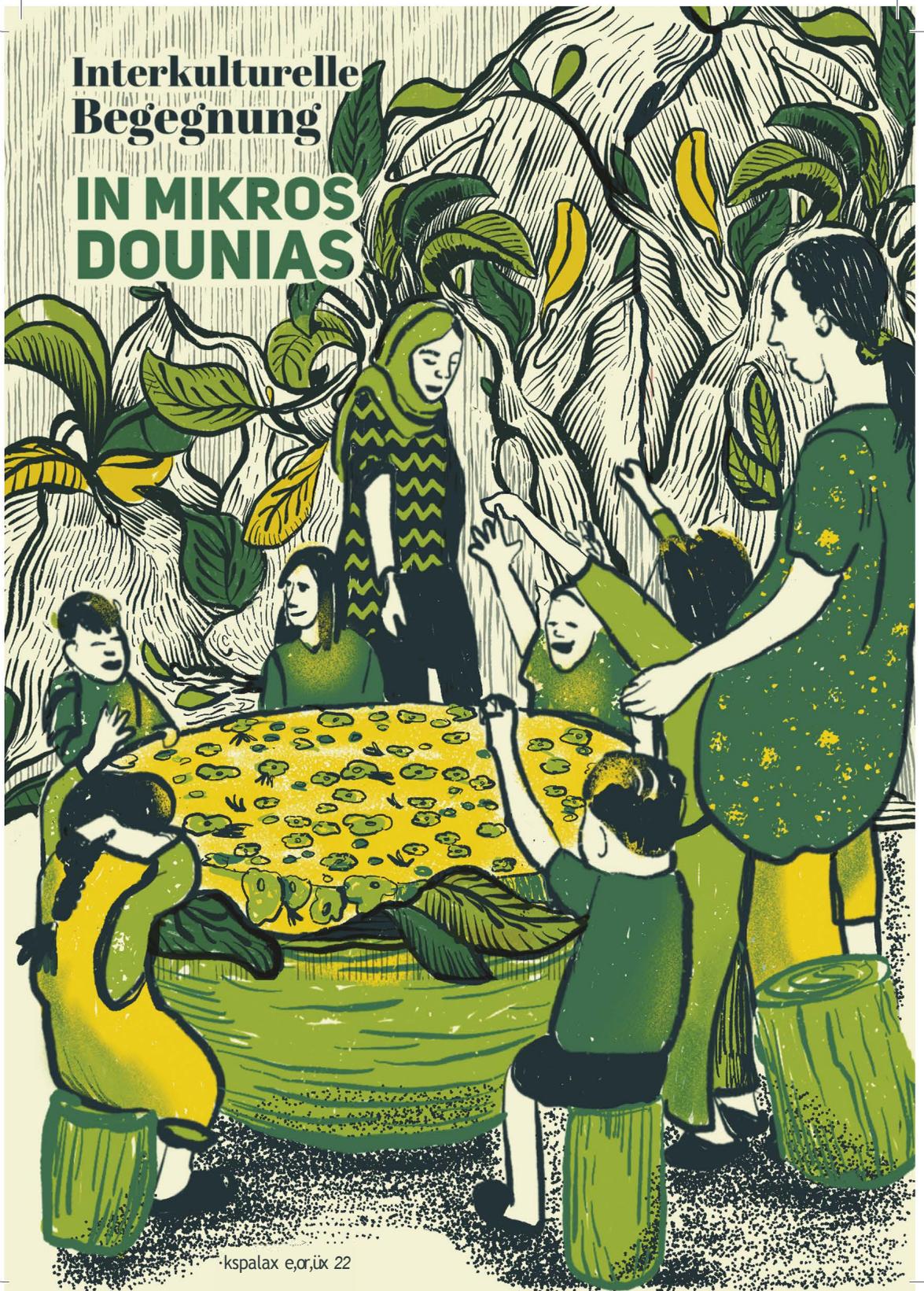


# Interkulturelle Begegnung

## IN MIKROS DOUNIAS



**Übersetzung aus dem Griechischen:** Vicky Balakosta

**Korrektur lesen:** Jutta Kraus

**Illustration:** [@aspalaxcomix](#)

**Paginierung:** Katerina Karvounari

**Kommunikation über den Text:** [katerina.varella@gmail.com](mailto:katerina.varella@gmail.com)

Der Text darf frei zirkulieren und reproduziert werden.

Wir bitten um die Erwähnung der Quelle.

**Unterstützt durch:**



**Kommunikation mit Mikros Dounias**

**Webseite:** [www.mikrosdounias.eu](http://www.mikrosdounias.eu)

**E-mail:** [mikrosdounias@gmail.com](mailto:mikrosdounias@gmail.com)

**Facebook:** Mikros Dounias

# INTERKULTURELLE BEGEGNUNG IN MIKROS DOUNIAS

## Inhalt

<b>1. Über diesen Text</b> .....	5
<b>2.Rahmen und Terminologie</b> .....	6
<b>3.Interkulturelle Begegnung in Griechenland und die Rolle der Schule</b> .....	9
<b>4.Interkulturelle Begegnung in Mikros Dounias</b> .....	11
<b>5.Zur interkulturellen Kompetenz</b> .....	13
<b>6.Interkulturell kompetente Lernbegleiter*in</b> .....	16
6.1.Revision persönlicher kultureller Identitäten .....	16
6.2.Empathie und Fürsorge beim Treffen mit den Eltern .....	17
6.3.Beobachtung, Reflexion, Dokumentation.....	18
6.4.Zusammenarbeit mit anderen Fachleuten und Gruppen ...	19
6.4.1.Dolmetscher*innen .....	20
6.4.2.Teilnahme von Muttersprachlern*innen der Kinder im Team.....	20
6.4.3.Zukünftige Lehrende .....	20
6.4.4.Betreuung der pädagogischen Arbeit und Trainings ...	21
6.4.5.Vernetzung und offener Dialog.....	21

<b>7.Sprachen &amp; Kommunikation</b> .....	23
7.1.Kommunikation jenseits der Sprache .....	23
7.2.Wertschätzung jeder Muttersprache .....	24
7.3.Lernen in einer mehrsprachigen Umgebung .....	26
7.4.Sprachen auf natürliche Weise lernen .....	26
7.5.Der Kreis als Lernumgebung .....	28
<b>8.Lernen in der Natur</b> .....	29
8.1.Keine Reproduktion von Stereotypen .....	30
8.2.Gemeinsame Erfahrungen .....	31
8.3.Zusammenarbeit und Solidarität .....	31
8.4.Bewegungs- und Wahlfreiheit .....	32
8.5.Respekt für Vielfalt .....	33
<b>9.Spiel &amp; Humor</b> .....	35
9.1.Freies Spiel und interkulturelle Begegnung .....	35
9.1.1.Sozialkompetenz .....	35
9.1.2.Gerechtigkeit .....	36
9.2.Gedanken aus unserer pädagogischen Reflexion über das Spiel .....	37
9.3.Humor in der Alltagspädagogik .....	39
<b>10.Zusammenfassung</b> .....	41
<b>11.Quellen und bibliographische Angaben</b> .....	42

## 1. Über diesen Text

Am 30. Oktober 2020 fand die Evakuierung der ehemaligen PIKPA-Flüchtlingslager (im Folgenden PIKPA-Camp) statt, in der das Bildungsprojekt Mikros Dounias (im Folgenden MD) während seiner ersten drei Betriebsjahre untergebracht war. Seit 2012 hat das PIKPA-Camp mit der Hilfe und dem ständigen Kampf vieler Menschen, selbstorganisierter Gruppen, Organisationen und insbesondere der „Lesvos Solidarity“ Tausenden von gefährdeten Geflüchteten und Asylsuchenden Unterkunft geboten. Mehr erfahren Sie im Video „Lesvos PIKPA, 8 Jahre Solidarität“.

Im Dezember 2020 kontaktierte das pädagogische Team von MD für das Schuljahr 2020-2021 das Europäische Forum für Freiheit in der Bildung (EFFE) und den Bundesverband der Freien Alternativschulen in Deutschland (BFAS), und schlug vor, die Aufzeichnungen und die Verbreitung der interkulturellen pädagogischen Aktion des MD, wie sie sich im Bereich des PIKPA-Camps entwickelt hat, zu unterstützen. Wir möchten beiden Organisationen für ihre herzliche Antwort danken. Nach einem diesbezüglichen Online-Workshop, der im Juni 2020 stattfand, fahren wir mit diesem Text über *Interkulturelle Begegnung* fort. Der Text ist in griechischer, englischer und deutscher Sprache verfügbar.

Es ist der Versuch, bestimmte Parameter einer kollektiven pädagogischen Erfahrung zu sammeln, die wir theoretisch zu fassen versuchen, immer gebunden an unsere subjektiven Erfahrungen. Dabei sind wir wie folgt vorgegangen: Nachdem wir Ideen und Ziele gesammelt hatten, befragte Nefeli B., Sozialanthropologin und zuständig für Managementfragen von MD, folgende MitarbeiterInnen in Interviews: Giannis Kl., Grundschullehrer und Lernbegleiter<sup>1</sup> in MD, Katerina V., Kinderrechtsspezialistin und Lernbegleiterin in MD, Kyveli K., Vorschulerzieherin und Lernbegleiterin in MD und Konstantina P.,

---

<sup>1</sup> Lernbegleiter\*in“ ist das Wort, das wir dem klassischen „Lehrer\*in“, „Kindergärtner\*in“, „Erzieher\*in“ etc. vorziehen, weil wir erkennen, dass wir das Kind auf einem von ihm aktiv mitgestalteten Erkundungs- und Lernweg begleiten. Wir weisen darauf hin, dass wir als Erwachsene ständig von Kindern lernen.

Psychopädagogin, Psychologin von Lesbos Solidarity und Mitglied des MD-Teams. *Im folgenden Text finden Sie Auszüge in Kursivschrift, in Anführungszeichen: Sie stammen aus einigen der oben genannten Interviews.* Wir haben auch auf unsere Aufzeichnungen der täglichen pädagogischen Aktion verwiesen. Schließlich stellen wir am Ende dieses Textes Referenzen zur Verfügung, die uns inspiriert und geholfen haben, unsere Bedenken auszuräumen. Ein herzliches Dankeschön an alle, die an dieser Reise auf die eine oder andere Weise teilgenommen haben.

## 2. Rahmen und Terminologie

Wir sind 2017 einige Tage auf der Insel Lesbos. Rund um einen Spielplatz im Hauptstadt Mytilini treffen sich Eltern, diskutieren und stellen sich eine Lerngemeinschaft in der Natur vor, die sich an Vorschulkinder richtet, unabhängig von ethnischer Zugehörigkeit, sozialer Klasse und anderen Unterschieden. Informelle Diskussionen finden in Form eines wöchentlichen Plenums unter Beteiligung der Pädagog\*innen statt.

Die Gruppe kontaktiert „Lesbos Solidarity“, eine lokale Organisation, die aktiv für das Zusammenleben und die Zusammenarbeit von Einheimischen und Geflüchteten kämpft. Im Rahmen dieser wichtigen Interaktion finden fruchtbare Begegnungen mit Menschen und Ideen aus verschiedenen kulturellen Kontexten statt. Eine von denen ist die Begegnung mit Marit H., Pädagogikprofessorin aus Norwegen und Freiwillige im PIKPA-Camp, die Schritt für Schritt ein Unterstützungsnetzwerk für das Projekt aufbaut. Im Juni 2017, während eines *Workshops über das Lernen im Freien* mit Professor\*innen von der Queen Maud Universität für Frühkindliche Erziehung in Trondheim, fühlen sich unsere Pläne und Träume machbar an.

Anschließend findet das erste Treffen der Gruppe mit Familien, die im PIKPA-Camp wohnen, statt. Dem Vorschlag eines Vaters aus Afghanistan zufolge erhält das Projekt seinen Namen: *Dounias* (oder *dounya*) bedeutet „Welt“ in den Sprachen der Menschen, die sich da getroffen haben - Farsi, Arabisch, Kurdisch und Griechisch. Und *Mikros*, das auf Griechisch „klein“ bedeutet, weil die Welt so klein ist.

Im Oktober 2017 begrüßt Mikros Dounias die ersten Kinder von einheimischen und geflüchteten Familien im kleinen Kiefernwald des PIKPA-Camps. Bis zur Evakuierung des Lagers im Oktober 2020 bot MD 31 jungen Bewohner\*innen des PIKPA-Camps und 18 Kindern aus der Stadt Mytilini tägliches, erfahrungsbasiertes Lernen im Freien.

Aber warum passiert das Obige in dieser Zeit, an diesem Ort und auf diese Weise? Schon seit Sommer 2015 ist Lesbos zu einem neuen Zentrum von Kulturen, Sprachen, Religionen und unterschiedlichen Lebensrealitäten geworden: Eine neu zusammengesetzte Gemeinschaft, die der Geflüchteten, gehört zum Alltag der Inselbewohnenden. Einige der Letzteren haben, obwohl sie historisch gesehen Zwangsexil (Verfolgungen und Bevölkerungsaustausch 1923) und Migration (nach Amerika, Australien, afrikanische Staaten und Deutschland) kennen, weiterhin eine ethnozentrische Wahrnehmung der Welt. Geflüchtete – oder besser gesagt Immigrant\*innen, wie sie damals genannt wurden, kamen während des letzten Jahrzehnts auf die Insel. Allerdings nicht in dem Ausmaß wie seit 2015: In diesem Sommer kamen täglich Hunderte von Menschen an, während im Herbst an manchen Tagen mehr als tausend Menschen pro Tag ankommen.

Gleichzeitig beginnt sich der öffentliche Diskurs zu verändern. Die jetzt Ankommenden heißen "Flüchtlinge" und sind deutlich sichtbar. Sie kommen mit Booten von der türkischen Küste an, gehen in Gruppen durch die Straßen, suchen nach Wasser, Nahrung, Transportmitteln, überschwemmen die Innenstadt. Schwimmwesten und Schlauchboote werden an den Stränden zurückgelassen. Reden über Nächstenliebe und Solidarität sind immer häufiger zu hören und Lesbos ist oft in den internationalen Medien. Freiwillige aus aller Welt treffen auf der Insel ein, die Hotels sind auch in den „Totzeiten“ ausgebucht. Nach und nach beginnt sich die humanitäre Aufnahme und Verwaltung auf technokratischer Ebene zu organisieren. „Griechische Gastfreundschaft“ wird auf allen Ebenen praktiziert.

Bis 2017 hat eine globale Solidaritätsbewegung ihre Spuren auf der Insel hinterlassen. Die Begegnung des Globalen mit dem Lokalen und die

Fermentation der Bedürfnisse und Erfahrungen, die Geflüchtete, Freiwillige und Einheimische einbringen, schaffen eine einzigartige Mischung, die alle betrifft, die sich um die Gegenwart und Zukunft dieser Welt sorgen. Auf der Insel werden immer mehr politische und kulturelle Gemeinschaftsaktionen entwickelt, die Solidaritätsgemeinschaften sowie den öffentlichen Dialog schaffen oder stärken. An dieser sozusagen kinematischen Wirklichkeit nehmen „Einheimische“ aus Lesbos oder dem griechischen Raum, „ausländische“ Freiwillige und Fachleute im humanitären Bereich und einige Geflüchtete teil.

Mikros Dounias wird in diesem Umfeld kultureller Diversität und kinematischer Wachsamkeit geboren. Und es wird mit sozialer aber auch elterlicher Fürsorge geboren, da der erste Samen von Eltern gepflanzt wurde, die interagieren wollten, um eine bessere Welt für ihre Kinder und die Kinder der ganzen Welt zu schaffen.

An dieser Stelle halten wir es für sinnvoll klarzustellen, wie wir einige im Text vorkommende Begriffe deuten, die je nachdem, wer sie verwendet und warum, eine unterschiedliche Bedeutung annehmen.

Unser Verständnis von **Solidarität** hängt mit dem Ideal sozialer Gerechtigkeit zusammen. Solidarität reproduziert keine sozialen Hierarchien: daher steht „solidarisch“ im Gegensatz zu „philanthropisch“. Wir wollen die Existenz unterschiedlicher Machtverhältnisse nicht hinnehmen. Wir haben nicht alle die gleichen Rechte, die gleiche soziale, wirtschaftliche und politische Macht. Wir müssen uns jedoch dieser Hierarchien bewusst sein, unsere Position anerkennen und danach streben, Gemeinschaften der Gleichheit und Gerechtigkeit zu schaffen. Solidarität gewinnt für uns ihre Bedeutung in der Praxis, auf der Ebene der Co-Kreation und Symbiose.

Zur Wahl des Begriffs „**Geflüchtete**“: In den letzten Jahren beobachten wir Völkerbewegungen unter anderem aufgrund von Kriegen und Konflikten, Armut, und des Klimawandels. Das Flüchtlings-Immigrant\*innen-Dilemma ist für uns eine falsche Trennung, die die wahre Essenz des Lebens untergräbt. Grenzen sind eine historische Konstruktion, die uns je nach nationaler und gesellschaftlicher Stellung

unterschiedlich beeinflusst. Die Privilegiertesten können zu Freizeit-, Studien- oder Arbeitszwecken frei reisen. Andere finden bei jedem Versuch, ihr Land zu verlassen, geschlossene Grenzen vor. Jeder Pass hat ein anderes Gewicht: Einige sind so "nutzlos", dass ihre Inhaber\*innen sie lieber in die Toiletten von Polizeistationen und Aufnahmeeinrichtungen werfen. Die Menschen, auf die wir uns in diesem Text beziehen, mussten im Rahmen des Asylverfahrens legale Dokumente beantragen, da es für sie keine legalen Migrationswege gibt. Wir verwenden den Begriff "Geflüchtete", wie wir es seit Beginn der MD tun, ohne natürlich auf den Prozess der Bewertung der Bedürfnisse und Motivationen einzugehen, die jeden von ihnen auf den schwierigen Weg der Einwanderung geführt haben.

Schließlich sprechen wir im Text oft von „**Einheimischen**“ und „**Geflüchteten**“, um die Position zu bestimmen, aus der jede\*r von uns an der Erfahrung von MD teilnahm.

### **3. Interkulturelle Begegnung in Griechenland und die Rolle der Schule**

In den meisten sozialen Kontexten werden Rassismus und Vorurteile als individuelle und nicht als institutionelle Probleme dargestellt, wie sie es tatsächlich sind. Die Unterteilung in „Eigene“ und „Fremde“ bezieht sich auf die jeweilige soziale und kulturelle Organisation. Der „Fremde“ wird von der herrschenden Gesellschaftsordnung als nicht zur etablierten kulturellen Realität gehörig konstruiert. Als Mittel zur Infragestellung ihrer Selbstverständlichkeiten gilt sie als strukturelle Bedrohung gesellschaftlicher Homogenität (Papataxiarchis 2006).

In Griechenland schöpft das dominierende Narrativ rund um interkulturelle Begegnungen aus der dunklen Seite der europäischen Geschichte. Die Praxis des Sklavenhandels, des Kolonialismus und sogar die Prinzipien der Aufklärung sind die Eckpfeiler, um die westliche "rationale" Denkweise als überlegen gegenüber den "wildem", "unterentwickelten" Gesellschaften zu betrachten, die durch den Kontakt

mit dem "Westen" nur profitieren. In ganz Europa - an manchen Orten mehr, an anderen weniger - folgt die „Interaktion“ und „Kommunikation“ mit dem „Anderen“ der selbstverständlichen kulturellen Unterwerfung, so wie es der Kolonialismus tat. Für echte Begegnung und Akzeptanz bleibt wenig Raum (Govaris 2011).

Wir beobachten, dass die Art und Weise, wie der „Fremde“ auf den Ruf nach kultureller Assimilation reagiert, das Ausmaß seiner sozialen Akzeptanz bestimmt. Wer sich gleichgültig zeigt oder scheitert, wird allein für die Folgen der Nichtintegration verantwortlich gemacht. Dieser Logik folgend, werden die "Anderen" nicht als anders akzeptiert: sie sind in erster Linie willkommen, wenn sie zeigen, dass sie sich bemühen, ähnlich zu werden. Der Wert ihrer Identität liegt in der Bereitschaft zu ihrer Assimilation. Auch die Hierarchie der Herkunftsländer spielt eine Rolle: Die Integrationsbemühungen eines Westeuropäers oder eines Menschen vom Balkan, geschweige denn eines Subsahara-Afrikaners, werden anders bewertet.

Im Allgemeinen ist der griechische Staat trotz des Zustroms von Einwander\*innen nach Griechenland seit den 1990er Jahren weiterhin von Intoleranz gegenüber kultureller Diversität geprägt. Eine ähnliche Intoleranz prägt weitgehend die griechische Gesellschaft, die permanent mit Nationalismus und Fremdenfeindlichkeit flirtet.

Leider ist die Schule an dieser gesellschaftlichen und kulturellen Reproduktion nicht unbeteiligt. Unabhängig von der Herkunft und der Weltanschauung von Lehrkräften und Lernenden folgt das nationale Bildungssystem einer grundsätzlich homogenisierenden Logik rund um die Achse „eine Sprache, eine Religion, eine Kultur“. Die Sprachen von Einwander\*innen werden meist zum Schweigen gebracht, Religionen ausgeblendet, die Kulturen der „Anderen“ selten öffentlich gezeigt. Die große Anzahl von Kindern mit Migrationshintergrund in der Schule wird immer noch als vorübergehendes Phänomen und als Ausnahme vom Normalzustand wahrgenommen. Im Gegensatz zu ihrem eigentlichen Zweck, die Vertrautheit und Achtung kultureller Vielfalt zu sichern, scheint die interkulturelle Bildung nur die Vertreter\*innen verschiedener Kulturen und nicht alle Kinder und Jugendlichen zu betreffen.

## 4. Interkulturelle Begegnung in Mikros Dounias

Wie ist unsere Haltung in all diesen Verhältnissen? Wir wollen eine offene Welt, die Unterschiede respektiert, und wir erkennen unsere Verantwortung für ihre Gestaltung an. Wir möchten an den Prozessen des kulturellen Wandels teilhaben und glauben, dass dies durch unsere persönlichen Beziehungen sofort beginnen kann. Wir möchten die Mauern niederreißen, die uns nicht einander wahrnehmen und zusammenleben lassen, Brücken bauen und zusammen gehen. Und auf diesem Weg voneinander lernen.

Wir stellten uns eine pädagogische Gemeinschaft vor, die nicht auf die Homogenisierung oder Integration von kulturell „Anderen“ in eine vorherrschende griechische Kultur abzielt. Eine pädagogische Gemeinschaft, die die Kultur jedes Menschen als gleichwertig betrachtet und jedes Subjekt in seiner Gesamtheit anerkennt, nicht durch seine Identität als einheimischer oder geflüchteter Mensch. Wir wollten das Erleben von Vielfalt als Kraftquelle und Bereicherung in den Mittelpunkt für die Gruppe stellen und nicht als zu lösendes Problem.

Das Gründungs- und Leitungsplenum der MD, bestehend aus einheimischen Eltern und Lernbegleiter\*innen, strebte aktiv nach der Richtung der interkulturellen Begegnung der Erwachsenen. *„Ich habe den Mindmapping-Workshop zum Thema unserer persönlichen Erfahrung als Kind in der Schule oder als Kind, das keine Möglichkeit hatte, zur Schule zu gehen, sehr genossen.“ / „Besonders gut gefallen haben mir unsere gemeinsamen Ausflüge. Familien aus dem Lager drängten sich in Autos von Eltern und Lernbegleiter\*innen aus der Stadt – die Fahrt selbst war interessant und verbindend. Wir erreichten unser Ziel, eine wunderschöne Naturkulisse, und die gemeinsamen Aktionen gingen weiter. Es folgte ein Picknick, bei dem wir das Essen teilten, das jede(r) zubereitet hatte.“* Aktionen wie die oben genannten haben uns geholfen, hinter die Oberfläche der Dinge vorzudringen und uns einzufühlen, wie unterschiedliche kulturelle Referenzen unterschiedliche Wahrnehmungen schaffen können – zum Beispiel in Bezug auf das Zeitmanagement oder unser Bild der Institution Schule. Wir begriffen

allmählich, dass die „Wahrheiten“ von uns allen historisch, kulturell und sozial konstruiert sind und dass das Dekonstruieren von Stereotypen und der Versuch, Gemeinsamkeiten zu finden, nicht nur langfristige, sondern lebenslange Prozesse sind.

Es gab Themen, bei denen unterschiedliche Angewohnheiten und Wahrnehmungen unsererseits eher didaktisch zum Ausdruck gebracht wurden – zum Beispiel der angemessene Umgang mit Handys/Tablets oder Medikamenten der Kinder. Das Obige mag mit der Art der Probleme zu tun haben, mit der Bereitschaft der Gruppe, ihre kulturellen Gewissheiten auszuhandeln, mit den inhärenten Schwierigkeiten dieses Prozesses. Wir wurden mit hartnäckigen, lästigen Fragen konfrontiert. Inwieweit ist das von uns vorgeschlagene pädagogische Modell offen für eine gemeinsame Gestaltung und Entwicklung mit den kulturellen Wahrnehmungen der „Anderen“? Leitet sich der von uns gewählte Ansatz zur frühkindlichen Bildung nicht aus unseren eigenen Einsichten und unserer Kultur ab? Bestätigt unsere willkürliche Annahme, dass geflüchtete Eltern einem solchen Modell zustimmen würden, nicht unsere kulturelle Souveränität? Wie können wir gleichberechtigte Beziehungen aufbauen, ohne Schutzbeziehungen zu reproduzieren oder belehrend zu werden? Welche Bedürfnisse veranlassten jede Gruppe, Einheimische und Geflüchtete, sich an MD zu beteiligen?

Das Eintauchen in solche Fragen ist der Weg zur Entwicklung interkultureller Kompetenz und es geht nicht ohne Verletzungen. Durch unsere Entscheidung zu handeln war es natürlich, Fehler zu machen und daraus zu lernen. Das Bewusstsein für die Probleme, die Reflexion der Entscheidungen, die Neugestaltung des Handelns erwiesen sich als notwendige Prozesse. Wir haben verstanden, dass interkulturelle Veränderungen, die oft in Form von Zweifeln, Konflikten und Verstimmungen auftreten und die zu kulturellen Revisionen führen, uns zuerst betreffen. Und obwohl es unangenehm ist zu sehen, wie viel schwieriger die Dinge in der Praxis sind als in der Theorie, ist es wichtig, diese Schwierigkeiten als Chance zu sehen, eine extrovertierte - lernende - Gesellschaft zu entwickeln, die offen für Vielfalt ist.

## 5. Zur interkulturellen Kompetenz

Die erste Lektion, die wir gelernt haben, ist, dass interkulturelle Kompetenz nicht angeboren ist. In Kulturen, in denen die Sprache eine dominierende Rolle in der Kommunikation spielt, bilden Menschen unabhängig vom Alter Gruppen, die auf der Sprachgemeinschaft basieren. Wir haben dies bei Vorschulkindern gesehen und uns gefragt, welche Rolle wir in diesem Prozess spielen. Wir haben dies bei den Treffen der Erwachsenen erlebt und festgestellt, dass wir neben dem, was wir lernen müssen, um zusammenzukommen, auch vieles „verlernen“ müssen.

Interkulturelle Kompetenz ist also etwas, das einerseits auf Vertrautheit mit anderen Kulturen und andererseits auf einer kritischen Haltung gegenüber allen Kulturen – und insbesondere unserer eigenen – aufgebaut ist. Je mehr wir uns mit dieser kritischen Haltung befassen, desto klüger werden wir darin, die kulturellen Stereotypen zu erkennen, die wir reproduzieren. *„Ich habe das Gefühl, dass ich mit der Zeit kulturell sensibler werde, mein Auge wird scharfsinniger. Je tiefer wir gehen, desto mehr dekonstruieren wir“*, erzählt eine Lernbegleiterin in MD. Die Überarbeitung eigener kultureller Stereotypen und die Gewohnheit, nach allem zu fragen, was uns „natürlich“ erscheint, sind notwendige Voraussetzungen, um Kinder bei der Bildung ihrer eigenen interkulturellen Kompetenz zu begleiten.

Unsere folgende Gewissheit mag provokant erscheinen: **Wir sind alle Rassist\*innen.** *„Nach drei Jahren bei MD kann ich nicht sagen, dass ich jedes Element des Rassismus in mir ausgerottet habe, sondern dass es ein langer Prozess ist, emotional und ideologisch.“* Je substanzieller unsere Kontakte und die Auseinandersetzung mit dem Andersartigen werden, desto tiefer erkennen wir die Aspekte in uns selbst, denen wir gegenüberstehen. Durchaus entdecken wir unsere latenten, tief verwurzelten Vorurteile, die wir uns bewusst machen und lernen, sie Schritt für Schritt zu überwinden. Der Aufbau interkultureller Kompetenz ist ein kontinuierlicher Lern-, Reflexions- und Neufestlegungsprozess.

Es gibt viele Fallstricke, die zu vermeiden sind. Wir sehen keinen Sinn darin, zu versuchen, genau zu interpretieren oder zu artikulieren, wie jede Kultur verschiedene Themen wahrnimmt; zum Beispiel darüber zu theoretisieren, wie „unsere eigene“ Kultur oder „andere“ Kulturen Geschlecht, Religion, Politik usw. wahrnehmen. Viele Verallgemeinerungen und Annahmen sind erforderlich, um zu Schlussfolgerungen zu gelangen, die uns normalerweise trennen, anstatt uns zusammenzubringen. Stattdessen können wir unsere gemeinsamen Begegnungen in den Fokus nehmen, uns daran erinnern, dass wir echte Beziehungen zu echten Menschen aufbauen und dass alles jederzeit verhandelbar ist.

Es ist entscheidend, dass wir versuchen, die Machtverhältnisse zwischen und innerhalb verschiedener kultureller Ausdrucksformen zu erkennen. Einerseits sind Kulturen durch hierarchische Beziehungen miteinander verbunden, andererseits gibt es innerhalb jeder Kultur unterschiedlichste Hierarchien. Zum Beispiel: Die "westliche Zivilisation" nahm historisch gesehen die Rolle des "Aufklärers" gegenüber den Kulturen ein, mit denen sie in Kontakt kam, eine Wahrnehmung, die leider bis heute stark anhält. Dementsprechend werden in deren Öffentlichkeit die Stimmen von Frauen und Kindern weniger gehört als die Stimmen von Männern. Wo stehen wir diesbezüglich?

Darüber hinaus brauchen wir uns nicht für einen vereinfachenden Kulturrelativismus entscheiden, der gleichzeitig jeden kulturellen Ausdruck bestätigt. Wir können unsere persönlichen Überzeugungen aufrechterhalten, erkennen jedoch, dass sie in erster Linie individuell und nicht universell sind. Auch, dass es sich um Glaubenssätze handelt, also Konstruktionen, von denen wir glauben, dass sie für uns Sinn machen. Ebenso ist es sehr wichtig, dass jedes Kind lernt, dass es das Recht hat, seiner eigenen Kultur zu folgen und sie zu gestalten, sich mit der Existenz anderer Kulturen vertraut zu machen und kulturelle Zwänge weder zu akzeptieren noch auszuüben.

Jedenfalls ist Kultur nichts Festes und Statisches. Es gibt viel Interpretationsspielraum für jede Person, viele Veränderungen, die jeden Moment passieren. Jede Beziehung hat letztlich eine eigene Kultur. Nur wenn wir uns selbst durch die Augen anderer sehen, können wir unsere eigenen tief verwurzelten Gewohnheiten erkennen. Dadurch kultivieren wir Selbstbewusstsein und Empathie, wichtige „Zutaten“ für interkulturelle Kompetenz und wesentliche Fähigkeiten für jeden sinnvollen Zusammenhang.

## 6. Interkulturell kompetente Lernbegleiter\*in

Die interkulturell kompetenten Lehrenden begleiten das Kind in seinem Kontakt mit dem unterschiedlichen „Anderen“. Für Michel Lobrot kann Angst nur aus der Tatsache entstehen, dass uns etwas unbekannt ist. Das Neue wird geschätzt, solange das Kind es in einem positiven Umfeld kennenlernt (2018: 107). *„Ich denke, dass die Hauptaufgabe des Erwachsenen darin besteht, eine vertrauensvolle und sichere Umgebung zu schaffen, in der das Kind mutig alles Neue erkunden kann“*, erzählt uns ein Lernbegleiter in MD.

Die interkulturell kompetente pädagogische Fachkraft ist gefordert, sich mit Neugier und Entdeckerbereitschaft den Kulturen der „Anderen“ zu nähern; geeignete pädagogische Werkzeuge, aber auch ihre Intuition zu aktivieren und Flexibilität und Belastbarkeit zu demonstrieren; sich als kompetenter pädagogischer Lehrkraft und den Kindern als gleichberechtigten Mitgestalter\*innen der pädagogischen Wirklichkeit zu vertrauen; für sich und ihr Kollegium zu sorgen, zu lieben und zu vergeben. Was kann ihr dabei helfen?

### 6.1. Revision persönlicher kultureller Identitäten

Wie oben erwähnt, beginnt der Weg zur Entwicklung interkultureller Kompetenz mit der Reflexion der je eigenen Identität. Obwohl schwierig, ist es möglich, eine Beobachterperspektive und einen Prozess der kritischen Auseinandersetzung mit unseren kulturellen Gegebenheiten zu aktivieren.

Wir alle sind Träger\*innen mehrerer Kulturen, die dynamisch aktiv sind. Die Tatsache der kulturellen Polyphonie in uns allen lässt uns auf viele verschiedene Arten miteinander in Verbindung treten. Wir sind jung, alt, älter, Einheimische, Einwanderer\*innen, gebildet oder nicht, arbeitend oder nicht und so weiter. Es geht nicht nur um die Kultur, die mit unserer ethnischen Herkunft zusammenhängt, sondern auch um andere

grundlegende Kategorien, wie die gerade erwähnten. Außerdem ist jede Kultur ein dynamischer soziohistorischer Kontext mit inneren Widersprüchen, Hierarchien, Kontinuitäten und Diskontinuitäten.

Die Aktivierung eines kritischen Blicks auf unsere Kultur bzw. Kulturen führt uns weg von Dogmatismus und kann zur Entwicklung der Werte der Akzeptanz und des Respekts für uns selbst und andere beitragen. Bei dieser Einstellung geht es nicht nur um eine spezielle Bedingung für interkulturelle Begegnungen, sondern um unsere allgemeine Fähigkeit, auf Augenhöhe miteinander zu interagieren.

## 6.2. Empathie und Fürsorge beim Treffen mit den Eltern

Eine Erfahrung, die wir dokumentieren möchten, ist das Kennenlerngespräch mit den Eltern jedes Kindes. Für Magos ist das Klima, das während des ersten Treffens zwischen Eltern und Erzieher\*innen geschaffen wird, entscheidend, da es die Beziehung eröffnet (2022: 315).

Bevor die Eingewöhnung eines Kindes in den pädagogischen Alltag begann, bat das pädagogische Team um ein Gespräch **mit beiden Elternteilen** im MD- oder Familienbereich. Die geflüchteten Eltern haben uns fast immer in ihr Holzhaus in PIKPA-Camp eingeladen. Diese Besuche waren für uns eine der wichtigsten Informationsquellen über die kulturellen Bezüge der Kinder.

Die Treffen wurden in Anwesenheit eines Dolmetschers abgehalten, wobei unsere Verwendung von Worten in der Sprache der Familie herzlich aufgenommen wurde. Wir haben darauf geachtet, die uns von den Gastgeber\*innen explizit oder implizit mitgeteilten Regeln zu befolgen. Die Eltern boten uns Tee und verschiedene Snacks oder Speisen an, die wir gerne annahmen. **Wir waren bereit, nicht nur zu geben, sondern auch zu empfangen:** Das Gegenteil drückt Mitleid oder Schuldgefühle aus, die mit versteckten Überlegenheitsgefühlen verbunden sind und die unser Ziel - Begegnungen auf Augenhöhe zu gestalten - unmöglich erscheinen lassen.

Ein Fragebogen gab einen grundlegenden Rahmen für das Treffen vor, wurde aber nicht strenggenommen befolgt. Unser Ziel war, das Kind durch die Augen seiner Eltern kennenzulernen und deren Philosophie und Kindererziehung näher zu kommen. Wir haben keine Fragen darüber gestellt, warum oder wie die Familie ihren Platz und ihr Zuhause verlassen hat, wir haben jedoch aufmerksam zugehört, wenn ein Elternteil die Initiative ergriffen hat, mit uns darüber zu sprechen.

Im letzten Teil des Treffens informierten wir die Eltern über Verfahrensfragen und über unsere grundlegenden pädagogischen Prinzipien. Wir haben darauf geachtet, dass die Menge an Informationen sie nicht überforderte und dass weitere Details zu einem späteren Zeitpunkt gegeben wurden - bei einem nächsten Treffen mit der Familie, in irgendeinem Gruppentreffen von Eltern und Lernbegleiter\*innen, in unserem täglichen Austausch bei der Ankunft oder auf dem Heimweg des Kindes<sup>2</sup>.

### **6.3. Beobachtung, Reflexion, Dokumentation**

Wie oft schaffen wir es, einen Schritt zurückzutreten und die Kinder, die wir begleiten, zu beobachten? *„Tagsüber versuchen wir, Lernbegleitende, Gelegenheiten zur Beobachtung zu finden. Wir beobachten, was dem Kind gefällt, was seine Augen zum Leuchten bringt. Es zeugt von Anerkennung und Respekt, solange diese Beobachtung auf bedingungsloser Akzeptanz und nicht auf Be-Wertung beruht.“* Durch die Beobachtung alltäglicher Interaktionen erfahren wir viel über die Kinder und deren interkulturelle Kompetenz. Natürlich haben wir als Erwachsene den vollen

---

<sup>2</sup> Die Kinder, die im PIKPA-Camp lebten, wohnten neben dem MD-Gelände. So kamen sie morgens oft alleine und kehrten mittags mit einem Mitglied des Teams zurück. Auf dem Weg haben wir versucht, sie auf diesen Wegen von ihren Eltern begleiten zu lassen, da uns die Vorteile klar wurden: die Vertrautheit und Unmittelbarkeit, die durch den täglichen Kontakt zwischen Lernbegleiter\*innen und Eltern entsteht, die Möglichkeit zum regelmäßigen Austausch zwischen einheimischen und geflüchteten Eltern, die Schaffung einer entsprechenden Gewöhnung gegenüber der schulischen Institution.

Interpretationsspielraum dessen, was uns auffällt. Es hilft, die Ergebnisse unserer Beobachtung in unserem Team zu teilen, damit sie multipliziert und durch mehrere subjektive Prismen gefiltert werden. Ein nächster Schritt wäre die aktive Beteiligung von Kindern an diesem Prozess.

In MD wurden die Ergebnisse der Beobachtung sowie die Ereignisse des Tages in unserem gemeinsamen Notizbuch festgehalten. Dort machten wir Notizen, die wir in einem kurzen *Kreis des pädagogischen Austausches* nach dem Tag teilten und ergänzten. Einmal in der Woche traf sich dieser Kreis zum wöchentlichen Treffen des pädagogischen Teams, das an einem bestimmten Tag und zu einer festgelegten Uhrzeit stattfand und eine vorher vereinbarte Dauer und Tagesordnung. Alles wurde protokolliert. Wir tauschten uns darüber aus, wie wir uns als Lernbegleitende in der Gruppe fühlten, sprachen über jedes Kind, besprachen, was funktionierte und was nicht, und planten. Wir lösten alle Meinungsverschiedenheiten und inspirierten uns gegenseitig. *„Gute Kommunikation unter Lernbegleitenden ist an sich schon ein Kontext, der eine Möglichkeit gibt, Probleme zu bearbeiten. Das Gespräch, das wir am Ende des Tages miteinander führten, half uns, unsere Gefühle von der Art und Weise zu trennen, wie wir ein Kind sahen, und dies war nicht nur für den Umgang mit unseren Emotionen, sondern auch für unsere pädagogische Praxis nützlich. Auch die Aufzeichnung der Vorfälle war hilfreich, weil wir nach und nach neue Erkenntnisse gewannen.“*

#### **6.4. Zusammenarbeit mit anderen Fachleuten und Gruppen**

Wir halten einige Kooperationen für entscheidend, um die interkulturelle Kompetenz der pädagogischen Fachkraft zu stärken. Hier einige Beispiele aus unserer Erfahrung:

### **6.4.1. Dolmetscher\*innen**

Wir haben festgestellt, dass die Kommunikation mit einer Familie in Anwesenheit eines/einer professionellen Dolmetscher\*in sehr weit von der entsprechenden Kommunikation auf Englisch oder Griechisch entfernt ist. Wenn Kinder die Rolle des/der Dolmetscher\*in zwischen Eltern und Lehrenden übernehmen, werden die Rollen komplexer und das Gleichgewicht gestört. Dolmetschen ist ein komplexes Geschäft, das strengen ethischen Regeln unterliegt und eine Ausbildung und Professionalität erfordert<sup>3</sup>. In allen institutionellen Kontexten, in denen sich Menschen mit Migrationshintergrund aufhalten, sollte die Möglichkeit zu behördlichem Dolmetschen, Übersetzung und Kulturvermittlung bestehen.

### **6.4.2. Teilnahme von Muttersprachlern\*innen der Kinder im Team**

Schon immer ein Traum von uns, der nur zwei Monate vor der Evakuierung des PIKPA-Camps verwirklicht werden konnte. Die Farsi-sprechende Mariam kam im September 2020 zu unserem pädagogischen Team. Die Kinder vertrauten ihr und zeigten uns neue Seiten von sich. Das pädagogische Team wurde bereichert und lernte fürs Leben.

### **6.4.3. Zukünftige Lehrende**

Indem wir ein Kind liebevoll begleiten, erfahren wir viel darüber, was es braucht, wie es sich öffnet, wie es lernt. Wenn das Kind zum nächsten pädagogischen Kontext übergeht, können wir diese Informationen – und vielleicht etwas von unserer Liebe – an die nächsten Lehrenden weitergeben. Auch um die Bekanntschaft seiner Eltern mit dem neuen Rahmen zu erleichtern.

---

<sup>3</sup> Informieren Sie sich hierzu in das im Literaturverzeichnis empfohlene BABEL-Handbuch (2019), s. 179-192.

#### **6.4.4. Betreuung der pädagogischen Arbeit und Trainings**

Die Betreuung der pädagogischen Praxis durch eine Fachkraft hilft uns, den Frust über die Arbeit des\*der (interkulturell kompetenten) Lernbegleiter\*in zu bewältigen und stereotypisches Handeln zu vermeiden. Sie kann uns aus der Patsche helfen und neue Horizonte eröffnen. Gleiches gilt für Selbstbildungs- und Bildungsinterventionen, die in direktem Zusammenhang mit dem pädagogischen Kontext stehen, in dem wir tätig sind – nicht aber unbedingt für Schulungen in Form von Vorträgen, die lediglich darauf abzielen, herkömmliche Haltungen und Techniken interkultureller Bildung zu vermitteln (Androussou 2005: 41).

#### **6.4.5. Vernetzung und offener Dialog**

Die seit 2020 systematisierte Vernetzung mit anderen pädagogischen Einrichtungen und Initiativen in Griechenland zu pädagogischen und organisatorischen Fragestellungen ist für uns eine Quelle der Inspiration und Ermächtigung. Unsere Zusammenarbeit mit einer Gruppe akademischer Forschenden brachte uns der Aktionsforschung und dem Profil des/der Lernbegleiter\*in-Forscher\*in näher. Wir erlebten die unterstützende Anwesenheit einer Pädagogikprofessorin, die die Rolle der „Kritikerin-Freundin“<sup>4</sup> einnahm. Schließlich haben wir nützliches Feedback und Kritik von Lernbegleiter\*innen und Universitätsprofessor\*innen aus verschiedenen Ländern erhalten.

Daher versuchen wir, unsere pädagogischen Praktiken mit wissenschaftlicher Theorie zu verbinden, und sind daran interessiert, diesen Prozess mit der internationalen Bildungsgemeinschaft zu kommunizieren. Dabei spielte der wichtige Präzedenzfall, der im griechischen Raum durch die Bildungsgemeinschaft „Little Tree“ in Thessaloniki geschaffen wurde, eine entscheidende Rolle.

---

<sup>4</sup> Dies ist eine Vertrauensperson, die den Lehrenden auf freundliche Weise herausfordernde Fragen stellt, die sie zum Nachdenken und Teilen ihrer Gedanken über das pädagogische Handeln anregen. Gleichzeitig teilt sie ihre eigenen „Verständnisse und Interpretationen“ mit ihnen, um ihre Reflexion zu erwidern und zu erweitern (Katsarou in Magos 2022: 209).



## 7. Sprachen & Kommunikation

Bevor wir berichten, wie wir die Frage der verschiedenen Sprachen bewältigt haben, ist es sinnvoll, eine Beschreibung unserer „sprachlichen Situation“ zu geben. Die Kinder, die im PIKPA-Camp wohnten, hatten **Arabisch, Kirmanji Kurdisch, Sorani Kurdisch, Farsi** oder **Dari** als Muttersprachen. In der Regel haben sie sich auf ihrer Reise oder in einem früheren Flüchtlingslager Grundkenntnisse in **Englisch** angeeignet. Oft konnten sie sich in einer dritten im Camp gesprochenen Sprache zurechtfinden: *„H. sprach Sorani Kurdisch als Muttersprache, sie hatte erstaunliches Englisch gelernt und experimentierte mit Farsi und Griechisch. Ihr Bruder sprach Sorani, sein Englisch und Griechisch entwickelten sich, aber er verständigte sich mit seinem besten Freund auf Kirmanji Kurdisch.“* Die Kinder, die aus der Stadt kamen, hatten meist **Griechisch** als Muttersprache. Die Pädagogische Lehrkraft hatte **Griechisch** als Muttersprache, während Menschen aus verschiedenen Teilen der Welt, die die Praxis von MD freiwillig unterstützt haben, mit der Gruppe auf **Englisch** kommunizierten.

**Folgende Erfahrungen können wir in Bezug auf unsere Kommunikation und das Sprachenlernen festhalten:**

### 7.1. Kommunikation jenseits der Sprache

In den ersten Schritten von MD wurde klar, dass wir uns für unsere tägliche Kommunikation nicht auf Dolmetscher\*innen verlassen konnten, da in der Gruppe mehr als fünf Sprachen gesprochen wurden. Diese Bedingung führte uns schnell zu der ersten Schlussfolgerung: **Grundlegende Kommunikation ist jenseits gemeinsamer Sprachcodes möglich. Liebe und Geborgenheit helfen.** *„Ich erinnere mich an eine Liebe, die zwei Kinder mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund zusammenbrachte. Ich erinnere mich an ihre Blicke, ihre Umarmungen, ihre Verlegenheit. Sie hatten ihre eigene Art der Kommunikation gefunden. Sie tauschten einige Worte auf Englisch, einige auf Griechisch und einige auf Kurdisch. Aber ihre tiefste Kommunikation war nicht verbal.“*

Wir haben gelernt, uns nicht auf Worte zu verlassen, nicht viel zu sagen. Nach und nach entwickelten wir Tools, die uns die Kommunikation untereinander erleichterten: Bilder und Fotos, illustrierte „Vereinbarungen“ wie den Tagesablauf, Geheimcodes. *„Körpersprache, Gestik, Mimik, Pantomime, Zeigen. Es gibt Wege der Verständigung, und wir haben sie die ganze Zeit benutzt. Es gab Kinder, die mit einem Blick, alles gesagt haben. Und denen mit einem Blick alles gesagt wurde.“*

*"Kunst, sowohl als Ausdrucksmittel und auch als Kommunikationsmittel, ist ein wesentlicher Bestandteil des Lebens in MD".* Das Zusammenspiel von Musik, Gesang und Tanz spielte eine Schlüsselrolle in der Kommunikation; ebenso die organisierten künstlerischen Aktivitäten, der Intuitive Malworkshop (siehe zugehörige MD Broschüre), die Ecke mit künstlerischem Material. Magos ist sich sicher: „Die visuelle Sprache, zusammen mit der Körpersprache, der Sprache der Geräusche, der Sprache der Emotionen, sind mächtige verbindende Materialien beim Bau von Kommunikationsbrücken. Diese Brücken sind gleichzeitig kulturell, da sie Austausch- und Interaktionsmittel der verschiedenen kulturellen Elemente zwischen Schuler\*innen sind.“ Er fügt hinzu: Ein Kind, das sich sicher fühlt, versteckte Aspekte von sich selbst durch Kunst auszudrücken, ist auch bereit, Vielfalt zu akzeptieren und über einen gemeinsamen sprachlichen Code hinaus zu kommunizieren (2022: 509-10).

## 7.2. Wertschätzung jeder Muttersprache

Sprache besitzt die „bezaubernde Besonderheit“, sowohl Kommunikationsmittel als auch Identitätselement zu sein (Maalouf 2000: 174). **Ein interkultureller pädagogischer Rahmen erkennt den kulturellen und sprachlichen Hintergrund der Kinder an und unterstützt die Bemühungen ihrer Familien, ihn zu bewahren.** Sie schätzt die Zweisprachigkeit als Vermögen der Kinder und achtet, entwickelt und „versorgt aktiv“ ihre Muttersprache<sup>5</sup> (Magos 2022: 226). Cummins

---

<sup>5</sup> Wie Amin Maalouf es ausdrückt: „Wenn ich mir die Mühe mache, die Sprache

beobachtet, dass die Schüler\*innen nicht nur sprachlich gestärkt werden, indem sie an speziellen Lernprogrammen für die Muttersprache teilnehmen: Die Lehrkraft kann einer Sprache einen Mehrwert verleihen, indem sie jeden Tag ein Wort darin lernt (Govaris 2011: 199).

Eine allgemeine Beobachtung von uns war, dass je „sicherer“ ein Kind in Bezug auf seine Fähigkeiten in seiner Muttersprache ist, umso bereitwilliger ist es, sich auf eine Art sprachübergreifender Kommunikation einzulassen. Tatsächlich sind die Sprachen, die wir lernen, miteinander verbunden, wobei Konzepte von einem Sprachcode auf einen anderen übertragen werden – das ist das Prinzip der gegenseitigen Abhängigkeit von Sprachen. Cummins gibt das Bild eines Eisbergs mit zwei Spitzen wieder, der die Muttersprache und die zweite Sprache symbolisiert, die das Kind lernt. Unter der Meeresoberfläche ist die Basis des Eisbergs (die sogenannte zugrunde liegende Sprachkompetenz) einig: **Je mehr ich meine Muttersprache beherrsche, desto besser sind die Grundlagen, um eine zweite zu lernen** (Magos 2022: 393). Auch begriffen wir, dass uns die sogenannte „Mischsprache“, das Umschalten verschiedener Sprachcodes sogar innerhalb eines Satzes, nicht zu beunruhigen braucht. Dies ist eine natürliche Phase, die allmählich überwunden wird, wenn das Kind lernt, jeden Code separat zu verwenden (Magos 2022: 395).

**Um die Muttersprachen der Kinder zu fördern, konnten wir Folgendes tun:** Unsere gesamte Haltung als Lernbegleiter\*innen zeigte Interesse und Wertschätzung für jede Sprache und Dialekt. Wir haben darauf geachtet, ein Klima der Liebe und des Vertrauens zu schaffen, in dem sich jedes Kind wohl fühlt, wenn es sich ausdrückt - sowohl in seiner Muttersprache als auch in anderen Sprachen. **Im Rahmen unserer täglichen Interaktionen lernten Kinder und Lernbegleiter\*innen Wörter in verschiedenen Sprachen und wählten auf natürliche Weise einige davon aus, um bestimmte Bedeutungen auszudrücken.** So „wuschen wir uns die Hände“ auf Englisch, baten um „Brot“ auf Griechisch, sagten

---

von jemandem zu lernen und er meine nicht respektiert, dann hört das Sprechen seiner Sprache auf, ein Akt der Annäherung zu sein – es scheint ein Akt der einfachen Erleichterung, ein Akt der Unterwerfung zu sein“ (2000: 60).

„Regen“ auf Kurdisch voraus, sagten „Danke“ auf Farsi, usw. Unsere Gruppe bekam schließlich Besuch von Dolmetscher\*innen, Eltern und ältere Geschwister, die unsere Morgenroutine sprachlich begleiteten.

### **7.3. Lernen in einer mehrsprachigen Umgebung**

Kleine Kinder sind nicht kulturblind (Magos 2022: 73, 97), wie wir vor Beginn unserer Feldpraxis romantisch angenommen haben. In der Anfangszeit war das Phänomen der Bildung von Untergruppen aus Kindern, die dieselbe Sprache sprachen, besonders stark – und wurde nie beseitigt. Wir haben nicht ohne Frustration festgestellt, dass der Kontakt zwischen Kindern nicht ausreicht, um ein Inklusionsklima zu schaffen, sondern dass sich eine Art Freundschaft entwickeln soll (Magos 2022: 48, 75, 86, 101). Uns war schnell klar, dass gezielte pädagogische Interventionen notwendig waren, wenn wir einen tragenden Zusammenhalt in unsere Gruppe bringen wollten.

**Auf sprachlicher Ebene wurden folgende Ziele strukturiert, die Ausdruck interkultureller Kompetenz sind:** Jedes Kind erkennt, dass in verschiedenen Sprachen exakt dieselbe Bedeutung ausgedrückt werden kann, auch wenn das Ergebnis, das zu seinen Ohren gelangt, ein völlig anderes ist. Diese Sprachen haben den gleichen inneren Wert und können nicht als überlegen oder minderwertig eingestuft werden. Jede Sprache, ebenso wie jeder Mensch, ist eine Welt – und es ist spannend, neue Welten zu erforschen.

### **7.4. Sprachen auf natürliche Weise lernen**

Der MD-Rahmen diktierte uns, Sprachen auf natürliche Weise zu lernen. Keine geflüchtete Familie wusste, ob ihr Aufenthalt auf Lesbos zwei Wochen, zwei Monate oder zwei Jahre dauern würde. Die plötzliche Abreise von Kindern und die anschließende Ankunft eines weiteren Kindes machten es unwirksam, eine langfristige Intervention zum Sprachenlernen zu planen. Jedoch stellen wir die Notwendigkeit einer gezielten Vermittlung der offiziellen Sprache an Kinder, die sich an eine neue kulturelle Realität anpassen, nicht in Frage.

Wir stimmen mit Cummins überein, dass es wichtig ist, dass **Sprachunterricht auf Rahmenbedingungen basiert, die auf die Bedürfnisse, Wünsche und Fragen der Kinder eingehen** (Magos 2022: 381). *„Alles lernt man am besten durch Erfahrung. Es war ganz anders, ihnen das Wort „carrot“ durch hundertmaliges Wiederholen beizubringen, im Vergleich zu K., die um eine „carrot“ bittet und A. irgendwann merkt, was ihre Freundin gerne möchte. Von diesem Moment an kannte sie das Wort.“* Durch authentische Gespräche zwischen Lernbegleiter\*innen und Kindern konnten wir beobachten, wie letztere ihren Wortschatz bereicherten und versuchten, Situationen und Gefühle zu beschreiben. Wir bemerkten, dass wir etwas länger warten und still sein sollten, als wir erwartet hatten. Wir experimentierten damit, inwieweit wir Kinder „korrigierten“. Auch indem wir keine Frage stellten, deren Antwort wir schon wussten, wie es für Erziehende üblich ist (z. B. „Welche Farbe ist das?“). **Die Dinge, über die wir sprechen, müssen weder für uns noch für die Kinder unbedingt langweilig sein!**

**Wir versuchten den Kindern immer wieder zu zeigen, dass Kommunikation untereinander möglich ist.** *„Ein weiterer Gesichtspunkt, der hilft, ist, Kindern zu zeigen, dass man weiterreden kann, auch wenn die andere Person es nicht versteht, indem man Gesten verwendet, um zu zeigen, was man möchte. Ich erinnere mich an den Kummer von M. eines Tages, als er zufällig das einzige Kind war, dessen Muttersprache Griechisch war. Er sagte uns, dass er nicht mit den anderen Kindern spielen möchte, weil sie kein Griechisch sprechen und ihn nicht verstehen. ‚Nun, lass mich dir etwas zeigen‘, sage ich, ‚Was willst du spielen?‘ (...) ‚Gut, sagen wir es R.‘ R. verstand sofort. M. dreht sich um, sieht mich an und sagt: ‚Er kapiert es!‘. ‚Ich weiß, deshalb sage ich dir, sprich mit ihm, er wird einiges jetzt verstehen, einiges später, genauso wie er mit dir reden kann.‘ Die Kinder, die im Camp wohnten, taten dies ohne unsere Hilfe, weil sie Wege finden mussten, in ihrem Alltag zusammenzuleben.“* Wir waren froh, dass einige Kinder aufgrund einer interkulturellen Freundschaft voneinander lernten. *„A. und K., griechischer bzw. afghanischer Herkunft, wurden schließlich sehr enge Freundinnen. Jetzt sagt die eine ‚I am A’s teacher‘ und die andere fügt hinzu: ‚Ich bin die Lehrerin von K.‘ (auf Griechisch)“.*

## 7.5. Der Kreis als Lernumgebung

Ein großer Teil des Sprachenlernens und -austauschs fand im Kreis statt<sup>6</sup>. Alle Mitglieder eines Kreises haben den gleichen Abstand von seinem Mittelpunkt, während ihre Augen von jedem Punkt aus gut sichtbar sind.

**Sharing Circle:** Es war keine echte Kinderversammlung, allerdings konnten wir im Sharing Circle die Fragen "Wie geht es mir heute?" und „Was will ich spielen?“ beantworten, uns in die Augen schauen und unseren Zusammenhalt stärken.

**Frühstückskreis:** Ein\*e Lernbegleiter\*in deckt gemeinsam mit den Kindern, die das möchten, den Tisch, schneidet Obst und Brot, mischt und verteilt - immer mit dem Fokus auf den relevanten Wortschatz. Ein Kind informiert die anderen, dass unser Frühstück fertig ist. Wir sitzen an unserem runden Tisch und singen den improvisierten, auf mehreren Sprachen übersetzten Gesang "Danke für das Essen". Jeden Tag entscheiden wir neu in welcher Sprache wir singen werden; dadurch lernen wir, welches Kind welche Muttersprache spricht. Wir teilen das gleiche Essen, das wir in all unseren Sprachen benennen.

**Abschiedskreis:** Wir haben dafür gesorgt, dass jedem Mitglied des Kreises täglich Raum gegeben wird, etwas zu zeigen, was andere nachmachen können, um sich zu verabschieden. Als Teil des Abschiedsliedes wurde der Name jedes Kindes mehrmals sowohl vom Kind als auch von der ganzen Gruppe gehört. **Wir erachten die genaue Verwendung und korrekte Aussprache des Namens des Kindes und der ihm nahestehenden Personen als wesentlich, um das Gefühl von Akzeptanz und Sicherheit zu erhöhen.**

---

<sup>6</sup> Die Räume, die uns im PIKPA-Camp zur Verfügung standen, waren kreisförmig: der riesige Dome des Camps, unsere Jurte, die Esstische, die Aufstellung von Staffeleien im Malworkshop und die Baumstämme, an denen wir uns versammelten.

## 8. Lernen in der Natur

Die Entscheidung für „Lernen in der Natur“ war kein Ergebnis gleichberechtigter interkultureller Co-Kreation, sondern eine Hauptanforderung einheimischer Eltern und Lernbegleiter\*innen vor dem Treffen mit geflüchteten Eltern. Bei Letzteren merkten wir schnell eine Zurückhaltung: Sie hatten aufgrund ihrer eigenen kulturellen Erfahrungen ein ganz anderes Bild von „Schule“. Manchen war es schwer vorstellbar, dass Kinder sich nicht verkleiden würden oder dass das Spielen mit Schlamm eine Gelegenheit zum Lernen wäre. Oft war das Lernen in der Natur weit entfernt von dem, was sie sich für ihre Kinder auf dem neuen Kontinent, auf dem sie angekommen waren, wünschten.

Vom ersten Treffen mit jeder Familie an war es wichtig zu erklären, dass dies eine bewusste pädagogische Entscheidung war, die nicht mit einem Mangel an besseren Einrichtungen zusammenhängt. Es gab zwei Faktoren, die das unangenehme Gefühl der kulturellen Auferlegung einigermaßen ausgleichen konnten, ohne natürlich die Lücke zur Co-Kreation zu überbrücken. Erstens schien der MD-Rahmen die Bedürfnisse und Wünsche der Kinder zu erfüllen. Zweitens vertrauten uns die Eltern schließlich, da sie ihre Kinder beruhigt, glücklich und bereit sahen, in die "Schule" zu kommen<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Wie sah diese „Schule“ aus? In einer Ecke des PIKPA-Camps, nur wenige Meter vom Meer entfernt, befindet sich ein kleiner Pinienwald, der uns zur Verfügung stand. Das MD-Gelände war vom Rest des Lagers durch keine Zäune oder Grenzen getrennt, abgesehen von gelegentlichen bunten Blumentöpfen oder Girlanden. Unsere Basis war eine Jurte – ein kreisförmiges mongolisches Zelt mit Holzrahmen, Naturwolle zur Isolierung, einem Holzofen, den wir mit den Kindern anzündeten. Holzregale beherbergten Bücher und Materialien, Teppiche und Kissen schufen einen einladenden Raum. Jedes Kind konnte jederzeit wählen, ob es in der Jurte oder draußen im Pinienwald sein wollte. Für die zweite – und häufigere – Wahl standen ihm ein Ganzkörper-Regenanzug und geeignete Kleidung für kaltes Wetter zur Verfügung.

**Welche Rolle hat aber die Natur in unserer interkulturellen Begegnung gespielt? In Bezug auf ihre inklusive Einwirkung haben wir Folgendes beobachtet.**

### **8.1. Keine Reproduktion von Stereotypen**

Wir erlebten, wie die Aktivitäten in der Natur Unterschiede mildern und konkrete Möglichkeiten bieten, kulturelle Klassifizierungen zu klären. **Wir haben festgestellt, dass die natürliche Umwelt keine Stereotypen reproduziert, in Bezug auf...**

**...Kultur:** Konstruktionen, Materialien und Bücher sind Träger kultureller Eigenheiten. Im Gegenteil, die Entdecker- und Spielanreize sowie die Materialien, die uns in der Natur begegnen, sind frei von Ausdrucksformen der vorherrschenden Kultur. Die Natur ist kulturell neutral.

**...Geschlecht:** Es gibt keine Materialien oder Aktivitäten, die nur für Jungen oder Mädchen in der Natur bestimmt sind. Die Zweige sind nicht rosa oder blau, je nachdem, wer damit hantiert. Wichtig ist hier, dass Lernbegleiter\*innen nach ihren individuellen Neigungen und Fähigkeiten zu handeln versuchen und dass sie die ihnen zugeschriebenen Geschlechtsidentitäten hinterfragen.

**... Alter:** Wir haben festgestellt, dass das Zusammensein von Jung und Alt in der Natur eine ausgleichende Wirkung gegenüber dem Adultismus, der Diskriminierung von Kindern aufgrund ihres jungen Alters, hat<sup>8</sup>. Nachfolgend Auszüge aus Interviews des pädagogischen Teams: *„Das Kind ist freier für eigene Eingriffe in der Natur als in einem von Erwachsenen gebauten und dekorierten Haus.“ / „In Gesellschaft von Kindern in der Natur lerne ich; ich erinnere mich, wie es ist, zu beobachten, zu experimentieren, sich schmutzig zu machen. Ich lebe mit den Jahreszeiten, ich erlebe die Echtzeit.“ / „In der Natur bewundere ich die Beobachtungsgabe der Kinder. Sie sehen, hören und riechen Dinge, die ich*

---

<sup>8</sup> Lesen Sie mehr zu diesem wichtigen Thema in der MD-Broschüre "[Adultism](#)".

nicht wahrnehme. A. fragt mich „Was ist das?“ und natürlich habe ich nichts gehört. „Hör zu, hör zu!“ sagt er zu mir, und ich merke, dass ich mich anstrengen muss, um zuhören zu können, genau wie er, um bis fünf zu zählen. Ein Specht! Dasselbe gilt für Gerüche.“

## 8.2. Gemeinsame Erfahrungen

Sowohl die interkulturelle als auch die Umweltbildung konzentrieren sich auf die Erfahrungen der Kinder (Magos 2022: 62). „*In der Natur geht Lernen mit Erfahrung einher, Lernen ist die Erfahrung. Jede gemeinsame Erfahrung bringt uns zusammen*“, sagt eine Lernbegleiterin in MD. Tatsächlich erwerben Kinder, die verschiedene Sprachen sprechen, in der Natur verkörperte Erfahrungen, die über ein gemeinsames Vokabular hinaus Kommunikationscodes bieten: *„Es ist viel einfacher, über etwas zu sprechen, wenn man es sieht, fühlt, berührt.“*

Wir glauben, dass Erfahrungen wie die folgenden verbindend wirken: *„Jeden Morgen konnten wir beim Beobachten der Blumen sehen, dass die meisten von ihnen ihre Blütenblätter geschlossen hielten, bevor sie in voller Sonne gedeihen. Aber Gänseblümchen waren immer offen. Eines Tages, frühmorgens, gingen wir zufällig mit H. und A. herum, und was sahen wir? Geschlossene Gänseblümchen! Wir kamen zu dem Schluss, dass sich Gänseblümchen mit weniger Licht öffnen als jede andere Blume, die wir bis dahin beobachtet hatten.“* / „*In der Natur hört mensch nie auf, sie zu erkunden. Kürzlich entdeckten wir die Eihülle einer Gottesanbeterin. Die Kinder fanden sie; ich wusste selbst nicht, was es war, bis wir am nächsten Tag Dutzende winziger Gottesanbeterinnen daran hängen sahen.*“

## 8.3. Zusammenarbeit und Solidarität

Ein weiterer Schnittpunkt zwischen interkultureller und Umweltbildung ist die Schlüsselrolle von Kooperationen und Gruppenaktivitäten (Magos 2022: 65). *„In der Natur wird die Zusammenarbeit unvermeidlich und von allen erwünscht, da man einen Backstein leicht bewegen kann, um ein Haus zu bauen, aber einen Baumstamm? Oder eine Pfütze machen oder*

*beim Klettern auf einen hohen Ast zu helfen? Solche Aktivitäten erfordern eine Gemeinschaft! Oft lassen sich die Ideen von Kindern nicht ohne die Hilfe anderer verwirklichen, sodass sie den Wert von Solidarität ‚aus erster Hand‘ erfahren. In der Natur erweisen sich Solidarität und Kooperation als wesentliche Elemente.“* **Wir haben beobachtet, dass die Verfolgung eines gemeinsamen Ziels Segregationen schwächt.** Also bauten wir in unserem Außenbereich Spielzeuge aus Holz, Seilen und anderen Materialien, für deren Umsetzung zwei oder mehr Kinder benötigt wurden. Darüber hinaus haben wir eine wöchentliche Wanderung in einen nahen gelegenen Wald etabliert. *„Ein Waldspaziergang fördert Solidarität. Wenn jemand zurückbleibt, warten wir auf ihn/sie. Wer hinfällt, wird von einem anderen Kind aufgefangen. Wenn ein Kind verletzt wird oder sich verirrt, fühlen sich alle verantwortlich, ihm zu helfen“.*

#### **8.4. Bewegungs- und Wahlfreiheit**

Die Bewegungsfreiheit, die die natürliche Umgebung und ein entsprechend strukturierter pädagogischer Rahmen bieten, fördert den Kontakt zwischen Kindern. Ein typisches Beispiel ist die Erzählung der Mutter eines Kindes aus MD, das anfangs, eine öffentliche Schule zu besuchen. Die Mutter versucht zu erklären, warum das Kind keinen Kontakt zum einzigen Kind mit Fluchthintergrund in seiner Klasse hat. Das Rätsel ist gelöst: "Aber, Mama, wie können wir abhängen, wenn er zehn Schreibtische entfernt sitzt!"

Die natürliche Umgebung erlaubt jedem Kind zu wählen, ob es zu einem bestimmten Zeitpunkt allein oder mit anderen zusammen sein möchte. *„Ein Faktor, der hilft, ist dass es viel Platz gibt. In der Natur kann ein Kind rennen, schreien, sich von anderen Kindern entfernen. Diese Möglichkeit nimmt den Druck, lässt uns aber auch tief in uns selbst blicken. Wir sehen Kinder, die sich dafür entscheiden, allein in der natürlichen Umgebung zu sein, um sich zu beruhigen, nachzudenken oder zu spielen. Ich erinnere mich, dass E. verträumt im Gras lag und von der Sonne gewärmt wurde. Ich habe mit ihm gesprochen und er hat nicht zugehört! Wenn das nicht Meditation ist, was ist es dann?“* **Wir sind der Meinung, dass die**

**eigentliche interkulturelle Begegnung erst möglich ist, wenn das Kind sich dafür entscheidet, das heißt, wenn es emotional bereit dafür ist.**

### **8.5. Respekt für Vielfalt**

Als Neuankömmlinge in MD zeigen viele Kinder gewalttätiges Verhalten gegenüber anderen Lebewesen – sie bewerfen Hunde mit Steinen, töten ohne zu zögern Würmer und Spinnen, entwurzeln Pflanzen. Diese Verhaltensweisen werden gemildert, wenn Kinder Teil der Gruppe werden. Wie? Immer wieder haben wir die Schönheiten der Welt der Ameisen und anderer Lebewesen - durch Beobachtung als primäre Methode - entdeckt. Lange haben wir uns um den streunenden Hund gekümmert, den ein Kind Koulouki nannte. Außerdem: *„Als Kinder anfangen, Blumen abzuschneiden, um sie mir als Geschenk mitzubringen, dankte ich ihnen dafür, dass sie an mich dachten. Ich sagte ihnen jedoch auch, dass wir an die Blumen denken sollten, da sie welken werden. Also nahmen wir die Blumen und legten sie in die Jurte, um sie am nächsten Tag anzusehen. Es kam vor, dass wir jeden Tag eine Blume beobachteten, um zu sehen, wann sie ihre Blütenblätter öffnete – sie, zum Glück, hatte überlebt. Am nächsten Tag gingen wir hin, um an dieser Blume zu riechen, und die Kinder schlugen vor, dass wir auch die von ihnen Abgeschnittenen anschauen sollten. Als sie sahen, was aus ihnen geworden war, diskutierten wir darüber, dass wir die abgeschnittenen Blumen nie wieder so sehen würden, wie wir sie alle früher jeden Tag gesehen hatten, weil sie tot waren. Wir haben entschieden, dass es für uns und sie besser ist, sie in Ruhe zu lassen.“*

Die pädagogische Reflexion hat uns schnell von anthropomorphen Ansätzen weggebracht, die wollen, dass die Ameise Kinder hat und ihre Kinder zu Hause weinen, wenn wir sie töten. Darüber hinaus erlaubte uns die Idee der Tiefenökologie, die eine Mutter in das Team einführte, eine kritische Auseinandersetzung mit anthropozentrischen Ansätzen vom Typ „Wir schützen Bäume, damit sie uns Sauerstoff liefern“. Die natürliche Umwelt ist an sich wertvoll, nicht für das, was sie den Menschen bietet, oder für die Aufrechterhaltung des menschlichen Lebenszyklus.

**Die Kultivierung des Respekts vor den Geschöpfen der Natur führt letztlich zur Kultivierung von Empathie, einem Grundpfeiler interkultureller Kompetenz.** *"Die Kinder haben die Möglichkeit, die Zeit zu beobachten, die es braucht, bis ein Blatt wächst und eine Knospe blüht, und das lässt sie diese Anstrengung respektieren."* Außerdem: *„Ein Beispiel ist die Annäherung an wilde Tiere, Vögel, Eidechsen usw. Das Kind muss die Angst und Zurückhaltung eines Tieres spüren, um sich ihm nähern zu können, es muss sich beruhigen und sich Zeit nehmen, damit sich das Tier sicher fühlt. Dies hilft Kindern nicht nur, Empathie gegenüber Tieren zu entwickeln, sondern ermutigt sie auch, sich in die Lage eines anderen zu versetzen, wenn sie versuchen, mit Menschen in Kontakt zu treten. Im Wesentlichen verstehen sie die Verantwortung, die sie gegenüber jedem anderen Lebewesen haben."*

## 9. Spiel & Humor

„Spiel kann ein effektives Umfeld für die Entwicklung interkultureller Bekanntschaft, Kommunikation und Interaktion bieten“ (Magos 2022: 127). Wie?

### 9.1. Freies Spiel und interkulturelle Begegnung

Bevor wir fortfahren, wollen wir das Freie Spiel definieren, was alles andere als einfach ist. Dazu wird die Definition von Roger Caillois verwendet: Spielen ist eine freie, freiwillige Aktivität, die in einem bestimmten Raum und zu einer bestimmten Zeit stattfindet. Es handelt sich um eine nicht-produktive Tätigkeit, deren Entwicklung und Ergebnis nicht vorhersehbar sind. Das Spiel wird immer von Regeln bestimmt und von einem besonderen Bewusstsein für eine parallele Realität gegenüber dem wirklichen Leben begleitet (2001).

**Wir wollen zwei Errungenschaften des Freien Spiels, die die interkulturelle Begegnung fördern, benennen:**

#### 9.1.1. Sozialkompetenz

Freies Spiel bietet einen fruchtbaren Boden für die Entwicklung sozialer Fähigkeiten. Es gibt den Spielenden die Möglichkeit, originelle Kommunikationsbrücken zu bauen und die Zusammenarbeit, den Ausdruck von Emotionen und das Management von Konflikten zu üben. Laut Lernbegleitenden in MD: *„Um mit anderen spielen zu können, werden meistens Beziehungen geschaffen, auf denen das Spiel basiert. Man muss zum Beispiel lernen, Raum zu geben, zu warten, bis man an der Reihe ist, Gegenstände zu teilen, nach vorne zu kommen und die Aufmerksamkeit anderer zu erregen – und vieles mehr. Spielen ist mit Empathie und emotionalem Teilen verbunden.“* / *“Menschen dabei zuzusehen, wie sie sich bewegen, lebendig sind, wie sie mit dem Moment, miteinander, mit dem Raum verbunden sind. Es wird gesagt, dass Spielen eine andere Dimension schafft: das konnte mensch in MD sehen, mensch*

*konnte die verschiedenen Dimensionen des Spiels im selben Raum erkennen. Es war magisch.“*

### 9.1.2. Gerechtigkeit

Für den Forscher Hans Furth scheint die Regel der Fairness die primäre Meta-Regel des Freien Spiels zu sein. Laut Peter Gray, Professor für Psychologie, **setzen sich spielende Kinder ständig mit der Frage der Gerechtigkeit auseinander**, und zwar in einer sehr direkten und sinnvollen Form. Grey stellt fest, dass der Satz "Das ist nicht fair!" (zu mir oder zu jedem\*jeder anderen Spieler\*in) der häufigste Satz während des Spiels ist. Er argumentiert auch, dass der bekannte Spruch „Behandle andere so, wie *du* selbst behandelt werden *möchtest*“ im Kontext vom Freien Spiel nicht ausreicht. Die goldene Spielregel, wie er sie nennt, lautet: „Behandle andere so, wie *sie* selbst behandelt werden *möchten*.“ Neben der Selbsterkenntnis (was brauche ich) müssen die Spielenden auch ihre Empathie (was braucht der/die Andere) einbringen. Aber wieso?

Spielende Kinder unterscheiden sich in Körperbau, Fähigkeiten, Ausdauer, Vorlieben und anderen Eigenschaften. In diesem Zusammenhang muss ich mich, um meinen Spielkameraden\*innen gegenüber fair zu sein, in ihre Lage versetzen, sie nach ihren – nicht meinen – Bedürfnissen und Wünschen behandeln. Wenn zum Beispiel zwei Kinder kämpfen, kann das körperlich schwächere Kind das stärkere Kind so hart wie möglich schlagen, und das ist völlig akzeptabel; das Gegenteil wäre es nicht.

Und warum sollte ich fair zu meinen Spielkameraden\*innen sein wollen? Da das Spiel per Definition eine freie und freiwillige Aktivität ist, hat jede spielende Person das Recht, jederzeit auszusteigen. Wenn du und ich spielen und ich deine Wünsche und Bedürfnisse nicht berücksichtige, wirst du das Spiel sehr wahrscheinlich verlassen. Ich bin aber hier um zu spielen, ich will nicht, dass das Spiel abstürzt! Ein Lernbegleiter in MD erzählt: *„Als ich früher Grundschullehrer auf einer Insel war, spielten Kinder auf dem Schulhof „Tzami“ (ein altes griechisches Hofspiel). In ihrem*

*Spiel wurden sie nicht in Altersgruppen eingeteilt. Als ich bemerkte, dass sich die Regeln für ein oder zwei Erstklässler etwas änderten, fragte ich eine Sechstklässlerin: ‚Warum sagt ihr Giannis nicht, dass er raus ist? Er wurde vom Ball getroffen!‘. Ihre Antwort öffnete mir ein Fenster zu meiner Denkweise: ‚Für Giannis ist es egal, alles bester Ordnung‘. Also war es in dem Moment wichtiger für Giannis weiterzuspielen, auch wenn die Regeln nicht für alle gleich streng waren, und das war für niemanden eine unfaire Behandlung. Wenn Giannis bereit wäre, würde er anfangen, nach denselben Regeln zu spielen – er würde es sogar selbst verfolgen.“*

Für Peter Gray **ergibt sich Gerechtigkeit im Freien Spiel nicht aus der Argumentation, dass wir alle gleich sind, sondern aus der Anerkennung und Achtung unserer Unterschiede. Durch das Spielen lernen Kinder, Diversität zu erkennen und zu respektieren.**

## **9.2. Gedanken aus unserer pädagogischen Reflexion über das Spiel**

Wir begannen unsere Reise in MD als glühende Unterstützer\*innen des Freien Spiels. Wir stellten die Hypothese auf, dass die Vorschulkinder, die wir begleiten würden, durch das Spiel automatisch Beziehungen zueinander aufbauen würden. Auch wenn wir uns nach wie vor für das Freie Spiel einsetzen, haben wir festgestellt, dass Kinder unterschiedlicher kultureller Herkunft, die sich einfach in einem gemeinsamen Rahmen treffen, nicht unbedingt miteinander spielen.

Bezeichnend ist folgender Vorfall, der sich über mehrere Monate abspielte: Eine Gruppe „einheimischer“ Kinder hatte eine starke Tendenz, improvisierte Rollenspiele zu organisieren, die sich durch eine große Portion Fantasie auszeichneten. Durch den Dialog auf Griechisch schufen die Kinder ständig neue Umstände, die die Handlung weiterentwickelten. Wir als pädagogisches Team bewunderten ihr Spiel, gleichzeitig waren wir jedoch besorgt über die Nichtteilnahme der Kinder mit einer anderen Muttersprache – also versuchten wir, einige nicht griechisch sprechende Kinder einzubeziehen. Wir probierten verschiedene Herangehensweisen

aus, etwa indem wir uns selbst als Spielende einmischten, das Stück in eine interlinguale Richtung lenkten oder das Stück „begleiteten“, um sicherzustellen, dass die neuen Kinder es verstehen und kommunizieren würden.

Wenn wir uns über unsere Eingriffe pädagogisch austauschten, waren wir nie zufrieden. Wir stellten fest, dass die Kinder in dem Moment, in dem wir in das Spiel eingreifen, verstehen, was wir von ihnen erwarten. Und da es ihnen im Großen und Ganzen wichtig ist, dass wir sie mögen, lassen sie uns ihr Spiel verändern. Aber sind sie mit Herz und Seele dabei? Ist das neue Arrangement ein Spiel für sie oder ist das Spiel zerstört, da es sich nicht mehr so entwickeln kann, wie es die Spielende wollen? Beteiligen sich Kinder an ähnlichen Inklusionsprozessen, wenn wir nicht in der Nähe sind? Bewirken wir eventuell das komplette Gegenteil, z.B. die Bestätigung des Stereotyps, dass das neu angekommene Kind „nicht versteht“<sup>9</sup>?

---

<sup>9</sup> In ihrer Forschung beobachten Van Audade und Feagin (Magos 2022: 69), dass kleine Kinder oft ihre wahre Meinung vor Erwachsenen verbergen, wenn sie das Gefühl haben, dass sie ihnen missfallen werden. Sie beschreiben, dass es im Kindergarten drei parallele Welten gibt, wenn es um die Auseinandersetzung mit Fragen der Andersartigkeit geht:

- a) **Die Welt der Erwachsenen**, die die themenbezogenen Interaktionen zwischen Erwachsenen umfasst.
- b) **Die gemeinsame Welt von Erwachsenen und Kindern**. Als Erwachsene übermitteln wir ständig Botschaften zum Umgang mit Andersartigkeit, ohne dass wir uns dessen unbedingt bewusst sind.
- c) **Die Welt der Kinder**. Kinder gehen ohne Aufsicht von Erwachsenen mit Fragen des Andersseins so um, wie sie es wünschen.

Möchten wir auch diese Dritte Welt „beherrschen“? Selbst wenn wir es wollen würden (wir wollen es nicht), könnten wir nicht! Wir können jedoch sicher sein, dass die Interaktionen, die dort stattfinden, in direktem Zusammenhang mit allem stehen, was in den beiden oben genannten Welten passiert.

Seitdem versuchten wir, das Freie Spiel der Kinder sich entwickeln zu lassen, im Vertrauen darauf, dass Kinder sich selber und ihre Beziehungen dadurch lernen und verarbeiten. Gleichzeitig begannen wir, täglich organisierte Aktivitäten mit optionaler Teilnahme<sup>10</sup> anzubieten, die Möglichkeit für gemeinsame Erfahrungen boten. Langfristig beobachteten wir mehr interkulturelle Interaktionen im Rahmen des Freien Spiels.

So wurden spielerische Aktivitäten und Brettspiele verwendet, erfunden oder auf unser multikulturelles Team zugeschnitten<sup>11</sup>. Die notwendigen Vorgaben waren: Spielbar unabhängig von Muttersprache; Regeln, die von allen zu verstehen sind; keine Reproduktion von Stereotypen; keine Förderung von Konkurrenz.

Letzteres gewinnt im Rahmen der interkulturellen Begegnung zusätzlich an Interesse. **Kann ich mit dem Andersartigen eine gleichberechtigte Beziehung aufbauen, wenn mir die Konkurrenz auf verschiedene Art und Weise beigebracht wird?** Vergessen wir nicht, dass Konkurrenz, ein Schlüsselement der „westlichen Zivilisation“, nicht in allen Kulturen gleichermaßen vorkommt, wobei einige mehr Wert auf Kollektivität und Kooperation legen (Magos 2022: 75, 469).

### 9.3. Humor in der Alltagspädagogik

Wir haben erlebt, dass Humor als starkes Bindeglied, sowohl zwischen Kindern als auch zwischen uns und Kindern, wirken kann – oft kulturübergreifend.

---

<sup>10</sup> „Das Kind, das frei entscheiden darf, was es tun möchte, hat auch freien Raum und Zeit, seine Bedürfnisse zu spüren.“

<sup>11</sup> Eine Dokumentation finden Sie in der MD-Broschüre „Abenteuer im Wald“.

Laut Jiang et al. **kann Humor ein Gefühl von Entspannung und Geborgenheit fördern** (2019:5). *„Das wichtigste Werkzeug, das ich verwende, um Kindern zu ermöglichen, sich vertraut zu fühlen, ist der Humor. Wenn man es schafft, die Kinder zum Lachen zu bringen, hat man es geschafft, sie zu entlasten“*, sagt ein Lernbegleiter in MD. Außerdem kann Humor **Stress und Anspannung abbauen** (2019: 5). *„Wir befanden uns im Allgemein in einer angenehmen Atmosphäre, mit vielen Schwierigkeiten. In vielen intensiven Momenten hat der Humor uns dabei geholfen, den Druck zu entlassen“*. Humor kann schließlich **unser Selbstbild und unsere Beziehung zu anderen verbessern und das Zugehörigkeitsgefühl steigern** (2019: 5). *„Im Moment des Lachens drücken zwei oder mehr Menschen ein gemeinsames Gefühl aus. Das Erkennen einer Emotion und das Erkennen, dass andere dieselbe Emotion teilen, wie wenn wir zur gleichen Zeit lachen oder aus dem gleichen Grund glücklich sind, schafft automatisch eine Verbindung.“*

Peter Grey sieht Humor und Spiel als Mittel, um Aggression, Dominanz und Hierarchie zu verhindern. *„Humor ist ein wesentlicher Bestandteil bei MD. Lachen, Witze machen, sich gutmütig necken. In der Schule fehlt das oft. Es herrscht eine Ernsthaftigkeit, die wir Erwachsenen in unseren Alltag eingebaut haben und die wir an Kinder weitergeben wollen. Humor ist ein großartiges Werkzeug. Es ist ein schönes Gefühl, eine Art, mit einer schwierigen oder unangenehmen Situation umzugehen. Humor ist auch eine Transformation, eine Perspektive, aus der man das Leben manchmal betrachtet.“*

Wir wissen, dass **Humor nicht immer von Vorteil ist**<sup>12</sup>. Magos fordert die Lehrende auf, sofort einzugreifen, wenn Kinder Humor als Mittel der Macht, Beleidigung oder Herabsetzung verwenden (2022: 198). **Humor hat schließlich eine klare kulturelle Dimension**, die wir, geleitet von unserer interkulturellen Kompetenz, erforschen können. Also Humor, aber mit Empathie!

---

<sup>12</sup> Weit verbreitet in der Theorie ist die Vierteilung in freundlichen (affiliative), selbstverstärkenden (self-enhancing), aggressiven (aggressive) und selbstzerstörerischen (self-defeating) Humor (Martin et. al. 2003).

## 10. Zusammenfassung

Mit diesem Text versuchen wir, einige Werte und Werkzeuge zu teilen, die uns auf unserem Entdeckungsprozess in der Gemeinschaft von jungen Kindern begleitet haben. Es ist uns nicht gelungen, eine interkulturelle, zusammenhängende Gruppe zu schaffen – wir haben jedoch Schritte in dieser Hinsicht unternommen. Teile dieser Erzählung könnten sich für Teams oder Einzelpersonen, die ähnliche Bestrebungen verfolgen, als nützlich erweisen.

Was kann einer pädagogischen Fachkraft helfen, interkulturell kompetenter zu werden? Wie können wir mit dem Thema unterschiedliche Muttersprachen umgehen? Wie tragen Natur, Spiel und Humor zur interkulturellen Begegnung bei? Letzten Endes: **Wie fördern wir interkulturelle Kompetenz? Eines ist sicher: Indem wir die bewusste, gemeinsame Anstrengung in dieser Hinsicht nicht aufgeben.**

Abschließend widmen wir das illustrierte, interkulturelle Album von Mikros Dounias „Schlaflieder der Welt“<sup>13</sup> allen, die es geschafft haben, so weit zu kommen. Mit unseren besten Wünschen für körperliche und geistige Reisen und kreative, bereichernde interkulturelle Erfahrungen.

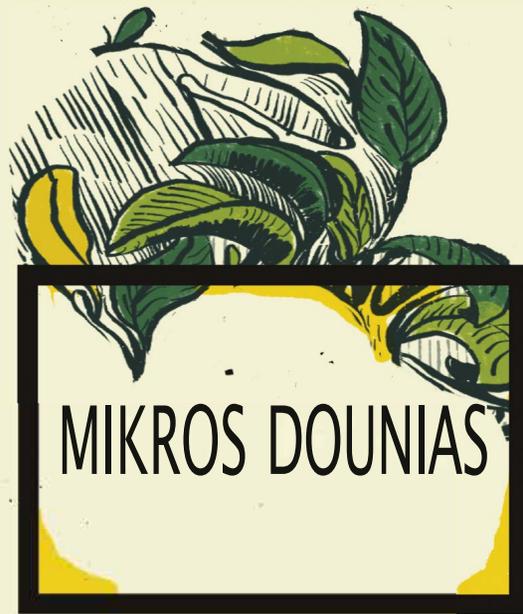
---

<sup>13</sup> Hören Sie die Musik auf [www.mikrosdounias.bandcamp.com](http://www.mikrosdounias.bandcamp.com)

## 11. Quellen und bibliographische Angaben

- Androussou, Alexandra (2005). Wie heißt du? Prozesse einer pädagogischen Intervention in der Minderheitenbildung. Gutenberg Verlag. [\[Nur verfügbar auf Griechisch\]](#)
- Androussou A., Askouni N. (2011). Sammelband. Kulturelle Vielfalt und Menschenrechte: Herausforderungen für die Bildung. Metaichmio Verlag. [\[Nur verfügbar auf Griechisch\]](#)
- BABEL (2011). Richtlinien für die effektive Arbeit mit Dolmetscher\*innen in Einrichtungen der psychischen Gesundheit. Babel Tageszentrum (Syn-eirmos gemeinnützige Organisation sozialer Solidarität). [\[Nur verfügbar auf Griechisch\]](#)
- BABEL (2019). Psychologische Dimensionen der Flüchtlingssituation: Ein synergistischer Ansatz. Babel Tageszentrum und Zentrum für Trauma, Asyl und Flüchtlinge (University of Essex). [\[Verfügbar auf Englisch und Griechisch\]](#)
- Bottrill, Greg (2019). Kann ich jetzt spielen gehen? Die frühen Jahre neu denken. SAGE Verlag. [\[Verfügbar auf Englisch\]](#)
- Govaris, Christos (2011). Einführung in die interkulturelle Bildung. Diadrası Verlag. [\[Nur verfügbar auf Griechisch\]](#)
- Caillois, Roger (2001). Spiele und Menschen: Maske und Schwindel. Ausgabe: Eikostos Protos. [\[Erstausgabe auf Französisch, 1958\]](#)
- Gray, Peter (2019). When Children Play, They Follow the Golden Rules of Fairness. Artikel im Online-Magazin *Psychology Today*.
- Gray, Peter (2021). Befreit lernen. Wie lernen in Freiheit spielend gelingt. Aiakidon Verlag. [\[Verfügbar auf Deutsch, Englisch und Griechisch\]](#)

- Heldal M., Hagen T.L., Olaussen I., Haugen G.M. (2021). Social Sustainable Education in a Refugee Camp. Journal Sustainability 13 (7).
- Jiang T., Li H., Hou Y. (2019): Cultural Differences in Humor Perception, Usage, and Implications. Journal Frontiers in Psychology 10 (123).
- Lamb C. (2020) Constructing early childhood services as culturally credible trauma-recovery environments: Participatory barriers and enablers for refugee families. European Early Childhood Education Research Journal 28 (1): 129-148.
- ‘Little Tree’ Pedagogic Venture in Thessaloniki. Bildungsbroschüren. [Verfügbar auf Griechisch]
- Lobrot, Michel (2018). Vom Vernügen zum Wahnsinn. Armos Verlag.
- Maalouf, Amin (2000). Mörderische Identitäten. Oceanida Verlag. [Verfügbar auf Deutsch, Englisch und Griechisch]
- Magos, Kostas (2022). Erols Flug: Kritische interkulturelle Bildung in der Vorschule und Grundschule. Gutenberg Verlag. [Nur verfügbar auf Griechisch]
- Martin R., Puhlik-Doris P., Larsen G., Gray J., Weir K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being. Journal of Research in Personality 37 (1): 48-75.
- Moschos G., Kalisora A. (2019). Die Kinderversammlung: Die ersten Schritte zur gelebten Demokratie. Ausgabe: Initiativ für den Artikel 12. [Nur verfügbar auf Griechisch]
- Papataxiarchis, Evthymios (2006). Sammelband. Abenteuer des Andersseins: Die Produktion kultureller Unterschiede im heutigen Griechenland. Alexandria Verlag. [Nur verfügbar auf Griechisch]



MIKROS DOUNIAS