



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Kinder mit Fluchterfahrung in Kindertagesstätten

Wie können entstandene Barrieren verringert werden?

Bachelor-Thesis

Studiengang Early Education

Modul: VBEE16 – Forschungskolloquium und Bachelorarbeit

vorgelegt von

Simon, Maria Antonia

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2021-0423-9

1. Betreuer(in): M.A. Elisa Hofert

2. Betreuer(in): Prof. Dr. Claudia Nürnberg

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	III
Tabellenverzeichnis	IV
Abkürzungsverzeichnis	V
1 Einleitung	1
2 Flucht.....	2
2.1 Gründe zur Flucht.....	2
2.2 Situation der Menschen mit Fluchterfahrung in Deutschland.....	3
2.3 Kinder mit Fluchterfahrung	5
3 Sprache	7
3.1 Spracherwerb.....	8
3.2 Mehrsprachigkeit	11
3.3 Sprachbarriere.....	12
4 Traumata durch Flucht	15
4.1 Trauma.....	16
4.2 Traumata durch Flucht.....	19
4.3 Barrieren durch Traumatisierung.....	21
5 Kinder mit Fluchterfahrung in der Kindertagesstätte	23
5.1 Inklusionsbegriff in der Kita.....	24
5.2 Kulturintensive Pädagogik	25
5.3 Haltung der pädagogischen Fachkräfte	27
5.4 Angebote.....	29
5.4.1 Sprachangebote	30
5.4.2 Hilfe bei Traumatisierung	33
5.4.3 Familienunterstützung.....	36

5.5	Multiprofessionelles Team	38
6	Beispiel einer Bildungskonzeption	39
7	Fazit	41
Anhang	43
Literaturverzeichnis	44

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

.

Abkürzungsverzeichnis

Kita	Kindertagesstätte
p. F.	pädagogische Fachkräfte
z.B.	zum Beispiel
§	Paragraph
SGBVIII	Sozialgesetzbuch VIII
PTBS	Posttraumatische Belastungsstörung

1 Einleitung

Veränderungen, egal ob kleine oder große, bringen immer Herausforderungen mit sich. Für die Lösungen dieser Herausforderungen müssen neue Strategien entwickelt werden, damit jedes Kind oder jeder Erwachsene alle Chancen hat, sein Leben zu leben. Die steigende Anzahl an Flüchtlingen in Deutschland hat viele Folgen und es müssen große Herausforderungen bewältigt werden. So muss genug Wohnraum geschaffen werden und es muss sich anderweitig um die Menschen gekümmert werden. Nachdem es in den Jahren 2015/2016 zunächst einen rasanten Anstieg aufgrund vieler verschiedener Krisensituationen in der Welt gab, folgte bis heute ein weiterer gleichbleibender Strom von neuen Menschen, die Schutz in Deutschland suchen. Allein im bisherigen Jahr wurden circa 65587 Asylanträge gestellt. Die meisten der Anträge kamen von Menschen, die aus Syrien fliehen mussten, gefolgt von Afghanistan und Irak. Wenn die Anzahl der Asylanträge der drei Länder zusammengerechnet wird, kommt man auf insgesamt 39359 Asylanträge (vgl. BaMF, 2021, S. 3), was bedeutet, dass mehr als die Hälfte der Asylanträge, die in Deutschland eingehen, aus Kriegsgebieten stammen. Unter den geflüchteten Menschen finden sich auch viele Familien mit Kindern. Für Kinder im Alter bis vier Jahre wurden im Zeitraum Januar bis März 2021 insgesamt 8524 Asylanträge gestellt. Dazu kommen circa 900 Asylanträge in der Altersspanne von vier bis sechs Jahren (vgl. BaMF, 2021, S. 8). Für diese Kinder müssen viele neue Plätze im Bereich der frühkindlichen Bildung geschaffen werden. Die Kindertagesstätten stehen durch die wachsende Anzahl von Kindern mit Fluchterfahrung vor vielen neuen Herausforderungen. Wenn für diese Herausforderungen keine geeigneten Lösungsstrategien gefunden werden, entstehen Barrieren für die Kinder und auch für ihre Familien. Diese Barrieren können die Entwicklung zu einer eigenständigen Persönlichkeit und dadurch das ganze folgende Leben hemmen. Die pädagogischen Fachkräfte sollten in der Kindertagesstätte versuchen, die Grundlage für ein sicheres Leben zu legen. Dies erfordert eine genaue Planung der dazu nötigen Strategien.

Aus diesem Grund werde ich mich mit einigen Herausforderungen, die zu Barrieren werden können, beschäftigen und aus dem so erworbenen Wissen Strategien für p. F. erstellen, damit in der Kindertagesstätte das Wohl eines Kindes mit Fluchterfahrung gesichert ist. Meine Vorstellung ist es, dass den Kindern durch die Arbeit der Fachkräfte ein sicherer Ort zum Spielen und Lernen geboten wird und

somit die Chancengleichheit. Im Laufe der Bachelorarbeit wird also über die Flucht und den damit verbundenen Erfahrungen sowie über die dadurch entstandenen Barrieren, z.B. im Bereich von Sprache und möglichen Traumatisierungen, gesprochen. Mit den gewonnen Erkenntnissen möchte ich Strategien für die Verringerung der Barrieren entwickeln und die einerseits den Kindern mit Fluchterfahrung helfen und andererseits den p. F. die Angst vor den Herausforderungen nehmen. Als Letztes wird ein Beispiel für einen Eintrag in die Bildungskonzeption einer Kita erstellt, sodass die Gleichbehandlung aller Kinder offen einsehbar ist, wodurch die Entscheidung der Familien, diese bestimmte Kita zu wählen, positiv beeinflusst werden kann. In meiner gesamten Arbeit werde ich mich hauptsächlich auf literarische Erkenntnisse beziehen und keine eigene Forschung betreiben, da das Herausarbeiten allgemeiner Angebote meine Fragestellung hinreichend beantwortet.

2 Flucht

„In Zusammenhang mit Flucht kann es zu unterschiedlichen und mehrfach potenziell traumatischen Erlebnissen kommen“ (Sprung, 2018, S. 66). So wird die Flucht der Menschen oft beschrieben. Doch warum wollen oder müssen Menschen aus ihrem Land flüchten und wird das Leben, in dem die Menschen Schutz suchen, soviel besser sein?

2.1 Gründe zur Flucht

Die Menschen, die aus ihrer Heimat flüchten, werden als Flüchtlinge bezeichnet (vgl. Sprung, 2018, S. 65f), aber in den folgenden Kapiteln werden andere Begriffe für die Beschreibung gewählt, da die Flucht nur ein kleiner Teil ihres Lebens beschreibt. Es gibt viele verschiedene Gründe, warum Männer, Frauen oder ganze Familien beschließen ihre Heimat zu verlassen, doch die meisten fliehen aufgrund negativer Aspekte. Die Personen, die entscheiden, ihr Land zu verlassen, flüchten vor Kriegen oder Bürgerkriegen. Dabei haben sie Angst davor getötet zu werden, zum Kriegsdienst gezwungen, vergewaltigt oder verschleppt zu werden (vgl. Sprung, 2018, S.66). In anderen Regionen oder Ländern fliehen die Menschen, weil sie Mitglieder einiger ethnischer oder religiöser Gruppen sind, die in deren Heimatland unterdrückt werden oder verboten sind. Die Angehörigen dieser Gruppen werden dann verfolgt, zum Teil sogar getötet (vgl. Hofbauer, 2017, S. 28). In allen Fällen ist der Antrieb zur Flucht, Schutz woanders zu suchen, aus Angst um das eigene Leben oder das ihrer Familienangehörigen. Die Menschen sehen keinen

anderen Ausweg als die Flucht, obwohl sie nicht wissen, ob sich ihr Leben nach der Flucht zum Besseren verändert, aber die Not ist so groß, dass sie fliehen müssen (vgl. Hofbauer, 2017, S.28). Allerdings gibt es auch andere Umstände, die zur Flucht führen können, eine weitere Rolle spielen „umweltbedingte, soziale und wirtschaftliche Gründe“ (Hofbauer, 2017, S, 28). Neben den verschiedenen Ängsten um Leib und Leben, sind also schwere Lebensumstände Gründe zur Flucht.

Während der Flucht erleben die geflüchteten Menschen oft gefährliche Erlebnisse, die das spätere Leben in dem neuen Land beeinflussen können. Eine Fluchtroute hat viele verschiedene Etappen, in denen die Menschen in Gefahr sind und traumatischen Erlebnissen ausgesetzt werden (vgl. Hofbauer, 2017, S. 27). Da die flüchtenden Menschen ihr Leben in die Hände von Schleppern geben müssen, entstehen immer wieder lebensbedrohliche Situationen, so können sie verdursten und verhungern (vgl. Sprung, 2018, S. 66). Diese Situation versetzt die Flüchtlinge permanent in Stress, da sie ununterbrochen um ihr Überleben kämpfen. Wenn sie mit Hilfe der Schlepper eine Grenzüberquerung vornehmen, sind sie von ihnen vollständig abhängig und im schlimmsten Fall halten sich diese nicht an Absprachen oder bringen die einzelnen Personen und ihre Familien an einen anderen Ort. Frauen und Kinder leben zusätzlich in der Gefahr von sexuellen Übergriffen (vgl. Hofbauer, 2017, S. 29).

Kinder haben bei der Entscheidung zur Flucht kein Mitspracherecht. „Sie flüchten nicht selbstständig, sie werden geflüchtet“ (Hofbauer, 2017, S. 28). Die Kinder verlieren ihre Heimat, Freunde und oft auch Familienangehörige und müssen sich nach einer gefährlichen Flucht in einem neuen Land mit einer neuen Sprache zurechtzufinden. Während der Flucht erleben sie ihre Eltern als ohnmächtig und abhängig von anderen. Die Kinder selbst können dagegen nichts tun und erleben sich selbst als nicht hilfreich. Außerdem können Eltern ihre Rolle als Beschützer*innen nicht mehr einnehmen und können den Kindern nicht mehr die nötige Sicherheit geben. Gleichzeitig müssen die Kinder auch Verantwortung gegenüber ihren Eltern übernehmen (vgl. Hofbauer, 2017, S. 30). Dennoch ist die Aussicht auf ein einfaches und sicheres Leben Anreiz genug, diese gefährvolle Reise auf sich zu nehmen.

2.2 Situation der Menschen mit Fluchterfahrung in Deutschland

Menschen mit Fluchterfahrung lassen sich in verschiedene Gruppen mit unterschiedlichen Rechten unterteilen. Nach der Genfer Flüchtlingskonvention werden

die Menschen in Deutschland aufgrund ihrer Situation in ihrem Herkunftsland eingeteilt und je nachdem, welcher Gruppe die Personen mit Fluchterfahrung zugeteilt werden, unterscheidet sich ihr Aufenthaltsstatus. Die erste Gruppe sind die Kontingentflüchtlinge. Die Personen dieser Gruppe sind im Rahmen einer humanitären Hilfsaktion in einer bestimmten Anzahl aufgenommen worden und erhalten eine Aufenthaltserlaubnis (vgl. Butterwege, 2010, S.51). Im Jahr 2005 gab es eine Anpassung des Aufenthaltsbestimmungsrecht, sie dürfen sich niederlassen, sind aber weiterhin an eine Wohnsitzauflage gebunden (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz). Die zweite große Gruppe sind die Asylberechtigten, die das Asylverfahren nach §16a des Grundgesetzes erfolgreich durchlaufen haben. Durch diese Absolvierung besitzen sie ein gesichertes Aufenthaltsrecht und dürfen auf unbestimmte Zeit in Deutschland bleiben. Für diesen Status ist eine Anerkennung als politisch oder aus anderen Gründen Verfolgte notwendig. Die nächste Gruppe der Konventionsflüchtlinge ist aufgrund des „Non-Refoulement-Gebots der Genfer Flüchtlingskonvention geschützt“ (Butterwege, 2010, S. 52). Daraus resultiert ein Aufenthaltsrecht durch die Erhaltung des sogenannten kleinen Asyls. Eine weitere Gruppe sind die aufenthaltsbefugten Kriegs- und Bürgerkriegsflüchtlinge. Diese Gruppe der Menschen werden nur vorübergehend aufgenommen, da sie aus humanitären oder völkerrechtlichen Gründen in ihrem Heimatland nicht mehr sicher sind. Wenn eine Person mit Fluchterfahrung der Gruppe der De-facto-Flüchtlinge angehört, gilt die Aufenthaltsbescheinigung eines*iner Geduldeten. Die Angehörigen der beiden letztgenannten Gruppe erhalten eine Aufenthaltserlaubnis für drei bis sechs Monate, die jedoch regelmäßig erneuert werden muss (vgl. Butterwege, 2010, S. 55f). Die letzte Gruppe sind die Asylsuchenden oder Asylbewerber*innen. Da sich ein Verfahren über Jahre hinweg ziehen kann, erhalten diese Menschen ein bestimmtes Aufenthaltsrecht. Zunächst wird dies nur für sechs Monate ausgestellt, kann aber bis zur Entscheidung über den Asylantrag verlängert werden (vgl. Butterwege, 2010, S. 54f). Eine Zugehörigkeit dieser Gruppen beinhaltet allerdings nicht einen Schutz vor Abschiebung. Die Familien oder Einzelpersonen leben in ständiger Angst in ihr Land zurückkehren zu müssen.

Nachdem die Familien mit ihren Kindern aus den Auffanglagern in Deutschland aufgenommen wurden und ein Asylantrag eingereicht wurde, kommen die Familien in eine Erstunterkunft. Erst bei Abschluss des Asylverfahrens dürfen die Familien in eine Wohnung ziehen (vgl. Hofbauer, 2017, S. 35f). Gleichzeitig unterliegen die

Erwachsenen einem Beschäftigungsverbot und können somit ihre Situation nicht verbessern (vgl. Butterwege, 2010, S. 54). Die Erstunterkünfte sind für Familien meist Gemeinschaftsunterbringungen. Dies bedeutet, dass wenig Wohnraum für eine mehrköpfige Familie vorhanden ist. Sanitäre Anlagen, Küche und Bewegungsmöglichkeiten müssen sich mit anderen Familien geteilt werden (vgl. Hendrich, 2019, S. 30). Dadurch ist die Privatsphäre einer Familie stark eingeschränkt, was zusätzlichen Stress bedeutet, der durch die ungewisse Zukunft über den weiteren Verlauf des Aufenthaltsstatus verstärkt wird (vgl. Hofbauer, 2018, S. 39). Die Wohnsituation ändert sich erst, wenn die Menschen mit Fluchterfahrungen eine auf unbestimmte Zeit gewährte Aufenthaltsgenehmigung bekommen und daraufhin in eine eigene Wohnung ziehen können. Aber auch dies bringt weitere Probleme mit sich, da die Erwachsenen zunächst eine Arbeitsstelle finden müssen. Ohne die Möglichkeit Geld zu verdienen, werden sie sich auch keine Wohnung und die damit verbundene Privatsphäre leisten können. Allerdings bieten Arbeitnehmer*innen Menschen mit Fluchterfahrung oft keinen Job an, da die Gefahr besteht, dass die Erwachsenen oft umziehen (vgl. Hofbauer, 2018, S. 40), denn eine weitere Charakteristik für die Anfangszeit in Deutschland ist das häufige Umziehen. Die Flüchtenden werden anfangs einer Unterkunft in einem Ort zugeordnet und dürfen den zugewiesenen Bezirk nicht ohne Genehmigung verlassen. (vgl. Butterwege, 2010, S. 54f). Im schlimmsten Fall können Großfamilien von der Ausländerbehörde in verschiedenen Bezirken untergebracht werden. Zum Beispiel können die Großeltern der Familie einem anderen Bezirk zugeteilt werden. Um sie besuchen zu können, muss ein Antrag gestellt werden, der auch abgelehnt werden kann. Für Kinder bedeutet dies zusammen mit der fremden Umgebung auch ein Auseinanderreißen der Familie.

2.3 Kinder mit Fluchterfahrung

Wie schon erwähnt, fliehen die Kinder mit ihren Eltern ohne Beachtung ihrer Bedürfnisse. Sie werden von ihren Familien mitgenommen und müssen sich später an die neuen Gegebenheiten anpassen. Wenn Kinder zusammen mit ihrer Familie ins Land kommen, werden die Familien gemeinsam in den Unterkünften untergebracht. Manche Kinder, die in Deutschland in Familien mit Fluchterfahrung hineingeboren wurden, kennen die Flucht nur aus Erzählungen. Sie selbst erleben aber vergleichbare Bedingungen in Deutschland, wie Kinder mit eigenen Fluchterfahrungen (vgl. Decker, 2017, S. 81). Sollten sie als unbegleitete Minderjährige die Grenzen

überschreiten, muss ihnen zunächst ein*e gesetzliche*r Vertreter*in zugeteilt werden. Die Minderjährigen werden in Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen untergebracht. Die Kinder genießen einen Schutz beim Asylverfahren und werden grundsätzlich nicht ausgewiesen (vgl. Butterwege, 2010, S. 57). Unbegleitete Minderjährige haben meistens ein Alter von zehn bis 18 Jahren und liegen somit über der Alterspanne des Elementarbereiches. In dieser Bachelorarbeit wird daher vorwiegend auf Kinder mit Eltern eingegangen.

Für alle Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland leben, muss als erstes die Beachtung der Menschenwürde gemäß § 1 Abs. 1 des Grundgesetzes gewährleistet sein. Für Kinder wird der Schutzauftrag in § 1 Abs. 1 des Sozialgesetzbuches VIII noch weiter konkretisiert, denn in diesem Artikel wird ihnen das Recht auf Entwicklung und Erziehung eingeräumt (vgl. Kokott-Weidenfeld & Merk, 2019, S.73f). Mit dem § 22 des SGB VIII wird die ethische Herkunft berücksichtigt, wobei es um Förderung von Personen mit Fluchterfahrung geht. Außerdem müssen auch die weiteren Regelungen des Kinder- und Jugendhilferechts des SGB VIII beachtet werden. Es werden junge Menschen in ihrer Entwicklung unterstützt, außerdem wird Wert auf eine Förderung von Familien mit Kindern gelegt (vgl. Kokott-Weidenfeld & Merk, 2019, S. S. 72). Somit haben Kinder mit Fluchterfahrung ein Anrecht auf den Besuch einer Kindertagesstätte, auch während sie in den Gemeinschaftsunterkünften leben (vgl. Günzel und Rebitzki, 2019, S. 120). Das Recht auf einen Kitaplatz regelt der Paragraph 24 SGB VIII. Dabei sollten die Familien bei der Suche nach einer geeigneten Kindertagesstätte sowie der Anmeldung von p. F. unterstützt werden (vgl. Altinzencir, 2019, S. 67f). Kitas haben in diesen Fällen auch nicht das Recht, den Kindern die Plätze mit Hinweis auf eine abgelaufene Anmeldefrist oder auf eine nicht ausreichende Berechnung der Bedarfsplanung der öffentlichen und freien Träger zu verweigern, denn das Wohl des Kindes steht stets im Vordergrund (Kokott-Weidenfeld & Merk, 2019, S. 79ff). Kinder mit Fluchterfahrung haben Bedürfnisse nach Schutz, Förderung und Entwicklung (vgl. Maywald, 2018, S. 23) und diesen wird durch die Aufstellung von Regeln zum Kinderschutz entsprochen. Die Kinder haben also ein Recht auf Schutz der Identität, auf Schutz vor unberechtigter Trennung, auf Schutz der Privatsphäre, auf Schutz vor körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung und auf Schutz vor Misshandlung und Vernachlässigung (vgl. Maywald, 2018, S. 24).

Wie im vorherigen Kapitel erwähnt, wohnen die Kinder mit ihren Familien als Asylsuchende oft in Gemeinschaftsunterkünften und müssen sich ihren Lebensraum mit vielen fremden Menschen teilen. Sie haben also wenig Platz zum Spielen und können sich daher nicht frei entfalten. Aus diesem Grund ist der Platz in einer Kita sehr wichtig, denn die Kinder erlebten und erleben ihre Eltern oft vor Angst erstarrt oder als unfähig zu handeln. So mussten und müssen die Kinder selbst viel Verantwortung übernehmen und eigentlich elterliche Pflichten in die eigene Hand nehmen. Dieses Verhalten nehmen sie zwar mit in die Kita, „doch in erster Linie [sind sie] vor allem einmal Kinder“ (Hendrich, 2019, S. 14). Trotz der Einschnitte in ihr Leben und ihre Entwicklung zu einem eigenständigen und eigenverantwortlichen Menschen sind sie neugierig und wollen spielend ihre Umwelt entdecken. Deswegen sollte die Kita als ein Ort des Ankommens gestaltet werden (vgl. Skalla, 2019, S. 173). Kinder haben, sofern sie alt genug waren, die gleichen traumatischen Erfahrungen wie die Eltern gemacht. Für die Überwindung dieser Erfahrungen brauchen sie deshalb individuelle Erfahrungen, die von p. F. jeweils neu entwickelt werden müssen. Neben einer möglichen Traumatisierung kommt als weitere Schwierigkeit das Erlernen der neuen Sprache hinzu, außerdem kommen die Kinder aus einer anderen Sozialisations- und einer anderen Kulturform (vgl. Hendrich, 2019, S. 17).

Um die Kindertagesstätte für die Kinder mit Fluchterfahrung zu einem sicheren Ort zu machen, an dem sie Stress abbauen und sich entspannen können, braucht das pädagogische Personal der Kita Kenntnisse, um einerseits den Spracherwerb zu begleiten und andererseits etwaige Traumatisierungen zu erkennen und entsprechend zu handeln. Ist dies gegeben, können im Sinne der Kinder Angebote entwickelt werden, die Wünsche und Sehnsüchte der geflüchteten Kinder in den Vordergrund stellen. Ein altes Sprichwort aus Pakistan, welches besagt: „Kinder sind Gäste, die nach dem Weg fragen“ (Hendrich, 2019, S. 14) eignet sich hier gut als Leitmotiv.

3 Sprache

„Sprache dient der Kommunikation“ (van Minnen & Holler-Zittlau, 2018, S. 58). Sie wird dafür eingesetzt, um Informationen auszutauschen oder eigene Ziele und Wünsche auszuhandeln und so wird für eine gelingende Teilhabe an der deutschen Gesellschaft die deutsche Sprache benötigt (vgl. van Minnen & Holler-Zittlau, 2018, S. 58). Für Kinder mit Fluchterfahrung bedeutet dies, dass sie in einem neuen

Land neben ihrer Erstsprache eine Zweitsprache erlernen müssen, denn ohne den Erwerb einer Erstsprache und der in dem jeweiligen Land gesprochenen Sprache ist die Kommunikation eingeschränkt. So können Wünsche und Fragen nur auf non-verbaler Ebene geäußert werden. Doch welche Probleme können beim Erstspracherwerb oder bei Kindern mit Fluchterfahrung und dem Zweitspracherwerb auftreten?

Zum Weiteren ist die Sprache auch wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung, denn sie fördert die eigene Identitätsentwicklung und die damit verbundene kulturelle Identität. Kinder mit Fluchterfahrung sind in ihre Kultur hineingewachsen und müssen sich nach einer Flucht in einem neuen System eingliedern, was durchs Erlernen der fremden Sprache erleichtert wird. So kann z.B. der Kontakt zu Gleichaltrigen aufgebaut werden. Sprache spielt somit auf der persönlichen, der sozialen und der kulturellen Ebene von Kindern mit Fluchterfahrung eine wichtige Rolle (Wagner, 2016, S. 64). Aus diesem Grund muss die Mehrsprachigkeit der Kinder gefördert werden.

3.1 Spracherwerb

Da der Spracherwerb ein ganzheitlicher und mehrdimensionaler Prozess ist, hängt das Gelingen des Erwerbs von weiteren Entwicklungen des Kindes ab. Nebenher laufen Lernaspekte auf der organischen, neuronalen, sozialen und der kognitiven Ebene ab (vgl. van Minnen & Holler-Zittlau, 2018, S. 58). Dabei werden neben den unterschiedlichen linguistischen Dimensionen, wie z.B. der Lautebene, auch Kenntnisse im Wortschatz und der Grammatik erlangt. Gelingt dies, erlangen Kinder die Fähigkeit, die Sprache zu bestimmten Zwecken zu nutzen und Aussagen von ihrem oder ihrer Kommunikationspartner*in nach den erlernten Regeln differenziert wahrzunehmen. Der Spracherwerb selbst hängt nicht allein von den Gegebenheiten des Kindes ab, sondern auch von äußeren Faktoren. So müssen sowohl Qualität als auch Quantität des Sprechens von der das Kind umgebenden Umwelt erfüllt werden (vgl. van Minnen & Holler-Zittlau, 2018, S. 60). Dies bedeutet, dass neben einer ansprechenden Umgebung und vielen Möglichkeiten für das Kind sich auszudrücken sich auch die Erwachsenen an die Interessen und Fähigkeiten des Kindes anpassen müssen. Für eine gelungene Kommunikation bedarf es also einer sozialen und sprachlichen Interaktion zwischen zwei Parteien (vgl. Quehl, 2019, S. 27), die Eltern des Kindes oder die nähere Umgebung, worunter auch die p. F. gefasst wird, sollten mit den Kindern einen Dialog führen. Sollte dieses ausbleiben,

fehlt den Kindern der sprachliche Input und damit die Möglichkeit, ihr sprachliches Repertoire weiter aufzubauen (vgl. van Minnen & Holler-Zittlau, 2018, S. 60). Folglich hängt der Spracherwerb mit der Handlungsfähigkeit der beteiligten Parteien zusammen.

Sofern keine Beeinträchtigungen vorliegen, beginnt der Spracherwerb schon vor der Geburt. In dieser Zeit werden von den Säuglingen ab der 24. Schwangerschaftswoche sprachliche Signale wahrgenommen und verarbeitet (vgl. van Minnen & Holler-Zittlau, 2018, S. 61). Des Weiteren beginnt der Erwerb der Prosodie pränatal. Das Kind gewinnt erste Kenntnisse über Pausen und Betonungen. (vgl. Hofbauer, 2017, S. 80). Nach der Geburt beginnt der Säugling die Laute differenziert wahrzunehmen, die dann im Verlauf der Entwicklung und der damit verbundenen Lernprozesse verarbeitet werden können (vgl. van Minnen & Holler-Zittlau, 2018, S. 60). Der Lernprozess verläuft individuell sehr unterschiedlich und ist an die Entwicklung der Motorik und anderer Bereiche geknüpft. Dabei können verschiedene Lernvorgänge beobachtet werden. Die Kinder beobachten, hören und probieren Laute und verschiedene Geräusche aus, die ihren Wünschen Ausdruck verleihen können (vgl. Heredia, 2019, S. 18). Die Laute und Geräusche, die Kinder während des ersten Lebensjahrs lernen, bilden das Grundmaterial, um später die Sprache zu erwerben. Der erste Versuch zu kommunizieren, verläuft über den Körper und den Augenkontakt zwischen dem Kind und den Erwachsenen (vgl. Heredia, 2019, S. 19).

Im dritten Monat wird die Sprache meist zum ersten Mal verwendet und es beginnt die Sprachproduktion. Durch Nachahmung der Laute aus der Umgebung erkennt das Kind, dass es mit Äußerungen Einfluss nehmen kann. Dieser Einfluss wird genutzt, um Aufmerksamkeit und Zuwendung der Eltern zu steuern. Außerdem lernt das Kind für einige Laute die artikulatorischen Bewegungsabläufe. Demnach wird die Grundlage für das spätere Aneinanderreihen von Artikulationen oder Mundbewegungen gelegt (vgl. van Minnen & Holler-Zittlau, 2018, S. 60). Die Entwicklung der Erstsprache schreitet schnell voran und während des zehnten Monats geben die Kinder erste konkrete Äußerungen in der Muttersprache von sich. Inzwischen sind sie in der Lage, die Aufmerksamkeit des Erwachsenen nicht mehr nur auf sich selbst, sondern auch auf ein bestimmtes Objekt, wie z.B. ein Spielzeug, was sie ergreifen wollen, zu lenken. Wenn sie das erste Lebensjahr erreicht haben, haben sie neben der Ausbildung der Artikulation auch ihren Wortschatz erweitert.

Denn zum jetzigen Zeitpunkt werden die ersten Wörter und nicht nur Laute geäußert (vgl. Heredia, 2019, S. 19).

Im zweiten Lebensjahr ist der Wortschatz der meisten Kinder auf circa 50 Wörter angewachsen. Je älter sie werden, desto mehr Wörter werden dazugelernt und es wird angefangen Wörter aneinander zu reihen. Es wird begonnen, Sätze zu bilden und damit verbunden, wird die Grammatik erlernt. Ein Jahr später, im dritten Lebensjahr, hat sich der Wortschatz auf 500 bis 1000 Wörter ausgeweitet. Die Erwachsenen können nun mit den Kindern kurze einfache Gespräche führen. Danach kommt es zu einem rasanten Anstieg des Wortschatzes, aber nur solange das Kind eine normale soziale und emotionale Entwicklung vollzogen hat und eine ansprechende Sprachumgebung gegeben ist. Vom dritten bis zum sechsten Lebensjahr wird sich mit dem Spracherwerb spielerisch auseinandergesetzt. Die Kinder binden die Sprache in alltägliche Situationen, wie z.B. Rollenspiele ein, gleichzeitig setzen sie sich mit weiteren Sprachstrukturen und -variationen auseinander (vgl. Heredia, 2019, S. 19f). Der Erwerb der Satzgrammatik hängt eng mit dem Wortschatz zusammen. Genau wie Wörter erlernt werden müssen, muss das Kind die grammatischen Informationen abspeichern und lernen. Der Prozess beginnt circa im Alter von zwei bis drei Jahren, wobei es eine Orientierungshilfe ist, wenn die Kinder beginnen, circa drei Worte für ihre Äußerung zu verwenden. Ein Jahr später sollten sie in der Lage sein, komplexe Sätze zu bilden (vgl. van Minnen & Holler-Zittlau, 2018, S. 59).

Allerdings kann der Prozess des Spracherwerbs eingeschränkt oder unterbrochen werden. Wenn zwischen Erwachsenen, also z.B. den Eltern oder den pädagogischen Fachkräften, und den Kindern keine Bindung besteht, kann kein aktives Lernen stattfinden. Als erstes muss also eine Vertrauensbasis geschaffen werden, auf der die Angebote aufbauen. Die Kinder müssen sich sicher fühlen, um die Sprache zu erlernen. Am ehesten wird das Lernen angeregt, wenn Menschen Interesse für das Kind und seine Wünsche zeigen. Ein Beispiel für einen Anfang des Bindungsaufbaus im Spracherwerb ist die nonverbale Kommunikation (vgl. Hofbauer, 2017, S. 78f). Dadurch lernen sich beide Parteien besser kennen und können die Grundbasis für den Spracherwerb schaffen. Kinder mit Fluchterfahrung müssen die Sprache unter erschwerten Bedingungen lernen, doch auch dies ist möglich. Beispielweise kann der Wortschatz zum Teil durch soziale und kommunikative Kompetenzen ausgeglichen werden (vgl. Heredia, 2019, S. 22).

3.2 Mehrsprachigkeit

„Mehrsprachigkeit kann kein Entwicklungsrisiko darstellen, da viele Kinder mehrsprachig aufwachsen“ (Hofbauer, 2017, S.79). Das Zitat besagt, dass Mehrsprachigkeit an sich kein Entwicklungsrisiko darstellt. Dies ist aber nur möglich, wenn Kinder sich ihrer Mehrsprachigkeit bewusst sind und je nach Bedarf und Situation zwischen den Sprachen wechseln können und dabei unterstützt werden (vgl. Heredia, 2019, S. 24). Dabei ist zu unterscheiden, in welchem Alter der Erwerb der Zweitsprache beginnt. Beginnt der Spracherwerb der zweiten Sprache vor dem dritten Lebensjahr, verläuft der Erwerb ähnlich wie bei der Erstsprache. Fängt der Lernprozess der zweiten Sprache ab dem dritten Lebensjahr an, so ist das anders, denn der Erkenntnissaufbau beruht dann auf der bereits gelernten ersten Sprache. In eine letzte Kategorie fallen die Kinder, bei denen der Spracherwerb erst ab dem zwölften Lebensjahr beginnt. Dann lernen die Kinder die Sprache mit den gleichen Mechanismen wie Erwachsene, die eine neue Sprache erlernen (vgl. Hofbauer, 2017, S. 82f). Die erste Möglichkeit, bei der der Spracherwerb vor dem dritten Lebensjahr beginnt, wird auch doppelter Erstspracherwerb genannt und folgt einem ähnlichen Muster, wie in Kapitel 3.1 beschrieben. Kinder mit Fluchterfahrung können, sollten sie zu diesem Zeitpunkt beginnen, eine vollständige Sprachkompetenz erreichen. Dies kann allerdings nur gelingen, wenn sowohl beim Erlernen der Zweit- als auch beim Erlernen der Muttersprache ausreichend Qualität und Quantität vorhanden ist. Sollte nach dem dritten Lebensjahr begonnen werden die zweite Sprache zu erlernen, wird von einem frühen sukzessiven Zweitspracherwerb gesprochen. In diesem Fall wird eine sprachliche Kompetenz vergleichbar mit dem Niveau der Muttersprache nicht vollkommen erreicht werden, obwohl die Kinder durchaus ein hohes Sprachniveau erlangen können (vgl. van Minnen & Holler-Zittlau, 2018, S. 60). Diese beiden Kategorien sind die Bereiche, die einer p. F. in der Kindertagesstätte begegnen können. Um diesen Kindern gerecht zu werden, ist vor allem die Qualität des Inputs wichtig. Die Kommunikationspartner*innen sollten im Gespräch eine angemessene Sprache verwenden, die auf das Entwicklungsniveau des Kindes angepasst ist. Am Anfang sollten z.B. weder schwierige Wörter noch komplexe längere Sätze verwendet werden und um das Verständnis auf Seiten der Kinder mit Fluchterfahrung zu verbessern, sollten die Aussagen durch nonverbale Gesten unterstützt werden. Des Weiteren gilt es zu beachten, dass ein Kind, je älter es beim Erlernen der zweiten Sprache ist, umso mehr Erkenntnisse bringt es

auch der Muttersprache mit. Dieses Wissen beeinflusst den Erwerb der Zweitsprache (vgl. van Minnen & Holler-Zittlau, 2018, S. 61).

Es wird von den Kindern mit Fluchterfahrung erwartet, sich nicht nur kulturell, sondern auch sprachlich an die Mehrheitsgesellschaft anzupassen (vgl. Wagner, 2016, S. 61). Deshalb müssen sie sich die neue Sprache aneignen, denn diese wird überall gebraucht, da es in jeglichen Bereichen des Lebens sprachliche Anforderungen gibt, wie z.B. in der Bildung, aber auch bei Freizeitaktivitäten und sozialen Kontakten (vgl. Bickes, 2019, S. 257). Die Eltern oder die pädagogischen Fachkräfte müssen also auf die Interessen des Kindes eingehen, damit es die Entwicklungsschritte gehen kann. Dazu braucht die Fachkraft auch Kenntnisse über die Flucht und Fluchtbiographie. Diese Ereignisse wirken sich auf das Leben und Lernen der Kinder aus und somit auf den Spracherwerb. Außerdem ist es wichtig eine Bindung zu den p. F. aufzubauen. Viele Situationen, Abläufe und Kleinigkeiten müssen in einer fremden Umgebung neu erlernt werden. Dafür brauchen Kinder die Unterstützung von Personen, denen sie vertrauen und die ihnen mit Respekt sowie Verständnis begegnen. Hilfreich kann dabei sein, mit den Kindern mit und ohne Sprache zu kommunizieren, ihnen zuzuhören und ihnen neue Erfahrungen zu geben (vgl. van Minnen & Holler-Zittau, S. 61f). So wird das Lernen der Sprache für die Kinder mit Fluchterfahrung erleichtert (vgl. Hendrich, 2019, S. 19). Beim Mehrsprachenerwerb ist die Hilfe von Muttersprachlern*innen aus Peergruppen, also Kontakt mit Gleichaltrigen, sehr hilfreich. Deren Mitglieder können sprachschwächeren Kindern als Vorbild dienen, da sie die Sprache in Rollenspielen verwenden und mit den geflüchteten Kindern kommunizieren (vgl. Hofbauer, 2017, S. 78f).

Abschließend ist festzustellen, dass der Erwerb der Zweitsprache wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung und für das neue Leben unerlässlich ist. Dazu ist es wichtig, dem Kind möglichst viele Gelegenheiten zu bieten, in beiden Sprachen zu sprechen.

Die Entwicklung der Persönlichkeit vor einem mehrsprachigen Hintergrund sollte in der frühen Kindheit unterstützt werden, jedoch ohne schulische Lernstrukturen zu übernehmen. Als Orte des Zusammenfindens und der Entstehung sozialer Netzwerke spielen Kindertagesstätten darüber hinaus für die Kinder, aber auch für ihre Familien eine wichtige Rolle“ (Wagner, 2016, S. 66).

3.3 Sprachbarriere

So erfolgreich der Zweitsprachenerwerb eines Kindes sein kann, so leicht ist es auch, ihn zu verhindern. In manchen Fällen wird die Kompetenz nicht erreicht, die

für den späteren Bildungsweg notwendig ist, weil entweder das Wissen der pädagogischen Fachkräfte nicht ausreichend war oder falsch auf die fehlende Sprache reagiert wurde. Bei Kindern im Alter von drei bis zum Schuleintritt stimmt die Zeit des Spracherwerbs mit dem Besuch der Kindertagesstätte überein und betrifft somit die pädagogischen Fachkräfte direkt. Doch wie kann der Spracherwerb für Kinder mit Fluchterfahrung zu einer Barriere werden? Dies soll im Folgenden erörtert werden.

Der sprachbiographische Umbruch von Kindern erfolgt in der Regel unerwartet und stellt die Kinder vor einige Herausforderungen. Wenn diese nicht bewältigt werden, kann sich das auf verschiedene Bereiche der Entwicklung auswirken, z.B. besteht ein höheres Risiko für Sprachstörungen (vgl. Skalla, 2019, S. 174). Wenn die pädagogischen Fachkräfte diesen Vorgang nicht behutsam begleiten, sondern zu viel von den Kindern fordern, werden auch andere Bereiche, wie Grob- und Feinmotorik, Sensorik, soziale sowie emotionale Entwicklung, beeinträchtigt, sodass die Kinder permanent unter Stress stehen, um die Erwartungen zu erfüllen. Außerdem kann auch der Alltag in der Kita hemmend sein. Es ist nicht immer Zeit, die kindorientierten Strategien, wie das Zuhören, umzusetzen oder auf Interaktionsversuche des Kindes wertschätzend einzugehen. Dies wird oft von dem Kind nicht verstanden und kann daher erschreckend und verunsichernd wirken, sodass das Kind in seiner Kommunikation gehemmt wird (vgl. Hofbauer, 2017, S. 85f). Im Idealfall sollten nicht nur die p. F. eine Umgebung schaffen, in der die Kinder ihre zweite Sprache sprechen können, sondern auch die Eltern. Die Eltern aber können vielfach nicht helfen, da sie selbst mit den fremden Gegebenheiten überfordert sind. Wenn die Eltern Probleme haben die Sprache zu erlernen, fungiert das Kind als Dolmetscher*in und bekommt damit eine große Verantwortung übertragen, die auch überlastend wirken kann. Außerdem könnten die Eltern sprachlos sein, weil sie für etwaige schlimmen Ereignisse auf der Flucht keine Bezeichnung finden. Die Kinder können also nicht mit ihrem Blick auf die Ereignisse zu den Eltern kommen und brauchen deshalb die Unterstützung von anderen Bezugspersonen (vgl. Hendrich, 2019, S. 19f).

Oft haben Kinder auch mit Vorurteilen bezüglich ihrer Muttersprache zu kämpfen. Bestimmte Sprachen sind angesehener, so werden z.B. englische Muttersprachler*innen von anderen bevorzugt behandelt und Englisch als Erstsprache als Vorteil angesehen. Andere Sprachen, wie z.B. Türkisch oder Rumänisch, werden eher

schlechter akzeptiert. Die Kinder erleben also eine Abneigung gegenüber ihrer Muttersprache und versuchen diese zu umgehen und unterlassen schlimmstenfalls jegliche Kommunikation. Aber eine Sprache ist so wichtig, dass sie als Ein- oder Ausschlusskriterium für Gruppen fungieren kann und die Kinder sind dann nicht nur von den Gegebenheiten in ihrem familiären Umfeld belastet, sondern die gleichaltrigen Kinder können sie ebenfalls ausschließen, da sie mit niemandem kommunizieren können (vgl. Heredia, 2019, S. 31f). Auch für ein professionelles Kita-Team kann der Zweitsprachenerwerb der Kinder mit Fluchterfahrung zu Unsicherheiten und Herausforderungen führen. Mit den Kindern kommen vielfältigere und spezielle Probleme in die Kita, die vielfach eine Umstellung des Alltags nach sich ziehen, denn diese Schwierigkeiten erfordern eine zeitnahe und intensive Behandlung. Am besten wäre bei vielen Gelegenheiten eine Einzelbetreuung, sodass die Kinder einfacher und ohne Gruppendruck die Sprache erlernen können. Aufgrund des Personalmangels, welcher oft in Kindertagesstätten herrscht, ist dies schwer umzusetzen. Außerdem spielt die Unsicherheit der Fachkräfte eine große Rolle beim Aufbau von Barrieren. Wenn die Kinder dies spüren, färbt die Unsicherheit ab und die Kinder versuchen die neue Sprache zu vermeiden (vgl. Heredia, 2019, S. 43ff). Oft erfahren die Kinder eine zu frühe Einschätzung ihrer Sprachfähigkeiten und können wegen der kurzen Zeit in Deutschland nicht den Erwartungen gerecht werden. Sie werden mit Kindern verglichen, die eine andere Ausgangslage haben, die Deutsch als Erstsprache haben oder vor dem dritten Lebensjahr begonnen haben, diese zu lernen. Die Spracheinschätzung wird auf Aspekte ausgerichtet, die die Kinder noch nicht beherrschen können. Es fehlt ihnen die Umgebung, um die gewünschte Sprache zu erlernen. Neben einer zu schnellen Einschätzung kann es auch geschehen, dass Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung den Fluchterfahrungen der Kinder zugeschrieben werden, obwohl andere Bereiche der individuellen Entwicklung betroffen sind (vgl. Heredia, 2019, S. 48ff). Ein weiterer Grund zur Bildung von Sprachbarrieren ist es, wenn es unterlassen wird, mit den Kindern zu sprechen, weil sie bisher nur auf der nonverbalen Ebene kommunizieren können. Sollte dies geschehen, kann die Sprachentwicklung nachhaltig verzögert werden und besonders diese Kinder haben einen erhöhten Bedarf, an Sprachangeboten teilzunehmen. Damit keine Entwicklungsverzögerungen entstehen, ist es wichtig, ihren Erlebnissen und Erfahrungen einen Raum zu geben und auf sie einzugehen (vgl. Heredia, 2019, S. 47). Doch der wichtigste Auslöser für den Aufbau einer Sprachbarriere, der auch

die gesamte Familie der Kinder mit Fluchterfahrung betrifft, ist die unsichere Zukunftsperspektive durch den befristeten Aufenthaltstitel. Da die Eltern sich durch diesen Zustand kaum um etwas anderes kümmern können, können sie den Kindern nicht die Sicherheit geben, die für den Aufbau eines stabilen Urvertrauens nötig ist und es können Entwicklungsverzögerungen auftreten, die häufig auch den Spracherwerb betreffen. Außerdem spüren die Kinder den Stress und die Unsicherheit der Eltern. Die Eltern können ihre Aufgaben nicht mehr in dem gewohnten Maße erfüllen und die Kinder müssen dann viel Verantwortung übernehmen und Aufgaben erfüllen, für die sie noch nicht zuständig sein sollten. Sie haben keine Zeit mehr zu lernen (vgl. Heredia, 2019, S. 57f)

„Der Schulerfolg hängt maßgebend von den Sprachkompetenzen und dem ökonomischen Kapital der gesamten Familie ab“ (Wagner, 2016, S. 64) und die erfolgreiche Integration in das spätere Erwerbsfeld hängt vom Schulerfolg ab (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2015, S. 36). Aus diesem Grund kann der fehlende Spracherwerb benachteiligende Folgen für ein sicheres Leben in einem neuen Land haben. Eine Sprachbarriere kann also aus vielen verschiedenen Gründen entstehen. Auf der einen Seite kann die fehlende Umgebung das Kind einschränken, da es die neue Sprache nicht in seinem Alltag integrieren kann und auf der anderen Seite können Unwissenheit oder Ängste der pädagogischen Fachkräfte zu Problemen bei der Entwicklung des Kindes führen. Wenn die Qualität und Quantität zum Spracherwerb nicht gegeben ist, können sich die Kompetenzen der Sprache nicht entwickeln. Doch genau dies ist notwendig für das Leben in einem neuen Land.

Darüber hinaus können sich Sprachbarrieren auch durch traumatische Erlebnisse entwickeln, von denen die Kinder weder ihren Familien noch anderen Vertrauenspersonen erzählen können. Doch wie kommen traumatische Erlebnisse auf der Flucht zustande und wie können sie später das Leben der Kinder beeinflussen? Dieser Frage wird im folgenden Kapitel nachgegangen.

4 Traumata durch Flucht

Während einer Flucht können die Menschen viele Erlebnisse haben, die in vielen Fällen zu einer Traumatisierung führen. Davor sind auch Kinder nicht geschützt. Sie erleben entweder ihre Eltern in Situationen, in denen sie nicht agieren können und die Kinder merken, dass die Angehörigen hilflos sind. Oder die Kinder sind

direkt von den traumatisierenden Erlebnissen betroffen, wobei angemerkt werden muss, dass nicht jede schlimme Situation zu einer traumatischen Belastung führt, denn besonders Kinder haben häufig unterschiedliche Bewältigungsmechanismen, die vor einer Traumatisierung schützen. Wenn aber eine Traumatisierung vorliegt, kann eine Nichtbehandlung derselben schwere Folgen haben und im neuem Land zum Aufbau einer Barriere führen.

4.1 Trauma

Der Begriff „Trauma“ kommt aus dem Altgriechischen und bedeutet Verletzung oder Wunde. Damit ist allerdings nicht nur die Verletzung des Körpers, sondern auch eine Verletzung der Seele gemeint, wobei sich der Begriff im Laufe der Zeit mehrmals gewandelt hat (vgl. Scherwath & Friedrich, 2020, S. 20). Heutzutage wird Trauma in der Internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, kurz ICD 10, folgendermaßen definiert: Trauma ist „ein außergewöhnlich belastendes Lebensereignis, das eine akute Belastungsreaktion hervorruft, oder eine Veränderung im Leben, die zu einer anhaltenden unangenehmen Situation geführt hat“ (DMDI, 2019). Die Ereignisse werden durch ihre Plötzlichkeit, ihre Heftigkeit und ihre Ausweglosigkeit charakterisiert (vgl. Pausch & Matten, 2018, S. 4). Die Menschen, die eine Traumatisierung erfahren, kommen in Situationen, die das Selbstwirksamkeits- und das Verarbeitungsvermögen außer Kraft setzen. Die Situation ist von absoluter Unabsehbarkeit, Heftigkeit und Ausweglosigkeit geprägt (vgl. Scherwath & Friedrich, 2020, S. 21). Durch vorhandene Einschränkung kann der Kampf- und Fluchtreflex nicht ausgelebt werden und die Menschen erleben eine Art Ohnmachtsgefühl und verfallen in einen Schockzustand. In diesem Moment kann das Bewusstsein das innere und äußere Erleben nicht mehr in einen sinnvollen Zusammenhang bringen. Das Erlebte wird quasi als Beobachter*in miterlebt und nicht als etwas, was einem gerade widerfährt (vgl. Hofbauer, 2017, S. 57). Dieser Mechanismus ist ein Notprogramm, welches hilft, die Situation irgendwie zu überstehen. Dieses Anschalten des Notprogramms bleibt allerdings nicht ohne Auswirkungen, denn es hat eine langfristige Störung in der neuronalen Hirnstruktur zur Folge (vgl. Scherwath & Friedrich, 2020, S. 21). Da traumatische Erfahrungen immer mit Gefühlen von Bedrohung, Angst, totaler Ohnmacht und Hilflosigkeit einhergehen, wird das Selbstverständnis und das Vertrauen in die Welt erschüttert (vgl. Rothkegel, 2019, S. 82). Neben selbst erlebten Ereignissen kann eine Traumatisierung auch durch bloße Beobachtung ausgelöst werden.

Wenn für eine Person, zu der eine starke Bindung besteht, Lebensgefahr besteht und man selbst nichts tun kann, wirkt die Situation traumatisierend (vgl. Pausch & Matten, 2018, S. 4)

Erst nach Beendigung der Notsituation können sich die meisten mit der erlebten Situation auseinandersetzen, wenn Symptome auftreten, kann eine Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS) vorliegen. Unterschieden wird dabei zwischen einer akuten und einer ausgeprägten Belastungsstörung. Eine akute Belastungsreaktion ist eine vorübergehende Störung, die eine Reaktion auf eine physische oder psychische Belastung darstellt (vgl. Dimdi, 2019, S. 272f). Dabei treten Belastungsreaktionen wie Verstörung, Unruhe, Schlafstörungen und kurzfristige Amnesie auf. Aber erst wenn sich die durch eine belastende Situation entstandenen Symptome intensivieren und nach vier Wochen keine Linderung einsetzt, wird von einer PTBS ausgegangen (vgl. Scherwath & Friedrich, 2020, S. 26). Eine PTBS entsteht als verzögerte Reaktion auf ein belastendes Ereignis von kürzerer oder längerer Dauer, denn solche Situationen rufen bei fast jedem oder jeder eine tiefe Verzweiflung hervor (vgl. Dimdi, 2019, S. 272f), und setzt nach vier Wochen kein Abklingen der Symptome ein, so ist davon auszugehen, dass die traumatischen Ereignisse nicht verarbeitet wurden. Zu den Symptomen, die sich daraufhin entwickeln, gehört das Wiedererleben der Situationen, außerdem zeigen die Menschen unter anderem ein Vermeidungsverhalten gegenüber Reizen, die „direkt oder indirekt mit dem Trauma verbunden sind“ (Rothkegel, 2019, S. 83). Das letzte Symptom ist eine Übererregung, die Menschen haben Angst- und Panikattacken sowie Schlafstörungen (vgl. Rothkegel, 2019, S. 83). Es wird in verschiedene Arten der Traumatisierungen unterscheiden. So haben Menschen, die eine frühe Traumatisierung erleiden, ein Entwicklungstrauma, das sich in einer verzögerten Entwicklung oder in unsicheren, ambivalenten Bindungsmustern zeigt. Bei der kumulativen Traumatisierung entsteht eine Traumatisierung aufgrund einer Anhäufung von psychischen und körperlichen Verletzungen, denn durch die Anhäufung lebensbedrohlicher und aussichtsloser Situationen entsteht durch Addition der Ereignisse die Traumatisierung. Die dritte Art ist die sequentielle Traumatisierung, bei der eine Abfolge von seelischen und körperlichen Verletzungen vorliegt, die durch ständige Wiederholungen besonders einschneidende und schwerwiegende Folgen haben (vgl. Rothkegel, 2019, S. 83).

Es wurden oben schon einige Symptome einer Belastungsstörung angesprochen, jetzt soll noch einmal genauer auf diese eingegangen werden. Bei der Überregung, auch Hyperarousal genannt, leiden die Personen unter einer erhöhten Wachsamkeit, um jederzeit flüchten oder kämpfen zu können. Durch ein anhaltend erhöhtes Aktivierungsniveau ihres autonomen Nervensystems stehen sie somit permanent unter Stress und sind daher ständig belastet, mit der Folge, dass z.B. bedrohliche Situationen nicht mehr von harmlosen Alltagsbelastungen zu unterscheiden sind. Dies führt zu einer allgemeinen Unruhe sowie einer Konzentrations- und Leistungsschwäche, die das Leben sehr beeinträchtigt (vgl. Scherwath & Friedrich, 2020, S. 27) Ein weiteres Symptom einer Belastungsstörung ist das Wiedererleben der Situation oder auch Intrusion. Plötzlich werden die traumatischen Situationen vollständig oder teilweise in Form von sogenannten Flashbacks wieder erlebt. Während eines solchen Vorganges bringt das Gehirn die Ausgangslage und die traumatisierende Situation durcheinander. Diese Verwechslung bedingt die Flashbacks, die durch Schlüsselreize, wie Gerüche, Bilder, Orte, Bewegungen, bestimmte Orte oder Berührungen ausgelöst werden können. Da dies in jeder erdenklichen Alltagssituation vorkommen kann, gibt es keine Möglichkeit den Triggern aus dem Weg zu gehen. Es kann jederzeit ein Wiedererleben stattfinden und die Personen können sich nicht darauf vorbereiten (vgl. Scherwath & Friedrich, 2020, S. 28f).

Durch das Triggern der Erinnerungsfetzen, können auch andere beunruhigende Erinnerungen abgerufen werden. Diese erscheinen dann zusammen mit emotionalen und sensorischen Begleitsymptomen, beispielweise in Form von Panikzuständen, Schwitzen, erhöhtem Herzschlag und Schwindel. Ohne therapeutische Begleitung erfahren die Menschen eine Reinszenierung ihrer traumatischen Erlebnisse, die zu einer Retraumatisierung führt. Die Menschen stecken in einer Schleife fest und erleben ihre Traumatisierung immer wieder und können sich nicht befreien (vgl. Scherwath & Friedrich, 2020, S. 29). Eine Taktik zur Bewältigung der Traumatisierung ist die Konstriktion, das heißt die Vermeidung. Der Mensch kennt bestimmte Situationen, die belastend für ihn sein könnten und geht ihnen bewusst aus dem Weg. Dies ist im alltäglichen Leben, in dem die belastenden Situationen meist unerwartet auftreten, sehr schwer und es wird oft zu extremen Bewältigungsstrategien gegriffen. So können z.B. Alkohol, Medikamente oder andere Drogen genutzt werden, um die Gefühle zu betäuben, was früher oder später zur Abhängigkeit von diesen Suchtmitteln führen kann (vgl. Scherwath & Friedrich, 2020, S. 30f).

4.2 Traumata durch Flucht

Während der Flucht werden viele verschiedenen Erfahrungen gemacht. Die Familien mit ihren Kindern haben oft wenig zu Essen, leiden unter mangelnder Hygiene und müssen vielfach Angst vor Gewalt haben (vgl. Rothkegel, 2019, S. 84f). Sie kommen somit ständig in Situationen, die zu einer Traumatisierung führen können. Zudem enden die schwierigen Zeiten im neuen Land nicht sofort, sondern die Anfangszeit in Deutschland kann mit ihren unsicheren Zukunftsperspektiven auch traumatisierende Umstände mit sich bringen.

Da nun in Krisen-, Kriegs- und Notsituationen oft automatisch auf die Notfallprogramme umgeschaltet wird, erleben die Menschen eine akute Belastung. Da Kinder sowohl direkt, als auch indirekt Opfer von Gewalt sein können, sind sie ebenfalls in Gefahr, ein Trauma zu erleiden. Die Erfahrungen von Kindern können dabei höchst unterschiedlich sein (vgl. Sprung, 2018, S. 66), denn in solchen Momenten kommt es auf die Eltern an. Wie viel von den Problemen lassen diese die Kinder sehen und wie schützen die Eltern sie. Denn nicht jedes Kind wird traumatisiert, dies trifft eher die unbegleiteten Minderjährigen, die häufiger als Kinder, die zusammen mit Familien fliehen, von Traumatisierung betroffen sind (vgl. Hendrich, 2019, S. 33). In der Kindertagesstätte sind eher Kinder anzutreffen, deren Traumatisierung durch Beobachtungen ausgelöst wurden oder sie wurde von betroffenen Eltern an die Kinder weitergegeben. Da Kinder über erstaunliche Bewältigungsstrategien verfügen, könnte es sich bei der Traumatisierung nur um eine akute Belastungsstörung handeln. Diese können sie überwinden und sich einleben, die Eltern hingegen haben oft größere Probleme bei der Überwindung von Traumata, was sich dann wieder negativ auf die Kinder auswirken kann. (vgl. Skalla, 2019, S. 172). Neben Traumatisierung kann auf ein schlimmes Ereignis auch Trauer folgen und beide Erfahrungen sind mit vielen Emotionen verbunden, die sich auf die Mitmenschen übertragen. Kinder trauern um getötete oder vermisste Familienmitglieder, Freunde und ähnliches. Außerdem mussten sie ihre Habseligkeiten und ihr vertrautes Umfeld hinter sich lassen. Trauer ist dabei ein komplexer sich verändernder Zustand. Die Gefühle, die mit Trauer einhergehen, wie z.B. Wut, Verzweiflung und Sehnsucht, können das Kind körperlich schwächen. Manche Kinder klagen aus diesem Grund über Bauch- und Kopfschmerzen sowie Schlaflosigkeit. Des Weiteren kann auch die Konzentrationsfähigkeit eingeschränkt sein und es kann zu Verhaltensauffälligkeiten, die neu auftreten oder sich verstärken können, kommen.

Dann bleiben die Kinder vielleicht in ihrer Entwicklung stehen oder fallen sogar zurück (vgl. Shah, 2019, S. 74f).

Während der Flucht erleben Kinder über das Maß hinaus beängstigende, schmerzhaft oder belastende Situationen, die zu einer späteren Traumatisierung führen. Allerdings können auch beschämende oder schuldhaft erlebte Situationen ein Trauma hervorrufen. Dafür müssen die Kinder die Taten nicht selbst erleben, es reicht aus, dass sie als unbeteiligte Zeugen die Situation miterleben (vgl. Hendrich, 2019, S. 33f). Wenn ein Trauma vorliegt, werden bei den Kindern plötzlich Ängste, Schreien, Probleme bei der Trennung von den Eltern, Rückzug, Freudlosigkeit, Sprachlosigkeit und aggressives Verhalten beobachtet (vgl. Skalla, 2019, S. 175). Im Kleinkindalter ergeben sich aus einem Trauma die im Folgenden beschriebenen Reaktionsmuster, mit deren Hilfe ein vorliegendes Trauma erkannt werden kann. Da Kinder im Elementarbereich noch abhängig von Personen und äußeren Bedingungen sind, reagieren sie anders als ihre Eltern oder andere Erwachsene. Oft haben die Kinder Angst vor einer Trennung von den Eltern, da sie befürchten, die Eltern nie wieder zu sehen (vgl. Hendrich, 2019, S. 38), denn auf der Flucht müssen sich Gruppen von geflüchteten Menschen oft trennen und können sich für eine lange Zeit aus den Augen verlieren. Andere Verhaltensweisen der Kinder sind z.B. ein Erstarren oder sie zeigen einen ungehemmten Bewegungsdrang. Sie können auch in unreifere Verhaltensmuster, wie Einnässen oder Einkoten, zurückfallen oder entwickeln eine starke Dunkelangst. Ein weiteres Anzeichen für ein Trauma ist das Wiederholen der traumatischen Erlebnisse in Spielsequenzen oder das Aufmalen derselben. Ähnlich zu den Symptomen der Trauer schlafen die Kinder schlecht, haben Alpträume und können sich schwer konzentrieren (vgl. Hendrich, 2019, S. 38).

Entgegen der Vermutung, dass die Traumata nur während der Flucht auftreten, kann die Lebenssituation in Deutschland für Kinder und Erwachsene traumatische Auswirkungen haben. So belastet der unklare oder befristete Aufenthaltsstatus das Familienleben und über dem neuen sicheren Leben steht die Frage, wie lange diese Situation und die damit verbundene Sicherheit anhält (vgl. Shah, 2019, S. 77). Auch in den Erstunterkünften ist das neue Leben vielfach nicht sicher genug und sogar den Kindern kann die Erfahrung von sexueller Gewalt drohen. Da die Familien die Unterkünfte mit fremden Personen und damit fremden Erwachsenen teilen, sind alle dieser Gefahr ausgesetzt. Aus den unterschiedlichsten Gründen werden die Übergriffe nicht gemeldet, was zu einem Totschweigen und damit zu einer

Nichtverarbeitung der Erlebnisse führen kann. Gründe für ein solches Verhalten können kulturell bedingt sein, es kann an vorhandenen Sprachbarrieren liegen oder den Kindern fehlt einfach eine Vertrauensperson, an die sie sich in ihren Nöten wenden können. Den Kindern fehlen dann die Erwachsenen, die als sicherer Hafen ausfallen, weil sie z.B. mit der eigenen Traumatisierung zu kämpfen haben oder mit den Problemen des neuen Lebens überfordert sind (vgl. Shah, 2019, S. 78f).

4.3 Barrieren durch Traumatisierung

Wie schon im vorherigen Kapitel erwähnt, verfügen Kinder über erstaunliche Bewältigungsstrategien und können traumatischen Erlebnisse oft gut überwinden (vgl. Skalla, 2019, S. 174). Diese Widerstandsfähigkeit, auch Resilienz genannt, kann von Menschen, also auch von den Kindern, selbst beeinflusst werden. Die Schutzfaktoren werden in individuelle, familiäre und soziale Schutzfaktoren unterschieden. Mit den individuellen Faktoren ist das eigene Wesen, mit den familiären sind stabile elterliche Beziehungen und mit den sozialen sind Vorbilder und das Umfeld gemeint (vgl. Maywald, 2019, S. 28). Wenn nun die Kinder weder durch ein widerstandsfähiges Wesen, noch von einem stabilem Familien- oder Lebensumfeld geschützt werden, kann das Kind die schlimmen, lebensbedrohlichen Erfahrungen nicht verarbeiten und wird traumatisiert. Somit kann eine fehlende Resilienz zu einer Barriere im Bereich des Traumas führen. Wenn ein Kind traumatisiert ist, werden die Kinder in vielen Entwicklungsbereichen eingeschränkt. Allerdings zieht nicht jede ungewöhnliche Belastung eine Traumatisierung nach sich. Auch das hängt von den natürlich gegebenen Schutzfaktoren ab (vgl. Heredia, 2019, S. 45). All das muss von den pädagogischen Fachkräften in der Kita beachtet werden. Wie schon erwähnt, erfolgt auf ein Trauma eine Entwicklungsverzögerung, die traumatischen Erlebnisse und Lebenslagen nehmen also Einfluss auf den gesamten Entwicklungsverlauf. Dies wird als traumaadaptive Anpassungsreaktion bezeichnet. Für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren bedeutet diese eine Verzögerung oder Rückfall in Bereichen der Sauberkeitsentwicklung, Selbstkontrolle und Selbststeuerung, Standpunktwechsel, Magisches Erleben und Realitätsprüfung (vgl. Scherwath & Friedrich, 2020, S. 36). In diesem Alter ist die Beziehung zu Gleichaltrigen und die Entwicklung zur sozialen Kooperation sehr wichtig, wird diese Entwicklung früh gestört, ist es umso wahrscheinlicher, dass im späteren Leben in diesen Bereichen Probleme auftreten (vgl. Scherwath & Friedrich, 2020, S. 37).

Mit der Ankunft in Deutschland und dem langen Asylverfahren können traumatische Symptome, die während der Flucht entstanden sind, verstärkt werden und das wirkt sich auf die Psyche des Kindes aus (vgl. Rothkegel, 2019, S. 86). Die Kinder müssen sich außerdem vielen neuen Herausforderungen stellen. Sollte eine Traumatisierung vorliegen, kann der Prozess eingeschränkt werden und es erfordert von den p. F. eine große Einfühlung in die Bedürfnisse der Kinder (vgl. Heredia, 2019, S. 44). Wichtig für die Kindertagesstätte ist also die Beschaffung von Informationen über Traumatisierung, denn oft sind die Kinder handlungsunfähig und wenn dann den pädagogischen Fachkräften das Wissen fehlt, wie den Kindern zu helfen ist, können sich die Kinder auch nicht weiterentwickeln. Auf jeden Fall benötigen sie eine Stabilisierungsphase, damit keine Barriere entsteht (vgl. Hofbauer, 2017, S. 75f). Eine weitere Möglichkeit für die Entstehung einer Barriere durch Traumatisierung sind die oft fehlenden Behandlungsoptionen des Traumas des Kindes. Dafür wird eine Trauma-therapeutische Begleitung benötigt, in der psychische Vorerkrankungen oder Vorbelastungen erkannt und behandelt werden können. Eine solche Betreuung ist aber sehr zeitintensiv und aufgrund von Personalmangel oder der oft dafür nicht ausreichenden Ausbildung der Fachkräfte, schwer in der Praxis umzusetzen (vgl. Shah, 2019, S. 80).

Um Einschränkungen durch ein Trauma zu erfahren muss das Kind nicht selbst traumatisiert sein. Wenn die Eltern ein Trauma erlitten haben, sind sie nicht in der Lage sich emotional um ihre Kinder zu kümmern, diese werden oft sich selbst überlassen und die Eltern haben Schwierigkeiten, eine gute Bindung zu den Kindern aufzubauen. Infolgedessen spricht Shah (2019) auf Seite 78 von einer emotionalen Vernachlässigung. Die Kinder müssen zu früh die Verantwortung für sich selbst und eventuell für ihre Familie übernehmen. Doch es gibt noch eine weitere negative Auswirkung. Die Kinder haben weniger Zutrauen sich an eine neue Bezugsperson zu binden, was durch die ungewisse Zukunft der Kinder weiter verstärkt wird. Kontinuität und ein geregelter Alltag sind förderlich für eine Traumabewältigung. Doch weder in der Kita noch im Privatleben ist dies möglich. Die Familie muss die ersten zwei Jahre oft umziehen, erst wenn der Aufenthaltsstatus geklärt ist, kann die Familie zur Ruhe kommen (Shah, 2019, S. 80). In der Praxis in Deutschland wird der Alltag nicht nach den Interessen der Kinder gestaltet und die Lebensumstände können sich für die Kinder oft abrupt ändern.

Kinder haben während ihrer Flucht und ihrem ersten Aufenthalt in Deutschland ein „individuelles Wechselspiel aus Traumatisierung, Resilienz und Wachstum durchlebt“ (Maywald, 2019, S. 28). Dieses unterschiedliche Erleben müssen die Kinder zunächst in ein neues Gleichgewicht bringen, was ihr Leben und ihre Entwicklung auf unterschiedlichste Weise einschränken kann. Wenn die p. F. ihren Blick nur auf Defizite des Kindes legen, kann auch dies, obwohl keine Traumatisierung vorliegt, das Kind in seiner Entwicklung zurückwerfen (vgl. Heredia, 2019, S. 50). Das heißt, in einem solchen Fall entstehen Barrieren durch eine falsche Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte und nicht aufgrund eines Traumas durch die Fluchterfahrungen. Abschließend lässt sich feststellen: Kinder mit Fluchterfahrung „haben im Zusammenhang mit ihrer Flucht große Widerstandskraft bewiesen und waren zugleich hohen Belastungen bis hin zu Traumatisierungen ausgesetzt. Ihre Gesundheit und ihr Wohl im Aufnahmeland hängt davon ab, inwieweit sie dabei unterstützt werden, ihre vorhandenen Ressourcen zu nutzen“ (Maywald, 2019, S. 31).

5 Kinder mit Fluchterfahrung in der Kindertagesstätte

In diesem Kapitel werden die Angebote der Kindertagesstätte dargestellt, um den in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Barrieren in den Bereichen des Spracherwerbs und der Traumatisierung entgegenzuwirken. Es reicht jedoch nicht allein aus, Angebote im Interesse der Kinder zu erstellen, sondern notwendig sind auch die Reflexionen im Team über die Arbeit mit und die eigene Haltung gegenüber den Kindern mit Fluchterfahrung. Außerdem müssen auch die Familien der Kinder in die Planung miteinbezogen werden, da sie die wichtigsten Bezugspersonen der Kinder sind. Sie bestimmen zum großen Teil den weiteren Lebensweg der Kinder und müssen sich auch selbst in einer neuen Umgebung zurechtfinden. Wichtig ist es auch, die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der Kinder einer Gruppe zu beachten. Dafür ist eine genaue Planung nötig. Bevor die Angebote überhaupt erarbeitet werden können, muss sich das Wissen über die entsprechende Thematik angeeignet werden. Durch die Zusammenarbeit im Team und die erforderlichen Fortbildungen sollte dies ermöglicht werden. Ziel aller Überlegungen sollte es dabei sein, das Wohl aller Kinder im Gruppenalltag zu sichern und es gar nicht erst zum Aufbau von Barrieren kommen zu lassen.

5.1 Inklusionsbegriff in der Kita

Seit langer Zeit wurde in der Kindertagesstätte dem Grundgedanken der Integration gefolgt. Integration beschreibt in der Kindertagesstätte einen Prozess, der sich auf mehreren Ebenen vollzieht und im Alltag zu einer vollständigen sozialen Integration des Kindes führt. So soll verhindert werden, dass ein Kind beim Spielen aus der Gruppe der Gleichaltrigen ausgeschlossen wird (vgl. Albers, 2011, S. 9-11). Dabei wird die Integration nicht als unrealistische Forderung nach der Gleichheit aller angesehen, sondern es soll die Akzeptanz der Andersartigkeit gefördert werden (vgl. Albers, 2011, S. 12). Beim Konzept der Inklusion herrscht ein grundlegendes verändertes Verständnis von Normalität und Vielfalt. Es werden alle Erscheinungsformen der Heterogenität mit einberechnet. Dazu zählen die Unterschiede, die in den sozialen Voraussetzungen, der Nationalität, der Ethnie, des Alters, des Geschlechts oder der körperlichen Verfassung und Intelligenz, bestehen. Alle Kinder, die eine Kita besuchen, haben unterschiedliche Voraussetzungen und in dem Konzept der Inklusion wird die Vielfalt als bereichernd anerkannt. Die Inklusion sollte ein alltäglicher Bestandteil in der Kita sein (vgl. Albers, 2011, S. 13).

Beim Ansatz der Inklusion wird eine Veränderung der Kitas angestrebt, sodass die Kita ein Kind mit dessen individuellen Bedürfnissen aufnehmen kann. Integration hat, wenn es mit der Inklusion verglichen wird, viel geringere Zielvorstellungen. Die Inklusion betrachtet jeden Menschen als Teil der Gesellschaft und nimmt dabei keine Unterteilung in unterschiedliche Gruppen vor. Die Menschen müssen sich nicht mehr an ein System anpassen, sondern das System sollte möglichst an die Bedürfnisse der Menschen angepasst werden. Der Grundgedanke der Inklusion folgt dem Diversity-Ansatz. Dies bedeutet, dass die Unterschiedlichkeit aller Menschen kein Problem ist, das gelöst werden muss, sondern das sie Normalität ist und an diese Normalität wird das System angepasst (vgl. Albers, 2011, S. 15). Notwendig für ein erfolgreiches Inklusionskonzept in der Kita ist es, die Arbeit im pädagogischen Team zu reflektieren und die daraus gewonnen Erkenntnisse zur Weiterentwicklung der Leitlinien im Hinblick auf die Qualität der Arbeit zu nutzen. Um die Bildungsziele zu formulieren, werden die Fähigkeiten und Bedürfnisse der verschiedenen Kinder als Beispiel gebraucht. Ein weiterer wichtiger Punkt in der Inklusionsarbeit, vor allem für Kinder mit Fluchterfahrung, ist der enge Austausch mit den Familien. In Abstimmung mit allen Parteien können dann begleitende Maßnahmen zu mehr Sicherheit im Umgang mit den Kindern führen (vgl. Albers, 2011,

S 16). Die Veränderungen bringen auch eine große Herausforderung für das Team mit sich, denn die pädagogischen Fachkräfte müssen nun eine individualisierte Perspektive einnehmen, jedes Kind also einzeln in seiner Verfasstheit betrachten und alle Interessen berücksichtigen. Idealerweise begegnen Kinder im Vorschulalter dann Kindern aus anderen Kulturen, mit anderen Sprachen und anderem Äußerem und erleben dies als Normalität. Doch dieser Ansatz bringt viele Herausforderungen mit sich, denn Kinder werden von Gleichaltrigen aus einfachen und höchst unterschiedlichen Gründen ausgeschlossen. Die Kinder werden dann zu unbeliebten Spielpartnern*innen, eine pädagogische Fachkraft muss dies verhindern und eine Verbindung zwischen den Kindern herstellen, sodass möglichst alle individuellen Bedürfnisse beachtet und wertgeschätzt werden (vgl. Albers, 2011, S. 17f).

5.2 Kulturintensive Pädagogik

„Kultur ist Alltag“ schreibt Lamm (2018, S. 119) und daher gehört es zur Normalität, dass es im multikulturellen Zusammenleben zu Missverständnissen, Fehlinterpretationen und Spannungen kommt (vgl. Lamm, 2018, S.119). Kultur umfasst die Art und Weise, wie wir uns begrüßen, was und wie wir essen, uns fortbewegen oder kommunizieren. Natürlich beinhaltet die Kultur Wertevorstellungen und normative Regelungen, nach denen wir leben (vgl. Lamm & Dintsioudi, 2017, S.13) Auch wenn Kindertagesstätten oft über die Veränderungen sprechen, die durch Familien und insbesondere durch die Kinder mit Fluchterfahrungen, angestoßen wurden und vor allem die Herausforderung der kulturellen Unterschiede hervorheben, ist Vielfalt nicht etwas grundsätzlich Neues und ist auch nicht über Nacht aufgetreten, sondern ist seit längerem ein Bestandteil der pädagogischen Arbeit (vgl. Lamm & Dintsioudi, 2017, S.11). Damit jedes Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen und Wünschen in der Kita aufgefangen werden kann, muss sich die Kita in bestimmten Bereichen anpassen, denn auf der einen Seite sollte das Kind die Möglichkeit bekommen seinen Bedürfnissen nach- und in der Gruppe aufzugehen, auf der anderen Seite sollte das Kind seine Wurzeln nicht verlieren (vgl. Skalla, 2019, S. 177). Um dies zu ermöglichen, müssen die pädagogischen Fachkräfte eine kulturintensive Pädagogik für den Alltag in der Gruppe erarbeiten.

Der Spracherwerb der Kinder hängt ebenfalls mit der Identität zusammen, daher muss auch in diesem Zusammenhang die durch Flucht bedingte kulturelle Vielfalt miteinbezogen werden. Deshalb gewinnt der kulturelle Hintergrund im pädagogischen Alltag immer mehr Beachtung. Die Fachkräfte brauchen einen Blick auf

die Situation vor Ort, auf die Familien und das Kind, um sowohl die Identität als auch die Kultur als Ganzes erfassen zu können (vgl. Heredia, 2019, S. 39). In einer bestimmten Kultur sind Werte, Normen und Regeln vorherrschend und diese werden in der Familie als „normal“ angesehen. Diese Werte und Normen können sich von Familie zu Familie unterscheiden, wobei allerdings in einer bestimmten Region oder einer ähnlichen Gesellschaft oft vergleichbare Werte vermittelt werden. Da aber in dem neuen Land viele verschiedenen Kulturen aufeinandertreffen, kommt es wegen unterschiedlicher Verhaltensweisen zu den oben erwähnten Missverständnissen und Irritationen (vgl. Hofbauer, 2017, S. 98f). Aus diesem Grund müssen sich die p. F. eine interkulturelle Kompetenz aneignen. Die interkulturelle Kompetenz wird dabei als ein interaktiver Prozess verstanden. Sie wird daran gemessen, ob die Interaktionspartner*innen mit den situativ vorhandenen Mitteln zu kommunizieren in der Lage sind und inwieweit die einzelnen Beteiligten ihre jeweiligen persönlichen Ziele in der Kommunikation erreichen (vgl. Lamm, 2018, S. 111). Die kulturelle Kompetenz setzt sich aus der Trias Wissen, Haltung und Handeln zusammen. Es muss sich Wissen über die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe aneignen werden, denn für gute pädagogische Arbeit benötigt man Kenntnisse über der spezifischen kulturellen Milieus und die jeweiligen Überzeugungen, Handlungsroutinen, Traditionen und religiösen Regeln der entsprechenden Kinder und Familien. Durch Fortbildungen und Interaktion mit den Familien kann sich neues Wissen angeeignet werden (vgl. Lamm, 2018, S. 112), wobei das Wissen in verschiedenen Ebenen eingeteilt werden kann. Die erste Ebene ist die Ebene der sichtbaren Kulturprodukte, die zweite ist die der beobachtbaren Handlungsmuster und die letzte Ebene ist die der unsichtbaren Werteorientierung. Insgesamt umfasst das also alles, die Schriftzeichen, die Kleidung und die mündliche Sprache bis hin zum Handeln und dem Verhalten der Kinder (vgl. Hendrich, 2019, S. 55). Der zweite Aspekt der Trias ist die Haltung der pädagogischen Fachkräfte. Die kulturintensive Pädagogik ist durch eine offene, wertschätzende, selbstreflexive und fragende Haltung gekennzeichnet, wichtig dabei ist die Offenheit, sich durch Menschen und Erfahrungen verändern zu lassen. Die p. F. müssen dem Anderssein achtsam begegnen und sich ihrer eigenen kulturellen Sozialisationsform bewusst werden. Durch eine Auseinandersetzung mit den eigenen und den fremden Gewohnheiten und Denkformen kann eine „Offenheit und Wertschätzung gegenüber anderen Erziehungsmethoden“ (Lamm & Dintsioudi, 2017, S. 18) erreicht werden. Es ist wichtig

anzumerken, dass die Haltung nicht wie Faktenwissen erlernt werden kann, sondern in einem Entwicklungsprozess zu erreichen ist (vgl. Lamm, 2018, S. 112). Jede*r Mensch ist von seiner eigenen Kultur geprägt und schätzt in diesem Kontext auch alle erlebten Situationen ein und andere Sozialisationsformen und daraus bedingte Reaktionen der Kinder oder Eltern müssen erst verstanden und akzeptiert werden. Dabei müssen nicht alle Verhaltensweisen akzeptiert oder ertragen werden, es sollten auch klare Grenzen gesetzt werden, damit sich beide Parteien in der Kita wohlfühlen (vgl. Hendrich, 2019, S. 56f). Der letzte Punkt der Trias, das Handeln, leitet sich aus den ersten beiden ab, denn um entsprechend Handeln zu können, müssen sich die p. F. ein Repertoire von erweiterbaren und flexiblen Handlungsoptionen zurechtlegen. Diese Optionen werden durch das Wissen und die Haltung reflektiert und können kulturintensiv angepasst werden. Die Beschäftigung mit den Themen ist aber für die p. F. nie beendet, da unterschiedliche Kinder auf gleiches Verhalten immer wieder anders reagieren können. Zum Beispiel kann die Aufforderung zum freien und selbstständigen Spielen die Kinder mit Fluchterfahrung überfordern, da sie in ihrer Sozialisationsform anderes gewohnt sind (vgl. Lamm & Dintsioudi, 2017, S. 19). Eine kultursensible Pädagogik hilft dabei, das Kennenlernen und das Verständnis für andere Kulturen zu fördern. Feste oder andere kulturelle Ereignisse aus den Kulturen erfahren so eine bessere Würdigung im Kindergarten, der Blick auf und der Kontakt zu diesen wird anders gestaltet und so allen eine größere Vielfalt näher gebracht (vgl. Hendrich, 2019, S. 57).

5.3 Haltung der pädagogischen Fachkräfte

Bevor von den pädagogischen Fachkräften die Angebote für Kinder mit Fluchterfahrung für den Gruppenalltag formuliert werden, müssen sich die Fachkräfte ihrer eigenen Haltung gegenüber der Situation der Kinder bewusst werden. Dafür ist eine professionelle Haltung nötig, denn die Haltung bestimmt, wie auf Situationen im Kita-Alltag reagiert wird. Ein Kind führt beispielsweise eine Handlung aus, die von der Fachkraft beobachtet wird. Daraufhin werden die Situation und das gezeigte Verhalten bewertet und es erfolgt eine Reaktion. Bei einem solchen Verlauf bestimmt die Haltung, wie die Erzieher*in auf die Handlung des Kindes reagiert und welche Konsequenzen sich daraus für das Kind ergeben (vgl. Sauerhering & Kiso, 2019, S. 25). Wird z.B. sofort reagiert oder erfolgt erst eine kurze Einschätzung der Situation und den daraus folgenden Konsequenzen. Dies ist nur mit einer professionellen pädagogischen Haltung möglich, denn diese entsteht durch eine

Verschmelzung verschiedener Aspekte und Grundlagen von Handlungsfähigkeit.

Zum einen ergibt sich die Haltung aus wissenschaftlich-theoretischem Wissen, implizitem reflektiertem Erfahrungswissen und allgemeinen Fertigkeiten. Auf der anderen Seite ergibt sich die Haltung aus persönlichen Komponenten, wie zum Beispiel dem kulturellen Hintergrund, der Familiensituation sowie Art und Inhalt der Ausbildung. Außerdem wird die Haltung ununterbrochen durch Erfahrungen, die jeder Mensch macht, und Erlebnissen aus der Kita beeinflusst, woraus sich dann eine spezifische Haltung ergibt (vgl. Sauerhering & Kiso, 2019, S. 26f). In der Kindertagesstätte treffen nun verschiedene Kulturen und damit andere Verhaltensweisen aufeinander. Verbunden mit anderen Werten, Normen und Regelungen weichen sie von den bekannten Mustern ab und die Selbstverständlichkeit des Handelns der Fachkräfte wird in Frage gestellt. Wenn nun das eigene Handeln und somit auch die Haltung hinterfragt wird, können sich zum einen neue Handlungsspielräume ergeben, andererseits besteht aber auch die Gefahr, dass die Unsicherheit der p. F. in Bezug auf ihr Handeln zunimmt, was zu vorschnellen Reaktionen führen kann (vgl. Hermann & Sauerhering, 2019, S. 22). Wie im vorherigen Kapitel erwähnt, entwickelt sich eine inklusive Haltung aus einem interaktiven Prozess, das heißt durch Fort- und Weiterbildungen über Flucht und über die Änderungen, die diese Kinder im Kitabereich mit sich bringen. Ähnliches ist auch durch systematische und methodische Reflexionsprozesse möglich. Durch eine Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung können eigene Grenzen erkannt werden: welche Normen und Werte sind für einen selbst unumstößlich und müssen den Familien mit Fluchterfahrung erklärt werden (vgl. Hermann & Sauerhering, 2019, S. 22f).

Im Hinblick auf die Unterschiede der kulturellen Orientierung von Familien mit Fluchterfahrung brauchen die Fachkräfte Offenheit gegenüber anderen Werten und Normen. Zum Teil muss das pädagogische Personal dafür aus ihrer „eigenen Komfortzone“ (Lamm, 2018, S. 116) heraustreten und andere Bereiche kennenlernen, dabei können Unterschiede auftreten und nur durch eine wechselseitige Offenlegung der Erwartungen sowie einer Reflexion der Wertevorstellungen kann sich eine Haltung verändern (vgl. Lamm, 2018, S. 118). So sollten beide Parteien den Hintergrund des jeweils anderen kennenlernen. Dies ist allerdings nur möglich, wenn die pädagogischen Fachkräfte auf Andersartigkeit sensibel reagieren (vgl. Börke, 2017, S. 114f). Jeder Mensch ist von seinen eigenen frühen Erfahrungen beeinflusst, sodass es für diese Person nur diese Art zu handeln gibt. Eine fragende

Haltung, z.B. gegenüber anderen Erziehungsmethoden und Ähnlichem, ermöglicht die eigenen Erwartungen zu reflektieren (vgl. Lamm & Dintsioudi, 2017, S. 17f). Aber die p. F. sollten nicht nur eine Wertschätzung gegenüber anderen Kulturen haben, sondern auch die Familiensprache akzeptieren. Wichtig wäre eine Einstellung, die Sprachenvielfalt als kulturelle Bereicherung ansieht, denn durch die Würdigung der Familiensprache kann auch das Kind beide Kulturen wertschätzen (vgl. Skalla, 2019, S. 173). Für einen sensiblen und verantwortungsbewussten Umgang mit Kindern und Familien, ist es notwendig über die eigene persönliche Entwicklung zu reflektieren und über die Stigmatisierung von Menschen zu diskutieren, wodurch ein Einteilen in bestimmte Schubladen verhindert werden kann. So führt der stetige pädagogische Prozess zu einer vorurteilsfreien Bildung und Erziehung (vgl. Günzel & Rebitzki, 2019, S. 124).

Abschließend lässt sich sagen, dass das Gelingen der Inklusion von Kindern mit Fluchterfahrung in der Kindertagesstätte auch von der pädagogischen Haltung der Fachkräfte abhängt. Wenn keine Bereitschaft vom Personal vorhanden ist, sich auf fremde oder andere Sozialisationsformen und Vielfalt einzulassen, werden sich weder die Eltern noch die Kinder in dem neuen Land wohlfühlen. Durch eine offene und wertschätzende Haltung gegenüber der anderen Kultur könnte sich die Familie zum einen in Deutschland und der hier vorliegenden Gesellschaftsform einleben und zum anderen vergessen sie ihre Wurzeln nicht. Für Kinder kann somit ein Zwiespalt zwischen den Werten und Normen der Familien und den Gesellschaftsstrukturen der Kindertagesstätte verhindert werden. Sie könnten dann zum ersten Mal die Zeit zum Entdecken der Welt nutzen.

5.4 Angebote

Viele Kinder sind durch die Flucht und ihre Situation in Deutschland isoliert. Aufgrund ihrer Lage haben sie z.B. Angst Freunde zu sich einzuladen, denn sie schämen sich für ihr zu Hause (vgl. Decker, 2017, S. 83). Die Kita kann einer solchen Isolation entgegenwirken, allerdings nur wenn die Kinder in ihren Interessen, Bedürfnissen und Rechten wahrgenommen werden (vgl. Decker, 2017, S. 86) Kinder sollen in der Kindertagesstätte Schutz und Geborgenheit erfahren und die pädagogischen Fachkräfte müssen durch Angebote dafür sorgen, dass Kinder und Eltern sich zurechtzufinden (vgl. Skalla, 2019, S. 173). Wenn nun mehrere Plätze für Kinder mit Fluchterfahrung in der Kita benötigt werden, muss sich in der Kita viel

ändern. Am wichtigsten dabei ist, dass eine ausgeprägte Willkommenskultur gegenüber den Neuankömmlingen herrscht (vgl. Heredia, 2019, S. 63). Familien mit Fluchterfahrung brauchen Betreuung, um Sprachkurse besuchen und arbeiten zu können. Sie sind also auf eine Fremdbetreuung in der Kita angewiesen, nur so kann die angestrebte Inklusion in die Gesellschaft gelingen (vgl. Heredia, 2019, S. 60). Durch Angebote in der Kita wird dies unterstützt

Wenn nun Kinder mit Fluchterfahrung in die Kita kommen und sie eingewöhnt werden, werden oft zwei Szenarien erlebt. Im ersten Fall werden die Kinder einfach in der Kita abgegeben. Dabei bewegen sich die Kinder ohne Einschränkungen. Die Kinder lernen, dass sie von den Eltern nur an sichere Orte in Obhut gegeben werden. Für die Eltern stehen die p. F. als Expert*innen da und vertrauen ihnen somit ohne Einschränkung. Im zweiten Fall verläuft es genau gegenteilig: eine Eingewöhnung ist nicht möglich, da sowohl Kinder als auch Eltern Angst haben loszulassen. Es liegt eine eventuelle Störung des Bindungsverhalten vor (vgl. Günzel & Rebitzki, 2019, S. 126). Beide Parteien haben Angst, ihre Vertrauenspersonen nach der Trennung nicht mehr wiederzusehen. Und doch muss alles unternommen werden, dieser Herausforderungen Herr zu werden, um die sich daraus ergebenden Benachteiligungen auszugleichen. Wie Wagner (2016, S. 63) anmerkt: um „eine etwaige Bildungsbenachteiligung aufgrund sozialer Herkunft abzubauen und eine gelingende Integration bereits vor dem Eintritt in die Grundschule zu fördern, ist neben der Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung in der Familie eine qualitativ hochwertige Kindertagesbetreuung, welche die individuellen Ressourcen und Interessen der Kinder berücksichtigt und unterstützt, von zentraler Bedeutung“.

5.4.1 Sprachangebote

Für Kinder mit Fluchterfahrungen sollte möglichst schnell der Spracherwerb vorangetrieben werden, da die Sprache der Kommunikation dient. Sie ist ein Ausdruck verschiedener Erfahrungen und eröffnet einen Zugang zu einer neuen Welt, die durch die Sprache sichtbar oder unsichtbar wird (vgl. Hendrich, 2019, S. 51). Außerdem ist die Sprache eine eigenlogische Ausdrucksform für kulturelle Muster. Sie ist das wichtigste Medium der Mitteilung, Übermittlung und Tradierung von Inhalten (vgl. Sebald, 2019, S. 125).

Zunächst sollten die Kinder in der Kita ankommen dürfen. Die pädagogischen Fachkräfte sollten dabei eine Orientierungshilfe in der fremden Umgebung sein und versuchen eine Beziehung zu den Kindern aufzubauen, um diese zum Lernen zu

motivieren (vgl. Hendrich, 2019, S. 51). Dabei sollte auf die aktuellen Bedürfnisse und Interessen der Kinder eingegangen werden. Es ist somit eine gute Erzieher*in-Kind-Interaktion nötig, damit die pädagogischen Fachkräfte die Kinder unterstützen und die Kinder sich wohlfühlen können. Allerdings wird dafür nicht nur deutsches Material benötigt, sondern auch Material aus den Herkunftsländern der Kinder, sodass für diese eine Identifikation mit beiden Kulturen möglich ist. Die p. F. müssen sich also vorher durch Weiterbildungen und Gespräche im Team auf die neuen Situationen vorbereiten (vgl. Wagner, 2016, S. 67f). Bevor die Sprachangebote formuliert werden, sollten die Kinder in unterschiedlichen sprachlichen Situationen beobachtet und ihnen zugehört werden. Dadurch können Ressourcen, welche die Kinder aus ihrer Erstsprache mitbringen, erkannt werden (vgl. Heredia, 2019, S. 53). Nach und nach können so Strategien entwickelt werden, durch die das Kind motiviert wird zu sprechen. Zu den kindorientierten Strategien gehört am Anfang das aktive Zuhören, unterstützt durch nonverbale Signale. Die Interaktionsversuche der Kinder sollten grundsätzlich beachtet und wertgeschätzt werden. Selbst wenn die Zeit für ein Gespräch nicht gegeben ist, sollten die p. F. signalisieren, dass sie das Bedürfnis wahrgenommen haben und später darauf zurückkommen werden. Des Weiteren gibt es die interaktionsfördernden und sprachmodellierenden Strategien (vgl. Hofbauer, 2017, S. 85f). Durch das Stellen offener Fragen während des Gesprächs sollen die Kinder zum Reden animiert und zu Äußerungen motiviert werden - so wird die Interaktion gefördert. Die letzte Strategie ist das handlungsbegleitete Sprechen. Die Fachkraft stellt Wörter zur Verfügung und die Kinder wiederholen die Phrasen. In diesem Prozess sollten die Kinder zunächst auch ermutigt werden, in ihrer Erstsprache zu sprechen (vgl. Hofbauer, 2017, S. 86f).

Förderlich für das Kind ist vor allem das direkte Gespräch, dabei sollten alle Gesprächspartner*innen am selben Ort versammelt sein. In der gemeinsamen Situation sorgen Mimik und Gestik für das Verständnis zwischen den Kommunikationspartner*innen (vgl. Bickes, 2019, S. 256). Für die Anfangszeit sollte die Sprache in den Alltag integriert werden und die Fachkraft bietet dabei eine personale Orientierung und Sicherheit. Sie müssen als zuverlässige Ansprechpartner*innen auftreten. Wenn die Fachkräfte ihr Handeln mit Sprache begleiten, stellen die Kinder mit Fluchterfahrung eine Verbindung zwischen dem lebensweltlichen Geschehen und dem sprachlichen Handeln her. Durch die Wiederholungen der alltäglichen Routine werden immer mehr Wörter erlernt (vgl. van Minnen & Holler-Zittlau, 2018, 63f)

und damit das Kind seine neu gewonnenen Fähigkeiten ausprobieren kann, müssen Sprachsituationen geschaffen werden. Besonders in der Anfangszeit sollten diese Situationen ruhig, die Anzahl der Kinder überschaubar sein und wenn möglich in Spiele eingearbeitet werden. Durch Spiele wie „Mein rechter Platz ist frei“ oder einfach Lieder, Reime und Sätze werden nicht nur Kontakte geknüpft, sondern auch Wörter gelernt. Des Weiteren wird durch wenige Zuhörer die Scham der Kinder mit Fluchterfahrung verringert und sie können sich langsam an die neue Sprache gewöhnen. Außerdem sollten zweisprachige Bilderbücher für die Kita besorgt werden und auch andere Materialien und Tonträger in verschiedenen Sprachen führen zu einer sicheren und offenen Atmosphäre und erleichtern somit das Lernen (vgl. Hendrich, 2019, S. 52).

Für im Spracherwerb fortgeschrittene Kinder benötigt man andere Angebote. Neben den Bilderbüchern können jetzt auch Bücher mit kurzen Texten wie zum Beispiel das Buch die „Die kleine Raupe Nimmersatt“ von Eric Carle, welches im Jahr 1969 geschrieben wurde, verwendet werden. Dieses Buch wurde in 64 Sprachen übersetzt und Kinder mit Fluchterfahrung können sich mit beiden Sprachen vertraut machen. Insgesamt bietet das Buch viele Möglichkeiten Interaktion aufzubauen. Es können zum Beispiel Bilder gemalt werden, die gemeinsam besprochen werden oder gemeinsame Lieder über die Raupe erlernt werden (vgl. Eric Carle). Des Weiteren können z.B. die Bezeichnungen der Körperteile gelernt werden. Der Vorteil dabei ist, dass die Körperteile am eigenen Körper angefasst werden können. Kinder mit Fluchterfahrung haben Kompetenzen aus der Erstsprache und können so Vergleiche ziehen, es entsteht eine mehrsprachige Sprachaufmerksamkeit (vgl. Quehl, 2019, S. 37). Wenn die p. F. keinen Zugang zu Büchern in einer Fremdsprache hat, gibt es das Projekt „Mulinguala“. Dort gibt es Bücher und sogar Vorlesevideos in verschiedenen Sprachen (vgl. Mulinguala). Kinder werden implizit oder explizit von den gelesenen Büchern beeinflusst. Dadurch können Vorurteile beziehungsweise falsche Vorstellungen auch von anderen Kindern aus dem Weg geräumt werden (vgl. Krämer, S. 177f). Damit die Kinder nicht eine Sprache zugunsten der anderen vernachlässigen, wird oft die Translanguaging-Strategie genutzt (vgl. Quehl, 2019, S. 38f). Dabei können Kinder mit Fluchterfahrung zum Beispiel ein Lied oder Spiel aus ihrer Heimat mit in die Kita nehmen, wo es gemeinsam mit der Gruppe übersetzt werden kann.

Für die Kommunikation sollten die p. F. auch die emotionale Ebene mit einbeziehen. Durch Stofftiere, Piktogramme oder Bildkarten, auf denen Emotionen abgebildet sind, wird ein Sprachraum geboten. Dies ist wichtig, um das Kind nicht zu überfordern (vgl. Heredia, 2019, S. 47f). Insgesamt müssen die Fachkräfte genügend Raum und Zeit für die Kinder zur Verfügung stellen, damit sie sich in der neuen Umgebung und der neuen Sprache zurechtfinden können. Wie schon erwähnt müssen die Sprachgebote in den Alltag mit eingebunden werden, also das Gegenteil einer additiven Sprachförderung. Mit Hilfe von Büchern, Reimen, Liedern oder Geschichtenerzählen können neue Wörter gelernt werden. Auch Bewegungsspiele in Verbindung mit sprachlichen Elementen bieten Möglichkeiten den Kindern Sprach- und Kommunikationsaspekte spielerisch näherzubringen (vgl. Heredia, 2019, S. 52). Ein weiteres Angebot sollte die Fantasie der Kinder mit einbeziehen, denn die ist die wichtigste Quelle der Kreativität und durch sie können kognitive und emotionale Sprachressourcen gefördert werden. Indem sie Bilder malen und diese mit Hilfe beschreiben, sollten sie aufgrund ihres Interesses an ihren eigenen Werken in einen Sprachfluss kommen (vgl. Heredia, 2019, S. 74f). Schließlich kommen nach und nach Lese- und Schreibkompetenz in der neuen Sprache hinzu (vgl. Hofbauer, 2017, S. 89). Besonders hilfreich für den Spracherwerb in Alltagssituationen ist der Kontakt mit Gleichaltrigen. Für das gemeinsame Spielen sollten Räume geschaffen und Aktivitäten gestaltet werden, sodass eine sprachfördernde Interaktion entstehen kann (vgl. Hofbauer, 2017, S. 87f). So müssen sich Kinder in einem Rollenspiel untereinander absprechen und auch Bewegungsspiele, wie zum Beispiel Fußball oder Lieder zum Tanzen wie der „Körperteil Blues“ von den Lichtkindern, fördern nicht nur die Gemeinschaft, sondern auch die Sprache. Während der Interaktion können Wörter und Grammatik ausprobiert und sozialkommunikative Kompetenzen erworben werden (vgl. Heredia, 2019, S. 52f.). Dabei ist es wichtig, die Kinder mit Fluchterfahrung möglichst immer einzubeziehen, denn wenn ihre Interessen aufgegriffen werden, kann eine Brücke zwischen den zwei Sprachwelten geschaffen werden (vgl. Heredia, 2019, S. 58).

5.4.2 Hilfe bei Traumatisierung

Einen Einstieg in die Thematik Flucht und eine womöglich daraus folgende Traumatisierung bietet das Buch „Krieg. Stell dir vor, Er wäre hier“ von Janne Teller. In dem Buch wird beschrieben, wie es wäre, als Deutscher aufgrund von Krieg in ein anderes Land flüchten zu müssen und welche traumatischen Situationen

währenddessen erlebt werden können (vgl. dtv). Durch die Anregung, sich selbst in die Situation einer Flucht hineinzusetzen, werden die pädagogischen Fachkräfte für das Thema sensibilisiert (vgl. Wagner, 2016; S. 68). Die p. F. sollten in der Lage sein, Anzeichen einer Traumatisierung zu erkennen, allerdings sollten sie nicht selbst den Therapeuten spielen (vgl. Hendrich, 2019, S. 100).

Um sich auf solche Situationen vorzubereiten sollte sich zumindest eine Fachkraft der Kita mit Hilfe von Fortbildungen mit der Thematik des Traumas auseinandersetzen und als Ansprechpartner*in für das ganze Team fungieren. So können Notfallprotokolle im Team erarbeitet werden und die p. F. begleiten dann zusammen mit den Eltern und dem Therapeuten den Therapieprozess (vgl. Hendrich, 2019, S.61). Den Fachkräften muss aber auch bewusst sein, dass in Deutschland erst nach 15 Monaten ein Anspruch auf einen Therapieplatz besteht. Durch ein Trauma kann auch das Immunsystem geschwächt werden, sodass es zu häufigeren Infektionen kommt (vgl. Günzel & Rebitzki, 2019, S. 125). Da das Erkennen einer Traumatisierung auch für die p. F. eine Herausforderung darstellt, kann das Buch „Das Kind und seine Befreiung vom Schatten der großen, großen Angst“ von Susanne Stein zur Hilfe genommen werden. In dem Buch, welches auch in verschiedenen Sprachen erhältlich ist, wird das Thema Trauma in Bildern dargestellt. Zusammen mit dem Kind können die schlechten Gefühle angesprochen werden, ohne dass die Kinder von sich aus erzählen müssen. Im Anhang finden sich sowohl Informationen für die Eltern als auch Ideen für die Kinder, um ihren Gefühlen malend Ausdruck verleihen zu können, (vgl. Stein, 2016). Da nicht sofort eine sichere Einschätzung getroffen werden kann, ob ein Trauma oder eine PTBS vorliegt, muss die Kita von vornherein als sicherer Ort für unbeschwertes Spielen etabliert werden. Die Kinder benötigen Platz, um sich zu bewegen und um Kontakt zu nicht traumatisierten Erwachsenen oder Kindern aufzubauen (vgl. Günzel & Rebitzki, 2019, S. 127). Beim Auftreten eines Symptoms, wie z.B. das Wiedererleben der schrecklichen Erinnerungen oder Erstarren, gibt es einige Maßnahmen, die ergriffen werden können. So gibt es sogenannte Notfallkoffer, in denen sich Dinge befinden, die in solchen Fällen hilfreich sind. Eine harte Bürste hilft z.B. dabei, sich selbst zu fühlen. Des Weiteren befinden sich in dem Koffer Dinge, die helfen, gut zu den Kindern, zu sein, wie z.B. Kuscheltiere sowie Fotos, und weitere Gegenstände, die die Kinder selbst hinzufügen können (vgl. Hendrich, 2019, S. 61). Außerdem sollte es in der Kita Rückzugsorte geben, die ebenfalls zusammen mit den Kindern gestaltet

werden sollten und an denen idealerweise eine geringe Erwachsenenpräsenz herrscht. Vor allem müssen die p. F. Gelassenheit und Offenheit ausstrahlen und jederzeit zu einem Gespräch bereit sein. Dabei müssen natürlich auch die Grenzen des Kindes akzeptiert werden. Beim Umgang mit der Situation des Wiedererlebens ist ein Frühwarnsystem hilfreich, das Trigger erkennt, sodass die Fachkräfte von solchen Ereignissen nicht völlig überrascht werden (vgl. Hendrich, 2019, S. 61f). Oft wollen die Fachkräfte über Fluchtgründe und -erfahrungen informiert werden, um mit den psychischen Problemen besser umgehen zu können. Aber Nachfragen kann auch eine Traumatisierung auslösen und aus diesem Grund sollten zunächst nur allgemeine Fragen gestellt werden (vgl. Hofbauer, 2017, S. 31).

Die pädagogischen Fachkräfte können aber auch Gefahr einer Traumatisierung, die nach der Flucht auftreten kann, vermindern. Klare Regeln geben Halt und bringen Struktur in den Tagesablauf, da Wiederholungen der immer gleichen Sachen zur Minderung von Ängsten führen kann. Eine große Rolle spielt dabei die Bewegung, denn einerseits können traumatisierte Kinder nicht spielen und fallen dadurch auf, andererseits spielen die Kinder, wenn sie spielen, eher wilde und risikobehaftete Spiele. Spiele wie „faules Ei“ können daher eine beruhigende Wirkung auf diese Kinder haben und außerdem eine Kontaktaufnahme zu den anderen Kindern der Gruppe ermöglichen (vgl. Shah, 2019, S. 83). Am wichtigsten gegen eine Retraumatisierung ist aber die Stärkung der Resilienz. Resilienz ist ein psychologisches Wohlbefinden, unter dem Anpassungsfähigkeit, das erfolgreiche Lösen verschiedener Fragen und eine Effektivität in verschiedenen Tätigkeiten zusammengefasst wird (vgl. Nesterova, 2019, S. 109). Zusätzlich zu den Schutzfaktoren, die dem Kind individuell eigen sind, sollten die pädagogischen Fachkräfte in verschiedenen Bereichen die Ressourcen des Kindes ausbauen. Die Kinder sollten lernen angemessen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung zu unterscheiden. Außerdem sollten die p. F ihre eigenen Gefühle klar benennen können, um so dem Kind zu helfen, seine eigenen Gefühle zu erkennen. Die Fachkräfte sollten die Kinder bei kleinen Fortschritten sofort loben (vgl. Hendrich, 2019, S. 43), denn durch die Aneignung einer sozialen Kompetenz entwickelt das Kind nicht nur ein Eigenbild, sondern kann sich auch besser in andere hineinversetzen. Deshalb sollte die p. F. Konfliktlösungsstrategien zeigen, aber auch eine angemessene Selbstbehauptung vermitteln, da dies die Problemlösungs- und die Bewältigungskompetenzen der Kinder fördert. Auf jeden Fall sollten ausreichend Bewegungs- genauso wie

Entspannungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen (vgl. Hendrich, 2019, S. 45f). Wenn dann nach 15 Monaten die Möglichkeit besteht, eine Therapie in Anspruch zu nehmen, sollten die p. F. die Eltern auf der Suche nach professioneller Hilfe unterstützen (vgl. Skalla, 2019, S. 175). Bei einem bestehenden Trauma sollte das Kind ständig von den p. F. beobachtet werden und diese sollten immer im Gespräch mit den Familien und Therapeut*innen sein. Auch sollten sich die Fachkräfte bewusst sein, dass jederzeit vollkommen neue oder ungewohnte Verhaltensweisen auftreten können (vgl. Hendrich, 2019, S. 100). Eine bessere Selbstwahrnehmung der Kinder kann durch geeignetes Material, welches sich indirekt mit den bestehenden Problemen befasst und so den Kindern die Möglichkeit gibt, Abbildungen zu schaffen, gefördert werden (vgl. Shah, 2019, S. 84). Sowohl für die Hilfe beim Spracherwerb als auch für Hilfe bei Traumatisierung gibt es ausreichend Spielmaterial wie z.B. Mandalas, Körperteile zum Ausmalen, Spiele im Garten und im Wald, Klettergerüste, einfache Reime und Lieder, die konkret die Kreativität ansprechen und auch der Kontakt zu Tieren kann hilfreich sein. Für den Erstkontakt kann z.B. eine freundliche Handpuppe benutzt werden. So wird das Eis gebrochen, da die Kinder meistens keine Angst vor Puppen haben (vgl. Hendrich, 2019, S. 66f).

Die p. F. begleiten das Kind während seiner Therapie in der Kita und dürfen nicht selbst therapieren, da die entsprechende Ausbildung fehlt. Es wird also eine enge Zusammenarbeit zwischen den Instanzen benötigt, die alle auf das Ziel hinarbeiten, das Erlebte in die persönliche Biografie und Lebensgeschichte des Kindes einzuordnen. Das Erlebte soll als Teil der Vergangenheit und zu einer Neuorientierung führen (vgl. Dixius & Möhler, 2019, S.81).

5.4.3 Familienunterstützung

Für die erfolgreiche Inklusion eines Kindes mit Fluchterfahrung ist es auch wichtig mit den Eltern der Kinder zusammen zu arbeiten. Zwar haben die Kinder oft die bessere Strategie, um sich in einem neuen Land zurecht zu finden, doch die Eltern als wichtigste Bezugspersonen können den Erfolg des Einlebens behindern, wodurch auch Barrieren aufgebaut werden können. Die Familien mit Fluchterfahrung erfahren Diskriminierung und haben somit vielleicht Angst etwas Neues zu wagen. Außerdem sind sie vielfach nicht über das alltägliche Leben im neuen Land informiert. Oft „kommen [sie] voller Hoffnung und erfahren schnell Enttäuschung“ (Hendrich, 2019, S. 24). Dies muss den p. F. bekannt sein, um so den Aufbau von Barrieren für die Kinder dieser Familien zu verhindern.

Hinzu kommt, dass einige Eltern mit Fluchterfahrung eine Kindertagesstätte nicht kennen. In deren Heimatländern ist vielleicht solch eine Betreuung in Bildungseinrichtungen nur für die Oberschicht gegen einen hohen Geldbetrag verfügbar. Die Betreuung der Kinder bis zum Schuleintritt übernimmt dann die Großfamilie (vgl. Günzel & Rebitzki, 2019, S. 123). Die Eltern geben also hier zum ersten Mal ihre Kinder in eine Fremdbetreuung. Dafür ist eine funktionierende und eine vertrauensvolle Beziehung zwischen ihnen und den p. F. nötig (vgl. Heredia, 2019, S. 60). Damit die Eltern an Informationen über die Kindertagesstätte und über deren Regeln gelangen, sollte auch ein Besuchstermin außerhalb der Regelzeiten der Kita angeboten werden. Wenn so ein Angebot besteht, können die Kinder mit pädagogischer Begleitung die Kita kennenlernen und die Familien können in dem gegebenen Rahmen ihre Fragen stellen. Vielleicht fällt es ihnen danach leichter, das Aufnahmegespräch in der Kita zu führen und andere, z.B. rechtliche Angelegenheiten, zu regeln (vgl. Heredia, 2019, S. 65ff). Auch durch Elterncafés, Schnuppertage oder gemeinsame Frühstücke kann der Kontakt hergestellt werden. Vorher muss offen auf die Eltern zugegangen werden, um genügend Zeit zum Kennenlernen zu haben und die wichtigsten Informationen auszutauschen. Durch Besuche der Familien in der Kita können die Abläufe selbst beobachten und sich mit anderen Eltern darüber ausgetauscht werden (vgl. Hendrich, 2019, S. 70f). Für das Verständnis der im Gespräch mitgeteilten Inhalte sollte auf kleine Hilfen zurückgegriffen werden. So können bei der Alltagskommunikation Aussagen durch nonverbale Kommunikation unterstützt und durch schriftliche Mitteilungen erweitert werden. Schwieriger wird es, wenn es um komplexe Themen, wie z.B. die Entwicklung oder die Verhaltensweisen des Kindes, geht (vgl. Hofbauer, 2017, S. 90f). Das Erstgespräch dient dazu die Eltern und das Kind kennenzulernen, Eigenheiten, Ressourcen sowie Vorlieben zu erkennen und die Gesamtsituation der Familie zu verstehen. Den Eltern sollte das Konzept der Kita erklärt werden und sie sollten mit dem Haus vertraut gemacht werden (vgl. Hendrich, 2019, S. 71). Da das Gespräch wichtig ist, sollte es gut vorbereitet werden. Bevor das Gespräch beginnt, muss geklärt werden, wie übersetzt wird und welche p. F. das Gespräch führt. In dem Gespräch sollten wenige Fachbegriffe und eine einfache und verständliche Sprache verwendet werden. Auch sollte die Bildungskonzeption der Kita in Landessprache, zweisprachig oder gebildet ausgelegt werden. Eine von den Fachkräften vorstrukturierte Liste kann Missverständnisse auf beiden Seiten vorbeugen (vgl. Hendrich, 2019, S. 72). Eine weitere

Möglichkeit, auch geeignet für spätere Gespräche, ist die Hinzuziehung eines*r Dolmetschers*in. Diese*r kann alle wichtigen Informationen übermitteln und so eine Barriere abbauen. Während weiterer Gespräche können Wörterbücher, in denen sich wichtige Wörter und Sätze die Kita betreffend in verschiedenen Sprachen finden, das Übersetzen übernehmen. Für Entwicklungsgespräche oder Tür und Angelgespräche eignen sich sehr gut Fotos oder kurze Videosequenzen. Eltern können sehen, wie sich ihr Kind entwickelt und was es dazulernt. Auch bei Konflikten kann diese Strategie angewendet werden (vgl. Hofbauer, 2017, S. 92f). Ein weiteres Angebot sind die Hausbesuche. Bei den Familien zu Hause lernen die p. F. mehr über die Gewohnheiten des Kindes sowie seiner Familie und je mehr sie erfahren, umso besser kann die Kita auf die Wünsche und Bedürfnisse des Kindes und seiner Familie eingehen (vgl. Hendrich, 2019, S. 77). Bei Veranstaltungen in der Kita sollten die Eltern miteinbezogen werden, idealerweise kann so auch zwischen den verschiedenen Gruppen ein Netzwerk aufgebaut werden (vgl. Hendrich, 2019, S. 78f).

Doch am wichtigsten in der Zusammenarbeit mit den Eltern ist ein Austausch über unterschiedliche Vorstellungen von Erziehung, Entwicklungs- und Lernzielen. Durch verschiedene Weiterbildungen kann dies ohne Probleme erreicht werden. Dies führt zu einer professionellen und bildungspartnerschaftlichen Zusammenarbeit der p. F. mit den Familien, denn „Elternchance ist Kinderchance“ (Skalla, 2019, S. 177).

5.5 Multiprofessionelles Team

Beim Abbau von Barrieren ist auch die Zusammensetzung des Teams wichtig, denn gibt es z.B. Kollegen*innen aus anderen Kulturkreisen im Team, kann das die Inklusion fördern (vgl. Hendrich, 2019, S. 90). Kinder übernehmen die Stereotype ihrer Vorbilder. Wenn nun das Team durch pädagogische Fachkräfte aus unterschiedlichen Kulturkreisen bereichert wird, erleben die Kinder Vielfalt als Normalität und haben somit eventuell weniger Vorurteile gegenüber Andersartigkeit (vgl. Lattner & Schneewind, 2016, S. 50). Teammitglieder aus anderen Kulturen haben unter Umständen darüber hinaus den Vorteil, die Sprache der geflüchteten Kinder zu sprechen. Außerdem können sie neue Sichtweisen ins Team bringen und den Perspektivwechsel bei angestrebten Lösungsstrategien erleichtern. Auch neue Eltern fassen eventuell schneller Vertrauen zu Menschen, die ihnen das Gefühl von Heimat und somit Sicherheit vermitteln (vgl. Hendrich, 2019, S. 90). Neben den Vorteilen für die Kindertagesstätte ist es auch vorteilhaft für die Zusammenarbeit

im Team. So könnten einige Mitarbeiter*innen der Aufnahme von Kindern mit Fluchterfahrung aus verschiedenen Gründen skeptisch gegenüberstehen, besteht das Team aber aus vielen kulturell unterschiedlich geprägten Fachkräften, kann diese Skepsis durch positive Begegnungen im Team leichter überwunden werden (vgl. Fattah, 2016, S. 100ff). Unterschiedliche Wurzeln können in diesen Teams auch zu Missverständnissen führen, mit einer ressourcenorientierten Haltung von Offenheit und Neugierde können indes unterschiedliche Einstellungen zu Erziehung und Entwicklung angeglichen werden. Daher sollten die Lösungskompetenzen aller Teammitglieder in die Erarbeitung der Angebote mit einbezogen werden. So können alle Potenziale genutzt werden, so dass zu neuen Denkmustern und Verhaltensänderungen kommen kann (vgl. Eberding, 2016, S. 62f). Idealerweise sollte das Standard-Team, bestehend aus Erzieher*innen, Kinder- und Heilpädagog*innen oder Psycholog*innen durch andere Angehörige anderer Berufe, wie z.B. Ergo- oder Traumapädagog*innen erweitert werden. Am Besten sollten diese fest im Team angestellt sein, können aber auch auf Honorarbasis arbeiten. Diese zusätzlichen Kräfte können Aufgaben übernehmen, für die die p. F. nicht ausgebildet sind. So können sie die p. F. in der Gruppenarbeit begleiten, vor Ort die Eltern beraten oder eine Therapie in der Kindertagesstätte durchführen (vgl. Hendrich, 2019, S. 90). Wenn von Beginn an das gesamte Team an der Konzeption und den Angeboten mitarbeitet, kann ein größerer Erfolg bei der Inklusion von Kindern mit Fluchterfahrung und ihren Familien erreicht werden (vgl. Fattah, 2016, S. 101).

6 Beispiel einer Bildungskonzeption

Um die Gleichberechtigung aller Kinder zu erreichen und den p. F. dafür eine Orientierungshilfe zu geben, muss dieses in der Bildungskonzeption der Kita formuliert sein. Dabei ist es wichtig, dass auf die Individualität der verschiedenen Kinder eingegangen wird. Neben der Funktion einer Konzeption als Leitfaden für die pädagogische Arbeit ist sie auch eine Orientierung für die Eltern, denn durch sie können die Eltern die Überzeugungen der Kita kennenlernen. In der Bildungskonzeption werden die Rechte der Kinder dargelegt und sie beeinflusst die Arbeit im Alltag maßgebend. An einer durchdachten Konzeption sollen sich die Fachkräfte orientieren können, um z.B. eventuell vorhandene Unsicherheiten im Umgang mit Kindern mit Fluchterfahrung zu überwinden und um mit den in den vorherigen Kapiteln beschriebenen Barrieren umgehen zu können. Die Bildungskonzeption von Mecklenburg-Vorpommern sowie das Kapitel „Der interkulturelle Ansatz in

Bildungs- und Orientierungsplänen“ von J. Börke dienen dem folgenden Beispiel als Inspiration.

Jedes Kind hat ein Recht auf die Entwicklung zu einer eigenständigen und für sich selbst verantwortlichen Person. Dabei muss allen Kindern unabhängig von der Herkunft, Religion, Kultur und individuellen Voraussetzungen der Besuch einer Kindertagesstätte als erste Bildungseinrichtung ermöglicht werden.

Kulturelle Vielfalt und verschiedene Sprachen sollen dabei als Kompetenz und nicht als Hindernis angesehen werden, denn sie bieten die Chance voneinander zu lernen und andere Sichtweisen kennenzulernen. Dabei können in der Kindertagesstätte unterschiedliche Gesellschaftsformen und Sozialisationsformen mit verschiedenen Werten und Normen aufeinandertreffen. Durch ein sich Bewusstmachen der anderen Kulturformen und einen sensiblen Umgang mit ihnen, können die Wünsche und Hoffnungen von Kindern und Eltern aufgegriffen und in den Alltag integriert werden. Die pädagogischen Fachkräfte sollen aber nicht nur offen sein für neue Ansichten, sondern auch die Werte und Normen der Kindertagesstätte vermitteln. Es soll ein Mittelweg gefunden werden, sodass die Kinder mit Fluchterfahrung beide Sozialisationsformen als gleichberechtigt kennenlernen können. Eine etwaige Mehrsprachigkeit soll durch verschiedene Angebote verfestigt werden. Dies kann unter anderem mit Hilfe mehrsprachiger Literatur und anderen Materialien erreicht werden, außerdem ist pädagogisches Personal, welches einen anderen kulturellen Hintergrund hat, hilfreich. Durch das gemeinsame Spielen und Lernen der Kinder in ausgewogen zusammengesetzten Peergruppen wird die Toleranz gefördert und der Grundgedanke der Inklusion kann leichter umgesetzt werden.

Im Falle einer diagnostizierten Traumatisierung oder einer PTBS ist es besonders wichtig mit Experten zusammenzuarbeiten, die sich beruflich mit dieser Problematik beschäftigen. Es empfiehlt sich die Kooperation mit Psycholog*innen, die zum Beispiel eine traumapädagogische Zusatzausbildung absolviert haben

Wie oben dargestellt könnte ein Abschnitt einer Bildungskonzeption aussehen. Auf Grundlage einer solchen Konzeption können die p. F. ihre pädagogische Arbeit aufbauen, es lassen sich Lösungsstrategien erarbeiten, damit die Kinder mit Fluchterfahrung gut in der Kita ankommen, ihre Flucht hinter sich lassen und sich ihrer Entwicklung durchs Spielen widmen können.

7 Fazit

Kinder mit Fluchterfahrung haben zusammen mit ihren Familien viele Erlebnisse, die im späteren Leben Barrieren aufbauen können. Oft sind Menschen durch ihre lebensbedrohlichen Fluchterfahrungen traumatisiert und doch nehmen viele diese Reise in der Hoffnung auf ein besseres Leben in Deutschland auf sich. Während dieser Zeit liegt ihr Leben und das Leben ihrer Kinder in den Händen Anderer. Die Kinder können selbst nichts tun, um ihre Lage und die ihrer Eltern zu verbessern. Sie sind machtlos und dieses Gefühl der Machtlosigkeit bringen sie mit nach Deutschland. Doch auch das Leben in Deutschland kann weiter traumatisierend wirken. Ich wusste, dass das Leben sowohl im Auffanglager als auch in der Erstunterkunft, nicht einfach ist. Dennoch kannte ich nicht das Ausmaß der Einschränkungen denen Menschen mit Fluchterfahrung unterliegen. Da sind erst einmal die Regelungen und Gesetze, die das Leben aller besonders in der Anfangszeit in Deutschland massiv einschränken. Außerdem hat mich überrascht, dass das Leben der Kinder mit Fluchterfahrung auch durch pädagogische Fachkräfte negativ beeinflusst werden kann. Aus diesem Grund ist es wichtig, selbst und mit dem Team über den Umgang mit diesen Kindern zu reflektieren. Geschieht dies nicht, kann z.B. der Erwerb einer Zweitsprache behindert werden, obwohl die Voraussetzungen dafür durch die individuellen Fähigkeiten des Kindes gegeben wären. Somit gibt es viele Möglichkeiten, die zum Aufbau von Barrieren führen können und so die Inklusion der Kinder verhindern. An dem Aufbau mancher Barrieren sind wir pädagogischen Fachkräfte selbst beteiligt, andere ergeben sich durch äußere Gegebenheiten. Wie in dieser Arbeit herausgearbeitet wurde, können mögliche Barrieren durch geeignete Lösungsstrategien umgangen werden. Eine Lösungsstrategie sind z. B. alltagsintegrierte Angebote für Kinder und ihre Familien. Diese benötigen eine gute Zusammenarbeit in einem kulturell möglichst vielfältigen Team, eine ausreichende Vorbereitung und womöglich eine Veränderung der kindheitspädagogischen Praxis. Aber dies alles ist machbar mit einer offenen, wertschätzenden und neugierigen Haltung und der Bereitschaft auch sich selbst zu ändern

In meinem Arbeitsprozess habe mich zunächst mit der Flucht und der Situation in Deutschland auseinandergesetzt und war erstaunt wie belastend diese für die Menschen mit Fluchterfahrung auch noch in dem neuen Land ist. Dadurch entstehende Traumata müssen von den p. F. bei der Arbeit in der Kita besonders berücksichtigt werden. Nachdem ich mich entschieden hatte, nur die Aspekte Sprache und

Trauma in meiner Arbeit zu beleuchten, wurde mir bei der Literaturrecherche zu den beiden Themen bewusst, dass, um die Barrieren zu verringern, der Aspekt der kulturellen Verankerung für beide Bereiche unerlässlich ist. Daher wurde dieser Aspekt in einem Kapitel besonders herausgearbeitet. Nach und nach habe ich mich mit den Aspekten des Spracherwerbs, des Mehrsprachenerwerbs und mit Traumatisierungen, die entweder durch die Flucht oder durch hier entstandene Belastungen ausgelöst wurden, beschäftigt. Während des Prozesses ist mir bewusst geworden, dass das Entwickeln von Strategien zur Lösung der Probleme nicht ohne eine Reflexion im gesamten Team stattfinden kann. Ohne die Mitarbeit des gesamten Kita-Teams können die Kinder mit Fluchterfahrung nicht ihren Bedürfnissen gemäß aufgenommen werden und dies muss seitens der p. F. verhindert werden. Schwer ist es dabei, nicht eigenen Vorurteilen und Stereotypen zu folgen und offen zu sein. Außerdem muss sich auch mit den eigenen Grenzen auseinandergesetzt werden, um den Kindern mit einer reflektierten Haltung entgegenzutreten zu können. Mit den erarbeiteten Erkenntnissen wird die Grundlage für den Alltag in einer Kita gelegt, die eine ausgewogene pädagogische Arbeit möglich macht.

Abschließend lässt sich feststellen, dass das Thema Kinder mit Fluchterfahrung oder Migrationshintergrund kein Thema ist, welches erst seit Kurzem präsent und wichtig ist, sondern schon älter ist. Doch haben weder die Migrations- noch die Flüchtlingsströme abgenommen und werden es wahrscheinlich auch in nächster Zeit nicht. Da der Gedanke der Inklusion, welcher auch für Kinder mit Fluchterfahrung gilt, ein sich ständig bewegendes Prozess ist, wird sich auch die pädagogische Arbeit mit den Kindern stetig verändern. Dies betrifft besonders die pädagogischen Fachkräfte, die immer bereit sein müssen, die Veränderungen mitzumachen, neue Lösungsstrategien zu entwickeln und den Kindern so zu ermöglichen, ihre Flucht hinter sich zu lassen. Die Kinder müssen erst einmal in Deutschland ankommen dürfen, um dann wieder Kind zu sein, mit allem, was dazu gehört.

Literaturverzeichnis

- Albers, T. (2011). *Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in der Krippe und Kindergarten*. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG.
- Altinzencir, M. (2019). Rechtliche Rahmenbedingungen für geflüchtete Menschen in Deutschland und die Aufgaben der Sozialen Arbeit. Eine Bestandsaufnahme im Hinblick auf die Praxis. In: Wartenpfehl, B. (Hrsg.). *Soziale Arbeit und Migration. Konzepte und Lösung im Vergleich*. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH, S. 55-70.
- Bickes, (2019). Sprachliche Hürden im deutschen Schulsystem. Die Bedeutung sprachsensiblen Unterricht. In: Natarajan, R. (Hrsg.). *Sprache, Flucht, Migration. Kritische, Historische und pädagogische Annäherungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 253-268.
- Börke, J. (2017). Der interkulturelle Ansatz in den Bildungs- und Orientierungsplänen – Ein Rahmen zur individuellen Ausgestaltung und konkreten Umsetzung. In: Lamm, B. (Hrsg.). *Handbuch interkulturelle Kompetenz. Kulturintensive Arbeit in der Kita*. Freiburg in Breisgau: Verlag Herder GmbH, S. 109-121.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2021). *Aktuelle Zahlen. Ausgabe April 2021*. Abgerufen am 08.05.2021 unter der URL: https://www.bamf.de/Shared-Docs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-april-2021.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte. (2019). *ICD-10. Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme. Band 1 – Systematisches Verzeichnis*. Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information.
- Bundesministerium der Justiz und für den Verbraucherschutz. (2020) Abgerufen am 19.05.2021 unter der URL: <https://dejure.org/gesetze/AufenthG/23.html>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2015). *Abschlussbericht zum Bundesprogramm „Schwerpunkte-Kitas Sprache & Integration“*. Berlin. Abgerufen am 23.05.2021 unter der URL: https://sprachkitas.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Abschlussbericht_SPK_final.pdf

- Butterwege, C. (2010). *Armut von Kindern mit Migrationshintergrund. Ausmaß, Erscheinungsformen und Ursachen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- Carle, E. (1969). *Die kleine Raupe Nimmersatt*. Abgerufen am 07.06.2021 unter der URL: <https://eric-carle.com/>
- Decker, S. (2017). Einblicke in die Lebenswelt von Kindern mit Fluchterfahrung: Auf der Flucht – Ankommen in Deutschland – Neue Rollen und Herausforderungen. In: Lamm, B. (Hrsg.). *Handbuch interkulturelle Kompetenz. Kulturintensive Arbeit in der Kita*. Freiburg in Breisgau: Verlag Herder GmbH, S. 80-87.
- Dixius, A. & Möhler, E. (2019). *Stress und Traumafolgen bei Kindern und Jugendlichen. Stabilisierende Interventionen nach Gewalt, Missbrauch und Flucht*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Eberding, A. (2016). Kulturintensives Teamcoaching mit der „Neuen Autorität“. In: Schneewind, J. & Landowsky, T. (Hrsg.). *Die Kita in der Einwanderungsgesellschaft. Interkulturelle und kulturintensive Arbeit mit Kindern, Familien und Teams*. Köln/Kronach: Wolters Kluwer Deutschland GmbH, S.61-70.
- Fattah, V. A. (2016). *Flüchtlingskinder in der Kita. Praxishandbuch zur Aufnahme und Betreuung von Kindern mit Flucht- und Migrationshintergrund*. Köln/Kronach: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Günzel, U. & Rebitzki, M. (2019). Flüchtlingskinder in Kitas. In: Wirth, D. (Hrsg.) et. al. *Flucht – Bildung- Integration? Bildungspolitische und pädagogische Herausforderungen von Fluchtverhältnissen*. Wiesbaden: Springer SV, S. 119-136.
- Hendrich, A. (2019). *Kinder mit Migrations- und Fluchterfahrung in der Kita*. (2. Auflage). München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG.
- Heredia, M. (2019). *Kinder mit Fluchterfahrung in Kitas. Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Herrmann, K. & Sauerhering, M. (2019). Fest auf eigenem (Werte-) Grund stehen und offen sein für Neues. Menschenrechtliche Grundlagen und Praxisimplikationen einer inklusiven Wert-Haltung. In: Cloos, P. & Jung, E. & Prengel, A. u.a.

Inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung. Kompetenter Umgang mit Vielfalt in der Kita. Freiburg in Breisgau: Verlag Herder, S. 15-24.

Hofbauer, C. (2017). *Kinder mit Fluchterfahrung in der Kita. Leitfaden für pädagogische Praxis.* (2. Auflage). Freiburg in Breisgau: Verlag Herder GmbH.

Kokott-Weidenfeld, G. & Merk, K.-P. (2019). Handlungsfeld der Sozialen Arbeit: Geflohene Kinder und Familien. In: Wartenpfehl, B. (Hrsg.). *Soziale Arbeit und Migration. Konzepte und Lösung im Vergleich.* Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH, S. 71-86.

Krämer, K. (2019). Flucht und Integration in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. In: Grimm, M. & Schlupp, S. (Hrsg.). *Flucht und Schule. Herausforderungen der Migrationsbewegung im schulischen Kontext.* Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 116-129.

Lattner, K. & Schneewind, J. (2016). Eigene Vorurteile und Unsicherheiten mit anderen Kulturen professionell reflektieren. In: Schneewind, J. & Landowsky, T. (Hrsg.). *Die Kita in der Einwanderungsgesellschaft. Interkulturelle und kulturintensive Arbeit mit Kindern, Familien und Teams.* Köln/Kronach: Wolters Kluwer Deutschland GmbH, S. 47-60.

Lamm, B. & Dintsioudi, A. (2017). Was heißt interkulturelle Kompetenz? – Grundlagen und Begriffsbestimmungen für die pädagogische Praxis. In: Lamm, B. (Hrsg.). *Handbuch interkulturelle Kompetenz. Kulturintensive Arbeit in der Kita.* Freiburg in Breisgau: Verlag Herder GmbH, S. 11-22.

Lamm, B. (2018). Kulturintensive Frühpädagogik – Ansätze zum Umgang mit kultureller Vielfalt in der Frühpädagogik. In: Henkel, J. & Neuß, N. (Hrsg.) *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe.* Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, S. 111-120.

Maywald, J. (2018). Zwischen Trauma und Resilienz – Zur Situation der Flüchtlingskinder in Deutschland. In: Henkel, J. & Neuß, N. (Hrsg.) *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe.* Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, S. 21-32.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. *Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in*

Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Mecklenburg-Vorpommern. Abgerufen am 12.06.2021 unter der URL: https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Bildungskonzeption_0bis10jaehrige.pdf

Mulinguala. Abgerufen am 07.06.2021 unter der URL: <https://www.mulinguala.de/buchtipps/mehrsprachige-kinder%20buecher.htm>

Nesterova, A. (2019). Resilienz und persönliche Ressourcen von Migrant*innen. Am Beispiel von Aussiedler*innen aus den ehemaligen GUS-Staaten, die in die Russische Föderation eingereist sind. In: Wartenpfehl, B. (Hrsg.). *Soziale Arbeit und Migration. Konzepte und Lösung im Vergleich*. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH, S. 107-115.

Pausch, M. J. & Matten, S. J. (2018). *Trauma und Traumafolgestörung. In Medien, Management und Öffentlichkeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.

Quehl, T. (2019). Sprachliche Bildung und der Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule – aktualisierte Verhältnisse. In: Grimm, M. & Schlupp, S. (Hrsg.). *Flucht und Schule. Herausforderungen der Migrationsbewegung im schulischen Kontext*. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 27-41.

Rothkegel, S. (2019). Wann und warum können Fluchtgeschichten traumatisierend wirken? In: Wirth, D. (Hrsg.) et. al. *Flucht – Bildung- Integration? Bildungspolitische und pädagogische Herausforderungen von Fluchtverhältnissen*. Wiesbaden: Springer SV, S. 81-91.

Sauerhering, M. & Kiso, C. (2019). „Man muss auch aushalten können...“ Haltung und Selbstkompetenz als Ansatz zum Umgang mit den Herausforderungen inklusiver Bildung und Erziehung?!. In: Cloos, P. & Jung, E. & Prengel, A. u.a. *Inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung. Kompetenter Umgang mit Vielfalt in der Kita*. Freiburg in Breisgau: Verlag Herder, S. 25-34.

Scherwath, C. & Friedrich, S. (2020). *Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung*. (4. Auflage). München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG.

Sebald, (2019). Kultur, implizites Wissen und Spracherwerb. Überlegungen auf Arbeit der sprachpsychologischen Arbeiten von Alfred Schütz. In: Natarajan, R. (Hrsg.). *Sprache, Flucht, Migration. Kritische, Historische und pädagogische Annäherungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 119-129.

- Shah, H. (2019). Trauer und Trauma. Wie Kinder, die fliehen mussten, in der Schule begleitet werden können. In: Grimm, M. & Schlupp, S. (Hrsg.). *Flucht und Schule. Herausforderungen der Migrationsbewegung im schulischen Kontext*. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 72-86.
- Skalla, S. (2019). Herausforderung in Kindertageseinrichtungen durch Migration und Fluchterfahrungen. In: Wartenpfehl, B. (Hrsg.). *Soziale Arbeit und Migration. Konzepte und Lösung im Vergleich*. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH, S. 135-154.
- Sprung, M. (2018). Krieg, Terrorismus und Flucht: Auswirkungen auf die psychische Gesundheit und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Riffer, F. et al. *Das Fremde: Flucht – Trauma – Resilienz. Aktuelle traumaspezifische Konzepte in der Psychosomatik*. Deutschland: Springer-Verlag GmbH, S. 55-78.
- Stein, S. (2016). *Das Kind und seine Befreiung vom Schatten der großen, großen Angst. Ein Bilderbuch über Hilfe nach traumatischen Erlebnissen für Eltern und Kinder mit Kriegs- und Fluchterfahrungen*. Hamburg: Trauma-Bilderbuch. Abgerufen am 09.06.2021 unter der URL: <https://www.refugee-trauma.help/fileadmin/downloads/pdf/traumabilderbuch/trauma-bilderbuch-deutsch.pdf>
- Teller, J. (2020). *Krieg. Stell dir vor, er wäre hier*. (12. Auflage). dtv: Reihe Hanser. Abgerufen am 09.06.2021 unter der URL: <https://www.dtv.de/buch/janne-teller-krieg-62557/>
- Van Minnen, S. & Holler-Zittlau, I. (2018). Kinder mit Spracherwerb des Deutschen kompetent unterstützen. In: Henkel, J. & Neuß, N. (Hrsg.) *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, S. 57-66.
- Wagner, A. (2016). Kinder mit Migrationshintergrund stärken. In: Wyrobnik, I. (Hrsg.). *Wie man ein Kind stärken kann. Ein Handbuch für Kita und Familie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 59-69.