



BERLINER MODELLKITAS

für die Integration und Inklusion von Kindern mit Fluchterfahrung

KULTURSENSIBLE KITA-PÄDAGOGIK

Praxiseinblicke sowie entwicklungspsychologische,
sprachwissenschaftliche und rechtliche Aspekte

IMPRESSUM

Herausgeberinnen:

Marlies Knoops, Marion Hundt, Natascha Naujok, Petra Völkel

Die Handreichung „**Kultursensible Kita-Pädagogik: Praxiseinblicke sowie entwicklungspsychologische, sprachwissenschaftliche und rechtliche Aspekte**“ ist eine Publikation des **Verbandes Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (VETK) im Diakonischen Werk Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz e.V. und der Evangelischen Hochschule Berlin im Rahmen des Projektes „Berliner Modellkitas für die Integration und Inklusion von Kindern aus Familien mit Fluchterfahrung“.**

Die Handreichung finden Sie als Download unter: www.integration-kitas.de

Bitte richten Sie Ihre Wünsche, Kritiken und Fragen an:

Vernetzungsstelle „Berliner Modellkitas für die Integration und Inklusion von Kindern aus Familien mit Fluchterfahrung“, Verband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (VETK) im Diakonischen Werk Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz, Paulsenstraße 55/56, 12163 Berlin, Tel.: 030 820 97-216, E-Mail: knoops.m@dwbo.de

Geschäftsführung VETK:

Astrid Engeln

Projektleitung:

Marlies Knoops

Redaktion:

Marlies Knoops, Marion Hundt, Natascha Naujok, Petra Völkel

Layout:

Diakonisches Werk Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz

Fotos:

Titelbild: ©Kita Stegerwaldstraße

S. 9 ©DWBO, S. 11 – Abb. 1 ©Kita Stegerwaldstraße, S. 13 ©Kita Stegerwaldstraße, S. 20 – Abb. 1 ©Kita Kleiner Fratz, S. 21 ©Kita Kleiner Fratz, S. 39 ©Kita Länderallee, S. 40 ©Kita Länderallee, S. 41 ©Kita Länderallee, S. 47 ©Kita St. Johannis, S. 49 ©Kita St. Johannis, S. 51 ©Lisa Schröder, S. 57 ©DWBO/Nils Bornemann, S. 59 und 60 ©Baobab Books, S. 62 ©DWBO/Nils Bornemann, S. 63 ©DWBO/Nils Bornemann, S. 69 (oben) ©Bundesministerium des Inneren, Quelle: <https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Ankunftsnachweis.png>, (unten) ©Opihuck (talk) - Bundesgesetzblatt 2004, I S. 3024/3025, Quelle: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=19891676>

Copyright:

© 2018 Diakonisches Werk Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz/VETK

Das Werk und alle seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung nicht zulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.



Das Projekt „Berliner Modellkitas für die Integration und Inklusion von Kindern aus Familien mit Fluchterfahrung“ wird finanziert durch die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.

Senatsverwaltung
für Bildung, Jugend
und Familie



KULTURSENSIBLE KITA-PÄDAGOGIK

Praxiseinblicke sowie entwicklungs-
psychologische, sprachwissenschaft-
liche und rechtliche Aspekte

INHALTS- VERZEICHNIS

- 5 VORWORT
- 6 GRUSSWORT
- 7 EINLEITUNG
- 9 DIE BERLINER MODELLKITAS – Eine Übersicht

PRAXISEINBLICKE

- 10 **Geflüchtete Familien unterstützen, einbinden und stärken –**
Beispiele der Elternarbeit mit geflüchteten Familien der Kita Stegerwaldstraße
- 14 **Die Erarbeitung einer inklusiven pädagogischen Haltung** in der Kita Wirbelwind
- 18 **Checkliste für eine gelingende Eingewöhnung von Familien mit Fluchterfahrung –** Kita Kleiner Fratz

I. MITEINANDER VERTRAUT WERDEN

- 22 1. Überlegungen zu gelebter Multikulturalität in der Kita
- 27 2. Eltern einbinden
- 31 3. Gedanken zu Bindung und Eingewöhnung unter Berücksichtigung einer kulturellen Perspektive
- 35 4. Integration und Inklusion von Kindern mit Fluchterfahrung und Behinderung aus Perspektive der Lebenshilfe Inklusionskita Neukölln

PRAXISEINBLICKE

- 38 **Kulturelle Vielfalt leben, kreativ(e) Zugänge gestalten –** Eindrücke aus dem Kitaleben der Kita Länderallee
- 42 **Videographie als Kommunikationsform zwischen Kita und Eltern** in der Kita Matt Lamb
- 45 **Interaktive Bilderbuchbetrachtung als Schlüssel zu Partizipation und Integration –**
Ein Beispiel der Evangelischen Kita St. Johannis der Gemeinde Tiergarten

II. FLUCHT UND SPRACHE

- 50 1. „Ich und Du“ oder „Wir und Sie“? Die Berücksichtigung kulturspezifischer Sprachstile im Kita-Alltag
- 54 2. Wege in die deutsche Sprache
- 58 3. Mehrsprachige Bilderbücher für geflüchtete Kinder

PRAXISEINBLICKE

- 62 **Kennenlernen, Ankommen und Willkommenheißen** in der Kita im tam
- 65 **„Köpenick ist auf eine andere Welt gestoßen und blüht auf“ –** Ein Erfahrungsbericht der HVD Kita Rappelkiste

III. RECHTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN

- 68 1. Wichtigste Fakten zum Asylverfahren
- 72 2. Aufenthaltsrechte im Anschluss an das Asylverfahren
- 75 3. Sozialleistungen für geflüchtete Familien
- 78 **ÜBERSICHT ANSPRECHPARTNER*INNEN DER MODELLKITAS**

VORWORT

Sigrid Klebba

Liebe Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen, liebe Leserinnen und Leser,

in den Berliner Kindertageseinrichtungen werden seit 2015 vermehrt Kinder aus Flüchtlingsfamilien betreut. Das stellt viele Einrichtungen vor neue Aufgaben und Herausforderungen, die bisher nicht den Kita-Alltag prägten.

Insbesondere die Themenbereiche Erziehungs- und Elternpartnerschaft, die sprachliche Bildung, das Wissen um den rechtlichen Status, die Wohn- und Lebenssituation der Familien und Kinder sowie die Folgen traumatisierender Fluchterlebnisse sind dabei von großer Bedeutung. Die vorliegende Handreichung beleuchtet die wesentlichen Themen unter dem Blickwinkel einer kultursensiblen Pädagogik. Eine gute Reflexion der eigenen Erziehungsziele und Erziehungskonzepte, Offenheit gegenüber Neuem ermöglichen und bilden die Grundlage für die konzeptionelle Weiterentwicklung der eigenen Arbeit. Um die sprachliche Bildung der Kinder zu fördern, spielt die Gemeinschaft mit anderen Kindern eine wichtige Rolle. Mit Hilfe gezielter sprachfördernder Methoden und Materialien wie z.B. durch den Einsatz vorurteilsbewusster Bücher und der interaktiven Buchbetrachtung können die sprachlichen Fähigkeiten und das soziale Lernen unterstützt werden. Auch ein grundlegendes Wissen der pädagogischen Fachkräfte zum Asylverfahren, zum Aufenthaltsrecht sowie zu den Sozialleistungen für geflüchtete Familien ist wichtig, um deren Situation zu verstehen.

Um die Kindertageseinrichtungen bei der Aufnahme, Betreuung und Bildung der Kinder zu unterstützen, wurde von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie im Herbst 2016 das Projekt „Berliner Modellkitas zur Integration und Inklusion von Kindern aus Familien mit Fluchterfahrung“ im Rahmen des vom Land Berlin aufgelegten „Masterplans für Integration und Sicherheit“ initiiert. Kitas und Kita-Träger, die bereits Erfahrungen in dem Bereich haben, sollen im Rahmen der Weiterentwicklung ihrer Expertise ihr Wissen in Form des Ansatzes „Praxis berät Praxis“ an andere Kitas weitergeben. Zur Umsetzung der Projektidee wurden acht Modellkitas ausgewählt sowie eine Vernetzungsstelle eingerichtet, die das Wissen der pädagogischen Fachkräfte bündelt und einen Fachaustausch und Fortbildungen organisiert.

Ich freue mich sehr, dass im Rahmen des Projektes diese Handreichung entstanden ist – sie verknüpft in sehr schöner Weise wesentliche theoretische Aspekte der Thematik mit der Darstellung der Praxiserfahrungen in den acht Modellkitas und kann Ihnen vielfältige fachliche Impulse geben.

Ich möchte allen Akteur*innen sehr herzlich danken, die am Zustandekommen der Handreichung mitgewirkt haben: zuallererst den Modellkitas, auch für ihr Engagement im Projekt und die im Kita-Alltag geleistete Arbeit. Ein besonderer Dank geht an die Projektleitung der Vernetzungsstelle und deren Träger, den Verband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (VETK) sowie der Evangelischen Hochschule Berlin (EHB). Mit ihnen konnten Partner gewonnen werden, die sowohl in der Flüchtlingsarbeit als auch im Bereich der frühkindlichen Bildung viel Erfahrung und Wissen mitbringen.

Ich wünsche Ihnen gutes Gelingen und vor allem viel Freude und Tatkraft bei der Umsetzung der gewonnenen Impulse für eine erfolgreiche Integration und Inklusion der Kinder aus Familien mit Fluchterfahrung in Ihrer Kita.

Sigrid Klebba
Staatssekretärin in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie

GRUSSWORT

Barbara Eschen

„Erziehung ist Beispiel und Liebe, sonst nichts.“ (Friedrich Fröbel)

So schlicht das klingt, so anspruchsvoll ist diese Erkenntnis Fröbels. Gerade für heutige Kitas. Welche Entwicklungschancen Kinder haben, hängt nicht allein an guten Konzepten, an Leitbildern, an Qualitätsmanagement und Bildungsplänen. Wichtig ist vor allem, mit welcher Haltung Erzieher*innen Kindern begegnen und auch, wie sie als Vorbilder miteinander und mit den Eltern umgehen, wie sie ihre Konzepte leben. Väter und Mütter haben ganz verschiedene Vorstellungen vom Leben, die sie an die Kita herantragen. Je nach beruflichem Hintergrund, Religionszugehörigkeit, politischer Einstellung und eigenen Bildungserfahrungen entwickeln sie ihre Erwartungen an die Kita. Die gesellschaftlichen Spannungen zwischen denen, die Chancen in der kulturellen und religiösen Vielfalt sehen, und denen, die sie ablehnen, machen auch nicht vor der Kita Halt. Professionell und liebevoll mit allen Kindern umzugehen und Beispiel zu geben stellt deshalb eine große Herausforderung für die Kita-Teams dar. Sie stehen oft genau zwischen Kita-Familien mit ihren jeweiligen Erwartungen, Sorgen und Erfahrungen.

Die Selbstansprüche der Erzieher*innen sind groß. Deshalb haben sich viele von ihnen den Anforderungen, die durch Kinder und ihre Familien mit Fluchterfahrungen in die Einrichtungen hineingetragen wurden, gerne und mit viel Engagement gestellt. Eine Fülle von Fachfragen stand sofort im Raum: Asylrecht und Traumatherapie, Sprache und kulturelle Aspekte wie Speisevorschriften. Kita-Teams mussten sich kurzfristig viele Kenntnisse aneignen und mit ganz neuen Situationen umgehen.

Da war es eine einleuchtende Idee der Senatsjugendverwaltung, Modellkitas zu identifizieren, die eine Vorreiterrolle bei der Integration von Kindern mit Fluchterfahrungen einnahmen, und diese zu vernetzen, damit die gewonnenen Erfahrungen ausgewertet und anderen zugänglich gemacht werden können. Die reizvolle Aufgabe der Vernetzung haben wir als Diakonie gern übernommen. Hier konnten wir unsere Kompetenzen in der Frühpädagogik mit denen in der Flüchtlingsarbeit verbinden und mit Marlies Knoops eine erfahrene Mitarbeiterin einsetzen.

Ihr danke ich für ihr Engagement wie auch allen acht Konsultations-Kitas. Sie haben neben ihrem anstrengenden Alltag die Erfahrungen mit Kindern geflüchteter Familien reflektiert, dokumentiert, analysiert, diskutiert, um ihre Erkenntnisse anderen Kita-Teams zu Nutzen zu machen. Mein Dank richtet sich auch an die Evangelische Hochschule Berlin, dass sie die Reflexionen unterstützt und wissenschaftlich begleitet hat. Ein Zwischenergebnis liegt mit dieser Handreichung vor, die sicher vielen Teams wertvolle fachliche Hinweise gibt. Ich wünsche ihnen, dass sie Fröbels Wort von Beispiel und Liebe mit ihren Kompetenzen im Kita-Alltag leben können.

Barbara Eschen

Direktorin des Diakonischen Werkes Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz

EINLEITUNG

Marlies Knoops

In dem Projekt „Berliner Modellkitas für die Integration und Inklusion von Kindern aus Familien mit Fluchterfahrung“ haben sich acht Kindertagesstätten unterschiedlicher Trägerschaft in einem Netzwerk zusammengeschlossen. Es ist zugleich Aufgabe und Antrieb des Projekts, sich gemeinsam auf den Weg zu machen, um auch geflüchteten Kindern die Teilhabe an Bildung, Erziehung und Betreuung in Berliner Kindertagesstätten zu ermöglichen und frühkindliche Pädagogik inklusiv, das heißt zugänglich für *alle* Familien zu gestalten und zu leben.

Mit Blick auf die geflüchteten Familien, die in vielen, wenn auch längst noch nicht allen Berliner Kindertageseinrichtungen angekommen sind, bedeutet dies, Kita-Pädagogik (noch stärker) vorurteilsbewusst und kultursensibel zu gestalten. Zwar treffen in der Kita schon immer unterschiedliche Familienkulturen, Sprachen und Kommunikationskulturen sowie Erziehungs- und Bildungskulturen zusammen, die aufeinander abgestimmt und miteinander in Einklang gebracht werden wollen. Durch das Ankommen geflüchteter Familien in Berliner Kitas wird die Notwendigkeit dieser eigentlich alltäglichen Prozesse jedoch in anderen Dimensionen deutlich. Fragen zum Umgang mit Multikulturalität und Diversität, pädagogischen Zielsetzungen und Zugangsbarrieren werden neu gestellt. Wo müssen wir angewandte Modelle und Methoden überdenken, wo können wir auf bewährte Praxis zurückgreifen und diese erweitern? Wie erarbeiten wir auch innerhalb des Teams und der Kita eine offene Haltung den neu zugezogenen Familien gegenüber? *Wo greift die Frage nach der Integration geflüchteter Familien zu kurz?*

Diese Chance auf einen nachhaltigen Qualitätsentwicklungsprozess zur Förderung einer inklusiven, kultursensiblen Kita-Pädagogik greift das Projekt auf: Im Arbeitskreis der Modellkitas werden die bereits gesammelten Erfahrungen in der Aufnahme, Eingewöhnung und Betreuung von Kindern aus Familien mit Fluchterfahrung gebündelt und reflektiert. Durch Fachaustausch und Fortbildungen wird die Kita-Praxis weiterentwickelt und professionalisiert. Ziel des Projekts ist, das gebündelte Wissen und den Erfahrungsschatz dem Kreis der Berliner Fachkolleg*innen zugänglich zu machen. Konsultationsangebote nach dem Prinzip „Praxis berät Praxis“ bieten Raum für Fachaustausch und Vernetzung.

Die vorliegende Handreichung trägt hierzu bei. In ihr sind **Praxiseinblicke** der acht Modelleinrichtungen gesammelt (farblich in grün hervorgehoben). Fragen, Herausforderungen und auch Erfolgserlebnisse in der täglichen Arbeit, die sich vielerorts ähneln mögen, werden aus Sicht der Kindertagesstätten aufgezeigt. Die Kitas schildern ihren Umgang mit der jeweiligen Situation, Erkenntnisgewinn, erarbeitete Methoden und Entwicklungsprozesse. Diese fallen je nach Gegebenheiten in Kita-Team, Bezirk, lokalem Netzwerk und personeller Zusammensetzung unterschiedlich aus. So bieten die Beiträge in ihrer Heterogenität wertvolle Hinweise und Empfehlungen sowie Denkanstöße für weitere Kitas, die sich hinsichtlich der Rahmenbedingungen eher in der einen oder anderen Modelleinrichtungen wiederfinden mögen.

Weiterhin sind die acht Praxisberichte in dieser Publikation in **aktuelle wissenschaftliche Überlegungen und Erkenntnisse** eingebettet. In den drei Kapiteln *Miteinander vertraut werden*, *Flucht und Sprache* und *Rechtliche Rahmenbedingungen* werden zentrale Aspekte von Eingewöhnung, Elternarbeit, Teamentwicklung, Mehrsprachigkeit, Kommunikation und asylrechtlichen Rahmenbedingungen im Kontext des je aktuellen Forschungsstandes in Bezug auf Flucht und Interkulturalität diskutiert. Durch diese Form der Handreichung, die Kita-Praxis und Stand der Wissenschaft vereint, ist es der Leser*innenschaft möglich, die entwickelten Ansätze und Fragen aus der Praxis vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer, sprachwissenschaftlicher und rechtlicher Erkenntnisse zu betrachten. Um Anregungen und Handlungsempfehlungen für die eigene Praxis zu gewinnen, ist das Lesen der Beiträge im Wechsel zwischen Praxis und Theorie also sehr zu empfehlen.

- Welches Eingewöhnungsmodell eignet sich zum Beispiel am ehesten zur Eingewöhnung geflüchteter Kinder und ihrer Familien? Wie können Elternarbeit und Erziehungspartnerschaften vorurteilsbewusst gestaltet werden? Welche Konflikte können hier etwa im Zusammenhang mit Rollenverständnissen, Erziehungsorientierungen oder traumatischen Erfahrungen vermieden werden? Wie gehen wir effektiv mit fremdenfeindlichen Äußerungen und Handlungen in der Kita um?
- Welche Methoden und welches Material sind im Umgang mit Mehrsprachigkeit und Fluchterfahrung zu empfehlen? Sollte die Muttersprache eine zentrale Rolle spielen in der Sprachbildung neu zugezogener Kinder mit geringen oder keinen Deutschkenntnissen? Welchen Einfluss haben zudem kulturspezifische Sprachstile auf die Sprachförderung von Kindern und welche Form der Kommunikation ist geeignet?
- Welchen Anspruch haben Kinder mit Fluchterfahrung und Behinderung auf medizinische Unterstützung? Wie ist die Wohnsituation Asylsuchender und anerkannter Flüchtlinge rechtlich geregelt? Wie ihre Versorgung?

Solchen und ähnlichen Fragen widmen sich sowohl die drei Kapitel-Schwerpunkte als auch die Praxiseinblicke. Dabei folgen die Beiträge keinesfalls der Devise, ein standardisiertes Rezept für eine gelingende Aufnahme, Eingewöhnung und Betreuung von Kindern aus Familien mit Fluchterfahrung zur Verfügung zu stellen. Vielmehr geht es dem Netzwerk der Modelleinrichtungen darum, mögliche Wege zu einer Kita-Pädagogik, die den gleichberechtigten Zugang geflüchteter Familien zur Kita verfolgt, aufzuzeigen. Die Erfahrungsberichte aus den Modelleinrichtungen spiegeln dabei die Vielfalt der Berliner Kindertagesbetreuung, ihrer Bezirke und Lebenswelten wider und bieten somit eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten für Konsultation, Reflexion und Diskussion. Hierfür laden die Modellkitas vor Ort zur weiteren Vernetzung ein. Denn in Zeiten von starker Belastung und wachsendem Druck gilt es, sich auf ein funktionierendes Netzwerk verlassen zu können. Hier öffnen die Modellkitas ihre Türen. Dass gleichzeitig weiter an den drängenden Fragen der Rahmenbedingungen für Berliner Erzieher*innen und Kindertagesstätten gearbeitet werden muss, um eine entsprechende Qualität in der Aufnahme, Eingewöhnung, Bildung und Betreuung von Kindern aus geflüchteten Familien gewährleisten zu können, liegt dabei auf der Hand.

Die vorliegende Handreichung „Kultursensible Kita-Pädagogik“ soll ihre Leser*innen darin unterstützen, geeignete Materialien, Methoden oder Kontakte in der Arbeit mit geflüchteten Kindern und ihren Familien zu finden. Sie soll ganz praktisch den Qualitätsentwicklungsprozess hin zu einer inklusiven frühkindlichen Pädagogik begleiten. Eine Kita ohne Zugangsbarrieren, gleich welcher Art, als selbstverständliche Aufgabe pädagogischer Praxis anzusehen, muss dabei Ziel aller Anstrengungen sein.

Vor allem sollen das Projekt und die vorliegende Publikation also pädagogische Fachkräfte ermutigen, sich dem Thema und damit unserer gesellschaftlichen Realität gegenüber zu öffnen – und so die Aufnahme von Kindern geflüchteter Familien nicht nur als Herausforderung, sondern auch als Zugewinn erkennen zu können. Denn jedes Kind in der Kita steht für das Recht ALLER Kinder auf Bildung, Erziehung und Teilhabe.

Marlies Knoops
Projektleitung

Vernetzungsstelle „Berliner Modellkitas für die Integration und Inklusion von Kindern aus Familien mit Fluchterfahrung“ im Verband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz e.V., Tel.: 030 820 97-216, E-Mail: knoops.m@dwbo.de

BERLINER MODELLKITAS

für die Integration und Inklusion
von Kindern mit Fluchterfahrung

Eine Übersicht



GEFLÜCHTETE FAMILIEN UNTERSTÜTZEN, EINBINDEN UND STÄRKEN

Beispiele der Elternarbeit mit geflüchteten Familien der Kita Stegerwaldstraße

Unsere Kita liegt in einer ruhigen Seitenstraße der Marienfelder Allee im Bezirk Tempelhof-Schöneberg. Wir betreuen 95 Kinder im Alter von ca. 1 Jahr bis zum Schuleintritt und bereits seit 2005 besuchen auch Kinder mit Fluchterfahrungen unsere Kita. Unsere Einrichtung wurde schon in der Zeit des geteilten Berlins als Unterkunft für geflüchtete Familien genutzt. In den vergangenen zwei bis drei Jahren besuchten auf Grund der aktuellen Lage vermehrt Familien mit Fluchterfahrung unsere Kita. Wir identifizieren uns mit der Philosophie des Trägers, die uns darin bestärkt hat, eine Zusammenarbeit mit Institutionen aus der Nachbarschaft aufzubauen, insbesondere mit der gegenüberliegenden Gemeinschaftsunterkunft für geflüchtete Familien. 2006 bis 2009 wurde hier bereits eine Kinderbetreuung durch das Nachbarschaftsheim Schöneberg (NBH) geleitet, was die Kooperation vereinfachte.

Wir haben uns im Team viel mit den auftretenden Fragen bei der Aufnahme, Eingewöhnung und Betreuung von Kindern aus Familien mit Fluchthintergrund beschäftigt und gemeinsam beschlossen, uns dieser Herausforderung zu stellen. Hierbei spielt vor allem das Thema der interkulturellen Vielfalt und Öffnung, also dem gleichberechtigten Zugang aller Familien zu unserer Kita eine Rolle im Team. Hierfür überprüfen wir immer wieder unsere Konzepte und Methoden mit Blick auf genau diesen gleichberechtigten Zugang. Zum Beispiel haben wir gute Erfahrungen mit unserem Konzept der Offenen Arbeit: Wir ermöglichen so allen Kindern, selbst zu entscheiden, an welchem Ort, mit welchen Pädagog*innen oder Freund*innen sie spielen, entdecken und lernen wollen. So können die Kinder ihren eigenen Bedürfnissen stärker nachgehen, auch wenn eine verbale Mitteilung aufgrund der Sprachentwicklung noch nicht immer möglich ist. Hiermit haben wir gute Erfahrungen vor allem in der Phase des Ankommens in der Kita gemacht. Auch Trägerintern tauschen wir uns regelmäßig zum Thema Flucht und Integration aus und haben beispielsweise eine „AG Flucht“ mit unseren Kolleg*innen initiiert, in der wir nach Bedarf unterschiedliche Themenaspekte besprechen, uns austauschen und informieren. Hier lassen wir auch das Wissen aus dem Berliner Modellkita-Projekt mit einfließen.



**NACHBARSCHAFTSHEIM
SCHÖNEBERG E.V.**

**KITA STEGERWALDSTRASSE,
NACHBARSCHAFTSHEIM SCHÖNEBERG E.V.**
Daniela Bonas (Leitung)
Stegerwaldstraße 50, 12277 Berlin
Tel.: 030 75 77 78 70
E-Mail: kita-stegerwald@nbhs.de

Vertrauen schaffen: Grundsatz für die Zusammenarbeit mit Eltern

In der Arbeit mit geflüchteten Familien ist uns noch einmal besonders deutlich geworden, welche zentrale Rolle die vertraute Zusammenarbeit mit den Eltern spielt, die auf keinen Fall vernachlässigt werden darf. In unserer Arbeit sehen wir es als selbstverständlich, dass ein Kind, das die Kita besucht, immer auch eine Familie hat, die es einzubinden gilt. Es ist jedoch nicht automatisch selbstverständlich, dass Eltern, die gerade neu in Deutschland angekommen sind, dieses Angebot wahrnehmen (können). Die Begründung dafür kann auch darin liegen, dass für sie die Zusammenarbeit mit den Pädagog*innen ihrer Kinder eine Situation darstellt, die sie so nicht kennen. Wir sehen es daher als unsere Aufgabe, ihnen den Bildungsauftrag der Kita näherzubringen und sie in das hiesige Betreuungssystem mit einzubinden.

Jede Familie soll dabei in ihrer eigenen Lebenssituation wahrgenommen und respektiert werden. Dabei finden die durch die Flucht drastisch veränderten Lebensbedingungen des Kindes und seiner Familie bei der Erziehung und Bildung in unserer Kita Berücksichtigung. Im Bewusstsein der gemeinsamen Verantwortung für das Kind halten wir Eltern und Pädagog*innen dazu an, sich gegenseitig ernst zu nehmen und ihre beiderseitigen Anliegen offen vorzutragen und insbesondere wichtige Informationen auszutauschen, wenn es um das Verhalten des Kindes in der Familie und in der Kita geht. So gleichen wir auch ggf. unterschiedliche Erziehungsvorstellungen ab und kommen hierzu ins Gespräch.

Schon bei den ersten Anfragen nach einem Kitaplatz beginnt dabei unsere Zusammenarbeit mit den geflüchteten Eltern. Wenn die Möglichkeit unsererseits besteht, einen Kitaplatz zur Verfügung zu stellen, dann bieten wir den Eltern bei Bedarf Hilfe beim weiteren Vorgehen an. So helfen wir z.B. beim Ausfüllen von Formularen, klären die Zuständigkeit von Ämtern und Behörden, die aufgesucht werden müssen und suchen auch die Adressen für die nötigen Behördengänge raus. Damit diese Aufgaben aber unsere Kapazitäten nicht überschreiten, nutzen wir gern die Möglichkeit, für unsere Eltern bei Bedarf über unseren Träger Familienberatungsstellen zu vermitteln. Diese Beratungsstellen haben auch eigene Sprachmittler*innen vor Ort und beraten kostenlos bei rechtlichen Fragen oder bei Wohnungs- und Jobsuche. Außerdem gibt es hier auch spezielle Beratungen für arabische und türkische Frauen, ein Willkommensbüro und eine Patenschaftsvermittlung.

Nachdem das Kind in der Kita aufgenommen ist, führen wir ein Erstgespräch gemeinsam mit der/dem Bezugspädagog*in des Kindes. Bei Bedarf sollte auch eine Sprachmittlung eingeschaltet werden. In unserem Hause haben wir in den Reihen unserer Pädagog*innen Sprachmittler*innen für Arabisch, Polnisch und Englisch und legen auch Wert darauf, dass die Sprachmittlung durch Pädagog*innen erfolgt, da das Kitakonzept dargestellt wird und auch nach der Biografie der Familie gefragt wird. Dabei betrachten wir jede Familie individuell und achten auf ihre Bedürfnisse und Anliegen. Diese Form der Kommunikation schenkt uns einen Einblick in die Familie

und gibt uns die Möglichkeit, von besonderen Gegebenheiten in der Familie zu erfahren, wie z.B. Trennungen, Abschiede, Traumaerfahrungen, Gesundheitswerte, Regulationsmechanismen, Werte und Normen.

Darüber hinaus besprechen wir gemeinsam die Eingewöhnung. Dabei wird den Eltern der Ablauf der Eingewöhnung in ihre Muttersprache übersetzt und mitgegeben. Auch die Materialliste geben wir den Eltern übersetzt mit. Was die Eingewöhnung angeht, vermitteln wir den Eltern, dass dem Kind seine Zeit dafür gelassen werden soll. Oftmals ist es so, dass die Eltern Sprach- oder Integrationskurse besuchen müssen und daher die Eingewöhnung schnellstmöglich abkürzen wollen. Wir verdeutlichen dabei, dass die Eingewöhnung erheblichen Einfluss auf den weiteren Kitabesuch des Kindes hat. Ebenso schreiben wir Schulen, Behörden und Ämter an, erklären die Situation und die Notwendigkeit der Eingewöhnung und entschuldigen die Eltern, damit sie erst nach der Eingewöhnung die Kurse besuchen. Da die Sprache am Anfang noch ein Hindernis darstellt in der Kommunikation zwischen Eltern und Pädagog*innen, haben wir Karteikarten erstellt (s. Abb. 1), auf denen die wichtigsten Informationen des Alltags etwa auf Arabisch aufgeschrieben sind.

Guten Morgen	صباح الخير
Bitte kommen Sie nach 30 Minuten zurück zum Abholen	يرجى العودة بعد 30 دقيقة لاستلام الطفل
Das Kind hat gut gegessen	الطفل أكل جيداً

Abb. 1

Natürlich gibt es immer auch die Möglichkeit, eine Sprachmittlung hinzuzuziehen, aber die Karteikarten ermöglichen und fördern die direkte Kommunikation zwischen Eltern und Pädagog*innen. Wichtige Mitteilungen können durch die Sprachmittler*innen auch spontan aufgeschrieben und den Eltern durch das Fach der Kinder übergeben werden. Dies ermöglicht auch ein Aufrechterhalten des Informationsflusses.

Wie Herkunftssprache und Kultur aller Eltern wertgeschätzt werden können und den Kita-Alltag bereichern

Nachdem wir die ersten syrischen Familien in unserer Kita aufgenommen hatten, konnten wir dank unserer Arabisch sprechenden Fachkraft alle Aushänge und Informationsblätter auf Arabisch übersetzen. Daraufhin sprach jedoch ein Vater

polnischer Herkunft eine Pädagogin seines Vertrauens an: Er fände es schade, dass für die syrischen Familien alles in ihre Muttersprache übersetzt werde und dies für seine Sprache nie geschehen sei. Das öffnete uns die Augen und brachte uns auf die Idee, unsere Elternarbeit für alle Eltern noch partizipativer zu gestalten. Wir nahmen den Hinweis auf und baten den Vater, uns bei der Übersetzung der Aushänge auf Polnisch behilflich zu sein. So wurde es zu unserer Aufgabe, nach und nach alle in der Kita vertretenen Sprachen auch über die Einbindung der Eltern sichtbar werden zu lassen. Derzeit können über diesen Weg die Aushänge auf Deutsch, Arabisch, Englisch, Türkisch und Russisch erfolgen. Die Eltern werden mit ihren Ressourcen für diese Arbeit wertgeschätzt. Dadurch erleben wir auch, wie eine Vertrauensbasis aufgebaut wird, die das Gefühl der Zusammengehörigkeit verstärkt.

Im Kita-Alltag greifen wir kontinuierlich die Mehrsprachigkeit der Familien auf und stärken diese. Wir achten etwa darauf, dass Materialien auf verschiedenen Sprachen beschriftet sind. Selbst wenn die Kinder nicht lesen können, ist es für sie doch ein vertrauter Anblick. Für die Eltern ist es eine Wertschätzung ihrer Kultur gegenüber. Darüber hinaus hat sich das Team mit dem Thema kulturelle Vielfalt beschäftigt. Wir haben spezielle mehrsprachige Bilderbücher angeschafft, die die Realität der Familien klischeefrei darstellen. Mehrsprachige Bildwörterkarten setzen wir im Alltag ein, damit sich jedes Kind in seiner Sprache wiederfinden kann und wir voneinander lernen können.

Auch bei den Veranstaltungen der Kita achten wir darauf, dass sich alle angesprochen fühlen. So feiern wir neben den Festen wie Weihnachten und Ostern auch das Zuckerfest und das Opferfest. Wir legen dabei Wert darauf, dass wir flexibel sind und auch andere Feste mit in das Programm aufnehmen können, soweit diese aus dem Kulturkreis unserer Familien stammen. Wir feiern die Feste nicht nur, wir reden auch über die inhaltliche Veranlassung der Feste, sodass die Kinder und die Eltern die jeweils andere Kultur besser kennenlernen. Wir laden dazu die Eltern ein und lassen sie erzählen, wie die Traditionen zu dem jeweiligen Fest aussehen. Dazu gehören spezielle Rituale, Kleidung oder Musik, aber auch Essen und Tänze. So lernt man auch den Klang der Sprache kennen. Wir unternehmen auch gerne Besuche zu den Festen. So laden wir nicht nur Kinder aus der naheliegenden Gemeinschaftsunterkunft zu uns ein, sondern werden auch manchmal in die Gemeinschaftsunterkunft eingeladen.

Unser Elterncafé und seine Wirkung

Um allen Familien unserer Kita ein Kennenlernen über die „Tür- und Angelgespräche“ hinaus zu ermöglichen und die Verbundenheit zur Kita zu stärken, haben wir ein Elterncafé eingerichtet, das regelmäßig im größten Raum unserer Kita stattfindet. Wir laden hierzu alle Eltern unserer Kita ein und haben spezielle Steckbriefe auf verschiedenen Sprachen entworfen. Darin fragen wir nach den Interessen und Wünschen der Eltern für unser Elterncafé, aber auch nach besonderen

Fähigkeiten und Vorlieben. Die Steckbrief-Vorlagen hängen im Eingangsbereich gleich neben der Einladung zum Elterncafé und können von allen interessierten Eltern ausgefüllt und in den bereitstehenden Ordner geheftet werden. Dadurch haben wir den Eltern eine ergänzende Möglichkeit gegeben, sich gegenseitig besser kennenzulernen. So hat z.B. ein Vater aus Syrien angegeben, dass er Arabisch und Russisch spricht. Ein russischer Vater las das beim Durchblättern des Steckbriefordners und fragte den syrischen Vater beim nächsten Familientreffen danach. So stellte sich heraus, dass der Syrer in Russland studiert hatte – es kam zu einem angeregten Gespräch über Kultur und Gewohnheiten. Zwischen den Familien baute sich durch ein einfaches Mittel intensiverer Kontakt auf.

Zunächst entwickelten wir im Elterncafé bei mitgebrachtem Kuchen, Kaffee und Tee gemeinsam Ideen zu verschiedenen Aktionen an den Interessen der Eltern orientiert. Seitdem kochen wir öfter gemeinsam traditionelle Gerichte der verschiedenen Familien, oder veranstalten Bastelaktionen zu den jeweiligen Festen. Wir haben uns im Ramadan zum gemeinsamen Fastenbrechen getroffen oder im Sommer gemeinsam mit der Gemeinschaftsunterkunft gegrillt. Im Garten haben wir auch schon gemeinsam Kräuter gepflanzt – alles Dinge, die dazu einladen, eigene Stärken einzubringen und auch über Sprachbarrieren hinweg in Kontakt zu kommen. Durch die verschiedenen Veranstaltungen sind Freundschaften entstanden, es wurden Patenschaften übernommen und der Kontakt zwischen den Familien wurde gestärkt. Hierbei binden auch oft die geflüchteten Eltern, die schon etwas länger bei uns in der Kita sind, die neu hinzugekommenen mit ein und schlagen so die Brücke zur Kita. Diese für uns alle sehr wertvolle Arbeit konnte anfangs von unserem Träger finanziell getragen werden. Im vergangenen Jahr wurden die Elterncafés mit Unterstützung des BENN-Teams Marienfelde (BENN – Berlin entwickelt neue Nachbarschaften) weiterentwickelt. Dafür standen aus dem Projekt „BENN“ der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Wohnen Sach- und Honorarmittel zur Verfügung. Eine Dokumentation der Elterncafés mit den Rezepten aus aller Welt wird in Kürze erscheinen. Von Anfang an haben wir hier die Familien, gerade auch die geflüchteten, mit in die Verantwortung eingebunden und so eine hohe Beteiligung erreicht sowie den Hauptteil der organisatorischen Arbeit auch an die Familien abgeben können. Auf dem Fachtag der Berliner Modellkitas „Gute Arbeit braucht ein starkes Netz“ im November 2017 stellten wir unser Elterncafé vor (Foto rechts).

„Extra für Geflüchtete? Nein danke!“ Einfache Unterstützung muss keinen Stempel tragen

Zweimal im Jahr veranstalten wir zusätzlich einen Spendenbasar in der Kita. Die Eltern bringen Spenden wie Haushaltsgeräte, Küchenutensilien, Kleidung, Schuhe, Spielsachen oder Bücher mit. Alle Eltern können den Basar besuchen und sich kostenlos nehmen, was sie gebrauchen können. Bei dieser Spendenaktion geben wir auch immer einigen Bewohner*innen der naheliegenden Gemeinschaftsunterkunft

Bescheid, die Kontakt haben zu unseren Familien, sodass diese auch an dem Basar teilnehmen können. Die ursprüngliche Intention für den Spendenbasar war es, die Menschen mit Fluchthintergrund zu unterstützen. Durch die Einbindung von allen Familien vermeiden wir aber gerade das Herausheben der geflüchteten Familien als besonders bedürftig, ermöglichen auch anderen Familien die Unterstützung und stärken das Gemeinschaftsgefühl.

Auch für unser tägliches gemeinsames Frühstück, zu dem reihum alle Eltern die Einkäufe erledigen, haben wir eine Lösung gefunden, die es allen Familien – auch denen mit weniger Einkommen – ermöglicht, genau wie alle anderen zum Frühstück beizutragen. Wir geben jeweils den Eltern, die mit den Besorgungen an der Reihe sind, eine Einkaufsliste mit, auf der wir selber vorher festlegen, was benötigt wird. So können wir die Einkäufe bei Familien, von denen wir wissen, dass ihnen keine großen finanziellen Mittel zur Verfügung stehen, etwas steuern, ohne dass wir eine Sonderregelung für Familien mit geringem Einkommen benennen.

Ehrenamtsverträge für geflüchtete Frauen als beidseitiger Gewinn

Wir haben aufgrund einer Nachfrage die Idee entwickelt, geflüchteten Müttern aus unseren Familien anzubieten, unsere Arbeit in der Kita kennenzulernen und hiermit gute Erfahrungen gemacht. Mittlerweile haben wir auch mit anderen Frauen aus der gegenüberliegenden Gemeinschaftsunterkunft ehrenamtliche Praktika durchgeführt, da das Angebot auf Interesse stieß. Als Kita haben wir einen Bildungsauftrag. Im Rahmen dieser Tätigkeit können die Frauen das Arbeitsleben in Deutschland kennenlernen. Sie sollen sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten und Abschlüsse zu ihrem weiteren Berufsleben Gedanken machen und schließlich die Möglichkeit haben, sich in die Gesellschaft und in ein Berufsleben zu integrieren. Unser Angebot nutzt wie beschrieben den geflüchteten Frauen. Andererseits können sie mit ihrem kulturellen Wissen maßgeblich unseren Kita-Alltag bereichern, indem sie uns Hintergründe verdeutlichen und uns so die teils noch fremde Kultur lebendig näher bringen. Es erfolgt eine Begegnung auf Augenhöhe, die ein wertschätzendes Miteinander darstellt – ein bedeutender Faktor nach den oftmals traumatischen Ereignissen in der Vergangenheit, der das Ankommen erleichtert.



DIE ERARBEITUNG EINER INKLUSIVEN PÄDAGOGISCHEN HALTUNG in der Kita Wirbelwind

Die Kita Wirbelwind liegt in Berlin-Weißensee, in einem Sozialraum, in dem bis zum Jahr 2015 nur wenige Menschen mit Migrationshintergrund lebten. Im Jahr 2015 sahen wir uns durch den Zuzug geflüchteter Menschen zum ersten Mal mit der Thematik konfrontiert, Kinder mit Fluchterfahrung in unserer Kita zu betreuen. In direkter Nähe zur Kita wurde eine Notunterkunft für geflüchtete Familien eingerichtet, und einige Eltern haben händeringend nach einer Betreuungsmöglichkeit für ihre jüngsten Kinder gesucht.

Diese Situation stellte für unsere Mitarbeiter*innen eine neue Herausforderung dar. Politische Entscheidungen und gesellschaftliche Debatten waren plötzlich auch in der Kita allgegenwärtig. Im Team und unter den Eltern gab es verschiedene Reaktionen. So zeigten einzelne Teammitglieder große Offenheit und Interesse gegenüber den neuen Familien und waren sehr engagiert in ihren Bemühungen, die Kinder schnell und gut zu integrieren. Auf der anderen Seite gab es jedoch auch große Skepsis, Verunsicherungen, Ratlosigkeit und das Gefühl von Überforderung. Aussagen wie „Das nun auch noch!“ und „Nun sollen wir neben den Integrationskindern auch noch solche Kinder aufnehmen!“ standen im Raum. Zudem gab es sowohl im Team als auch unter den Eltern Vorurteile. Die neuankommenden Kinder und Familien wurden stigmatisiert. Trotz dieser zum Teil sehr kritischen Gedanken und Äußerungen entschieden wir uns mit Unterstützung unseres Trägers dafür, die Kinder und Familien in unserer Kita willkommen zu heißen und uns den noch unbekanntem Herausforderungen zu stellen.

Die Aufnahme und Eingewöhnung der Kinder und Eltern mit Fluchterfahrung stellte uns vor Aufgaben, die wir bisher nicht kannten. So musste zum Beispiel zum ersten Mal in der Geschichte unserer Kita ein Dolmetscher organisiert werden, um eine Verständigung über die grundlegenden Informationen im Erstgespräch zu gewährleisten. Durch die Sprachbarrieren gestaltete sich auch die Integration einiger Kinder in der Gruppe sehr schwierig. Sie reagierten in Konfliktsituationen körperlich aggressiv – vermutlich, da sie ihre Wünsche und Bedürfnissen nicht verbal äußern und keine Absprachen treffen konnten, vielleicht aber auch aus einer starken psy-



chischen Belastung heraus. Die einzigen Mittel, sich uns und den anderen Kindern verständlich zu machen, waren anfangs für sie Mimik, Gestik und Handeln.

Die Arbeit mit den Kindern

Die Eingewöhnung eines Kindes verlief besonders schwierig und, um es vorwegzunehmen, ist nie zu einem erfolgreichen Abschluss gekommen. Anfänglich war die Mutter bemüht, regelmäßig zur vereinbarten Zeit zu erscheinen. Im weiteren Verlauf der Eingewöhnung wurde das Kind immer unregelmäßiger gebracht, woraufhin sich der Junge nicht mehr von der Mutter lösen konnte. Er weinte und schrie fortwährend, reagierte nicht mehr auf Annäherungsversuche der Bezugserzieherin. Obwohl wir der Mutter immer wieder zu verstehen gegeben haben, dass sie sich von dem Jungen lösen sollte und ihn uns anvertrauen kann, blieb sie immer in Sichtweite des Kindes. Die Mutter nahm ihr Kind dann immer wieder mit. Die eingewöhnende Bezugserzieherin musste sich jeden Tag neu auf die Situation einstellen. Sie übte sich in Geduld und Verständnis, die Mutter und das Kind mit Rücksicht und dem Wissen um die spezielle Lebenssituation der Familie und den damit verbundenen Herausforderung vorurteilsfrei zu begleiten. Trotz all dieser Bemühungen kamen Mutter und Kind irgendwann gar nicht mehr. In solchen Fällen ist es für die betreffende Erzieherin hilfreich, gespiegelt zu bekommen, dass dies nicht an ihr und ihrem Umgang mit der Familie liegen muss, sondern die Eingewöhnung von Kindern, die aus belastenden Situationen kommen, an vielen komplexen Faktoren hängen kann. So haben geflüchtete Familien häufig Trennungen hinter sich oder müssen sich in dem oftmals für sie neuen System von Kindertagesbetreuung zurechtfinden.

In den ersten Wochen beobachteten die Pädagog*innen ungewöhnliche Verhaltensweisen bei den Kindern mit Fluchterfahrung. Zum Beispiel haben diese Essen, das in der Kita angeboten wurde, in ihren persönlichen Fächern gelagert und ihre Hosen- und Jackentaschen mit Spielzeug gefüllt. Schnell wurde den Kindern unterstellt, dass sie Eigentum der Kita stehlen würden. Die Empörung einzelner Pädagog*innen wurde durch die Kita-Leitung aufgegriffen und ein klärendes Gespräch mit den Eltern in Begleitung eines Dolmetschers anberaunt. In dem Gespräch berichteten die Eltern von ihren Erfahrungen und Erlebnissen auf der Flucht. Dabei stellte sich heraus, dass die Familien gezwungen waren, essen zu stehlen, um nicht zu verhungern. Oft wurden die Kinder vorgeschickt in dem Wissen, dass sie strafrechtlich nicht dafür belangt werden können. Aufgrund der Schilderungen dieser Erlebnisse, die man nicht indirekt über die Medien, sondern direkt aus der Perspektive Betroffener erfährt, bekamen die Pädagog*innen tiefere Einblicke in die jüngste Familiengeschichte und konnten die Handlungen der Kinder aus einem anderen Blickwinkel betrachten. Neben Betroffenheit und Anteilnahme an den Erlebnissen der Familie wuchs auch die Fähigkeit der Pädagog*innen, genauer hinzuschauen und das Verhalten von Kindern individuell zu hinterfragen.

Eine weitere Beobachtung irritierte die Pädagog*innen zunächst. Ein Kind mit Fluchterfahrung spielte in verschiedenen Situationen immer wieder „Schießen“ und nutzte für

die Andeutung von Waffen unterschiedliche Materialien und Alltagsgegenstände. Dieses Spielverhalten wurde zunächst als Aggressivität gedeutet. Die Bezugspädagogin sprach ihre Beobachtungen beim älteren Bruder des Kindes an. Dieser erklärte: „Die Männer mit der Waffe haben die Macht. Der, der keine Waffe hat, ist schwach!“ Durch die Gespräche über ihre Beobachtungen entwickelte sie ein Verständnis dafür, was das Kind erlebt haben musste und dass das kindliche Spiel eine Form der Verarbeitung der Kriegserlebnisse darstellt. Ein weiteres Kind mit Fluchterfahrung zeigte wiederum ein ganz anderes Verhalten. Es fiel auf, dass das Mädchen besonders gern helfen und oft Aufgaben übernehmen wollte. Sie wirkte teilweise übertrieben höflich und zuvorkommend. Das Mädchen zeigte ein für ihr Alter (über)angepasstes und sehr erwachsen wirkendes Verhalten und kümmerte sich etwa in ausgeprägtem Maß um die kleineren Kinder der Gruppe. Um dem entgegenzuwirken und ihr das „Kindsein“ zu ermöglichen, regten die Pädagog*innen das Mädchen vermehrt zu Spielaktivitäten an und nahmen ihr das Gefühl von Verantwortung für die Gruppe ein Stück weit ab. Wie wir später im Arbeitskreis der Modellkitas in einem Seminar über Traumapädagogik lernten, kann überangepasstes, unauffälliges und umgängliches Verhalten der Kinder im Gruppenalltag auch ein Indiz für erlebte Traumata sein.

Die Arbeit mit der Elternschaft

In unserem Kita-Umfeld waren Kinder mit schwarzen Haaren und Frauen mit Kopftuch für einige Eltern befremdlich und vorurteilsbelastet und sorgten für „Unbehagen“. Das brachten diese Eltern auch verbal oder durch Handlungen zum Ausdruck. Fremdenkritische Äußerungen von Eltern haben wir ernst genommen.

Kurz nachdem die ersten Familien mit Fluchterfahrungen in unserer Kita angekommen waren, standen die ersten Eltern vor der Bürotür der Kita-Leitung und baten um ein Gespräch. Sie fragten: „Wie viele kommen denn noch?“. Zu diesem Zeitpunkt betreuten wir drei Kinder mit Fluchterfahrung. Die Eltern berichteten von ihren Erfahrungen im Wohnumfeld, den vielen Kellereinbrüchen, den Autoeinbrüchen, den Diebstählen und vom „Herumlungern der Ausländer“. Im späteren Verlauf fragte die Leitung, worum es im Kern ginge und ob die Eltern sich konstruktiv austauschen wollten, oder ob sie sich mit der Broschüre des Trägers zum „Umgang mit rechtsorientierten Eltern in der Kita“ auseinandersetzen wollten. Das war den Eltern sichtlich unangenehm. Es entstand ein Gespräch, in welchem die Kita-Leitung deutlich machte, dass auch sie vorurteilsbelastete Gedanken habe, wenn sie Eltern in der Kita sehe, die sie vom äußeren Erscheinungsbild als nationalistisch und rechtsgerichtet einstufen würde. Durch diese direkte und gleichzeitig wertschätzende Unterhaltung konnte die Kita-Leitung beiden Elternteilen vermitteln, dass die Kita Wirbelwind ein Ort ist, an dem wir Kindern und deren Eltern offen und gleichzeitig vorurteilsbewusst begegnen. Alle Kinder erhalten hier die Möglichkeit, Kind zu sein und sich in einem geschützten Raum zu entwickeln. Die Schilderungen über die Fluchterfahrungen der Kinder und ihrer Familien berührten die Eltern. Es gab eine Verständigung darauf, weiter im Gespräch zu bleiben.

Erarbeitung im Team

In Kleinteamsitzungen, kollegialen Fallberatungen und gruppenübergreifenden Gesprächen suchten wir nach Wegen, um den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden. Wir probierten unterschiedliche Ansätze aus. Parallel führten wir mithilfe eines Dolmetschers Gespräche mit den Eltern, um uns gegenseitig besser kennenzulernen und um mehr über die persönlichen Geschichten zu erfahren. Das genaue Beobachten und Dokumentieren gehört zu unserem Kita-Alltag. In der Arbeit mit geflüchteten Kindern und Familien erwies sich dieses Instrument noch einmal als besonders hilfreich. Denn uns wurde bewusst, dass wir genauer hinschauen mussten, um das Verhalten eines Kindes besser zu verstehen und auch die Frage bei den Eltern nicht scheuen brauchten, was wir noch wissen sollten, um ihr Kind gut bei uns aufnehmen zu können. Auf diese Weise können die Eltern selbst entscheiden, was sie uns zum Beispiel von ihrer Heimat, Flucht und aktuellen Lebenssituation berichten wollen und was sie für bedeutsam halten in Bezug auf den Umgang mit ihrem Kind.

Solche intensiven Gespräche brauchen natürlich auch Zeit und können belastend sein. Der normale Alltag einer Kindertagesstätte ließ die Pädagog*innen aus unterschiedlichen Gründen stellenweise an ihre persönliche Belastungsgrenze stoßen. Wir verabredeten deswegen Entlastungsvereinbarungen und installierten diese in unserer täglichen Arbeit, um perspektivisch arbeitsfähig zu bleiben. Kollegiale Fallberatungen gehören inzwischen zur Tagesordnung in Dienstbesprechungen und wir Teammitglieder beraten uns dort untereinander und suchen nach gegenseitigen Unterstützungsmöglichkeiten.

Durch regelmäßige Reflexionsgespräche mit der Kita-Leitung und durch das Erarbeiten von Unterstützungsmaßnahmen schafften wir Vertrauen und gegenseitiges Verständnis im Team, die Basis für eine konstruktive und gleichzeitig empathische Zusammenarbeit. Auch unser Träger unterstützte uns hier: Im Rahmen einer mehrteiligen Teamfortbildung unseres Trägers zum grenzwahrenden Umgang mit Kindern identifizierten wir typische Belastungssituationen und erarbeiteten alternative Handlungsmöglichkeiten. So vereinbarten wir beispielsweise, dass sich Kolleg*innen nach kurzer Absprache aus der Gruppe lösen können, wenn sie eine kleine Pause und etwas Abstand vom Gruppengeschehen brauchen.

Im Sinne einer inklusiven Haltung gelten die erarbeiteten Handlungsweisen im Team nicht nur im Kontext der Arbeit mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung. Vielmehr nutzen wir sie als generelle Arbeitsgrundlage. Sie ermöglichen einen reflektierten Blick auf die Bedürfnisse der Pädagog*innen.

Welche Methoden haben geholfen, um eine inklusive Haltung im Team zu entwickeln und mit den Besonderheiten in der Arbeit mit Kindern mit Fluchterfahrung umzugehen?

Eine unserer wichtigen Erkenntnisse in der Arbeit mit Kindern mit Fluchterfahrung ist, dass man sich im Team bewusst mit dem Thema auseinandersetzen muss. Allein die Aufnahme von Kindern mit Fluchterfahrung in den üblichen Kita-Alltag

regelt nicht automatisch den Umgang miteinander. Auch die Pädagog*innen brauchen Unterstützung, Begleitung und Vertrauen, um die neuen Anforderungen zu meistern.

Zunächst haben wir im Team viel miteinander gesprochen und uns über unsere ersten Erlebnisse, Erfahrungen und Gefühle ausgetauscht. Wir haben Inklusion definiert und uns darüber verständigt, was Inklusion für jede*n Einzelne*n in der täglichen Arbeit bedeutet. Durch die Besprechung konkreter Fallbeispiele, den Perspektivwechsel und die Reflexion der eigenen Rolle haben wir uns im Team eine gemeinsame Haltung erarbeitet. Der Fachaustausch und Wissenszuwachs durch die Vernetzung im Berliner Modellkita-Projekt hat uns hierbei ebenfalls unterstützt.

Fortlaufend befinden wir uns im Prozess der Weiterentwicklung und haben einen für uns passenden lösungsorientierten Ansatz mit klaren Kommunikationsstrukturen entwickelt. Durch vielfältige Methoden näherten wir uns den verschiedenen Themenbereichen an Fachtagen, Weiterbildungen und in Teamgesprächen. Auch die intensive Arbeit im Projekt der Modellkitas brachte uns in vielen Themen voran. Einige Mitarbeiter*innen besuchten Fortbildungen zum Thema „Spracherwerb“ und zum Thema „Flüchtlinge – wo kommen sie her?“. Eine Fortbildung zum Thema Traumapädagogik im Arbeitskreis der Modellkitas sensibilisierte die Pädagog*innen, den Blick auf die Befindlichkeiten und Bedürfnisse des Kindes zu richten und unterstützte die Fähigkeit zur Perspektivübernahme. Eine Pädagogin ließ sich zur Facherzieherin für Sprache ausbilden und fungiert nun als Multiplikatorin im Team. Im Zusammenhang mit den geflüchteten Kindern spielt hier die Förderung des Zweitspracherwerbs eine wesentliche Rolle. Speziell für Kinder im (Zweit-)Spracherwerb haben wir uns im Team dafür entschieden, im Alltag zukünftig Kindergebärden einzusetzen.

TIPP:

Das Buch „Singen, spielen, erzählen mit Kindergebärden: Lieder, Fingerspiele und Reime mit den Händen begleiten – für Kinder von 0-4 Jahren“ von Birgit Butz u.a. hat sich hierfür als hilfreich erwiesen.

Des Weiteren haben wir eine Mediathek eingerichtet, um über unsere mobilen Geräte Fotos und Bilderbücher anschauen sowie Musik und Bilderbuchgeschichten hören zu können. Regelmäßige psychomotorische Angebote und die musikalische Begleitung im Alltag erleichtern den Kindern das Ankommen in der Gruppe sowie das Erlernen der deutschen Sprache.

Wir setzen uns aktiv und kontinuierlich mit den sich verändernden Voraussetzungen und Rahmenbedingungen auseinander. Dementsprechend waren die Inhalte der internen Evaluationen nach dem Berliner Bildungsprogramm so gewählt, dass ein Selbstreflexionsprozess innerhalb des Teams in Gang kommt. Beispielhaft bearbeiteten wir die Schwerpunkte Raumgestaltung sowie Spiel und Lernen. Fragestellungen wie „Womit und wie spielen Kinder so im Einzelnen?“ oder „Was braucht ein Raum an individuellen Rückzugsmöglichkeiten?“

und der Abgleich mit dem realen Ist-Stand brachten uns in einen Entwicklungsprozess, welcher das Bewusstsein für die individuellen Bedürfnisse eines jeden Kindes stärkte. Dazu gehören auch und speziell die Kinder in besonderen Lebensumständen.

Kritische Äußerungen von Eltern haben wir wahr- und ernstgenommen, diese im Team und mit der Kita-Leitung reflektiert, um im Kita-Alltag und im Austausch mit den Eltern adäquat reagieren zu können. Wir bleiben kontinuierlich im Gespräch und bemühen uns, die verschiedenen Beweggründe der Eltern zu verstehen und Lösungen für ein friedliches und respektvolles Miteinander zu finden.

Trotz mancher Schwierigkeiten und unvorhersehbaren Ereignisse stellten wir uns den Herausforderungen und haben gemeinsam Lösungswege im Umgang mit den neuen

Anforderungen gefunden. Dadurch sind wir als Team enger zusammengewachsen. Als sehr hilfreich erwies sich die gute Zusammenarbeit mit unserem Träger. Die Kita-Leitung steht im regelmäßigen Austausch mit der Fachberatung und der Abteilungsleitung, welche den Prozess der Öffnung im Team hin zu einer inklusiven Pädagogik begleiteten. Insbesondere für die verantwortungsvolle Arbeit der Kita-Leitung stellen der wertschätzende Umgang sowie die fachliche Beratung innerhalb des Trägers eine wichtige Basis für die Entwicklung und Ausgestaltung einer konstruktiven Teamarbeit dar.

Wir möchten alle Leser*innen ermutigen, sich neuen Herausforderungen zu stellen, als Team miteinander über Pädagogik in den Austausch zu kommen, alt hergebrachte Handlungen zu hinterfragen und Stolpersteine als Chance zur Weiterentwicklung zu betrachten.

CHECKLISTE FÜR EINE GELINGENDE EINGEWÖHNUNG VON FAMILIEN MIT FLUCHT- ERFAHRUNG

Kita Kleiner Fratz

*„Du musst deine Arbeit
lieben. Und offen sein für
Neues!“*

*Ramona, Erzieherin der
Kita Kleiner Fratz*

Sich auf kulturelle Unterschiede einzustellen, Sprachbarrieren zu überwinden und zusammenzuwachsen – all das erfordert die Offenheit und den Mut für neue Wege sowie eine grundlegend wertschätzende und anerkennende Haltung gegenüber anderen Menschen. Die Aufnahme und Eingewöhnung von Kindern geflüchteter Familien stellt uns Fachkräfte in einigen Fällen vor besondere Herausforderungen, wo eben diese Offenheit und Haltung besonders gefragt ist.

Die Eingewöhnung von Kindern beginnt immer über den ersten Kontakt mit den Eltern. Es findet zwischen den Eltern und der Kita ein gegenseitiges „aneinander Gewöhnen“ statt. Insbesondere, wenn die Familie etwa aus einem anderen kulturellen Kontext stammt, mit dem deutschen Kindertagesbetreuungssystem nicht vertraut ist oder gerade erst die deutsche Sprache erlernt, bedarf es aus unserer Sicht einer intensiveren Form der Eingewöhnung, um den Zugang zur Kita und die Teilhabe an Bildung und Gemeinschaft zu ermöglichen.

Die folgende „Checkliste“ stellt kein Patentrezept für die Eingewöhnung von geflüchteten Kindern unter Einbeziehung ihrer Familien dar. Sie spiegelt unsere Erfahrungen wider und kann somit der Orientierung für andere Fachkräfte dienen. Letztendlich steht und fällt eine gelungene Eingewöhnung immer mit der Haltung der Erzieher*innen.

Willkommen in der Kita! – Besondere Anforderungen an das Aufnahmegespräch

Der Schritt, das eigene Kind in eine Fremdbetreuung zu geben, ist für viele Eltern nicht einfach. Wird es sich wohlfühlen? Werden die besonderen Bedürfnisse meines Kindes beachtet? Was passiert den Tag über in der Kita? Das sind nur einige Fragen, die Eltern in dieser Situation häufig beschäftigen. Den Eltern ihre Ängste zu nehmen, sie zu informieren und aufzuklären, ist Sinn und Zweck des Aufnahmegesprächs. Sprechen die Eltern zudem eine fremde Sprache und sind erst vor Kurzem aus einem anderen kulturellen Kontext nach Deutschland gezogen, birgt das Aufnahmegespräch weitere, besondere Herausforderungen.



KITA KLEINER FRATZ, KLEINER FRATZ GMBH

Janett Brauer (Leitung)
Glasower Str. 18, 12051 Berlin-Neukölln
Tel.: 030 68 05 54 20
E-Mail: gl18@kleinerfratz.berlin.de

Vor allem, wenn in dem Herkunftsland der Familien keine außerfamiliäre Betreuung vor der Schule vorgesehen ist, kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich die Vorstellungen und Ansichten der Eltern mit denen der pädagogischen Fachkräfte decken. So muss zunächst häufig ein grundsätzliches Vertrauen in das hiesige Konzept der außerfamiliären Betreuung hergestellt werden. Ist dies vorhanden, müssen gewisse Anforderungen der Kindertageseinrichtung an die Familien geklärt werden. Der Ablauf der Eingewöhnungszeit, der im Gutschein festgelegte Betreuungsumfang, feste Abläufe und das regelmäßige Bringen der Kinder...

– Auch wenn es für pädagogische Fachkräfte selbstverständlich klingt, muss hier viel Zeit investiert werden, um zu erklären und alle aufkommenden Fragen zu beantworten.

Damit dies trotz Sprachbarrieren möglich ist, sollte ein*e Übersetzer*in dazu geholt werden. In unserem Kita-Team arbeiten Kolleg*innen, die fließend Arabisch, Türkisch, Albanisch und Polnisch sprechen. Zudem gibt es Übersetzer*innen im nahegelegenen trägeigenen Familienzentrum, die wir zur Hilfe holen können. Wenn nötig, nehmen wir einen Übersetzungsdienst in Anspruch. Für das Aufnahmegespräch sollten sich alle Beteiligten *mindestens eine Stunde Zeit* nehmen, damit alle Fragen in Ruhe geklärt werden können. Ein Informationsblatt in der Muttersprache der Familie fasst noch einmal alle relevanten Informationen kompakt zusammen.

Warum muss es unbedingt ein*e Übersetzer*in sein?

Als Übersetzer*in sollte unbedingt eine Person hinzugezogen werden, die sowohl die deutsche Sprache, als auch die Herkunftssprache der Familie verhandlungssicher beherrscht. Nur so kann der Familie das sichere Gefühl gegeben werden, verstanden und willkommen geheißen zu sein.

Gleichzeitig können sich die pädagogischen Fachkräfte darauf verlassen, dass alle relevanten Informationen besprochen und alle offenen Fragen geklärt werden können und so der Grundstein für eine gelungene Zusammenarbeit mit den Familien gelegt werden kann.

Mit Hilfe der Übersetzer*innen füllen die Familien zudem die Stammdaten und die Familienseiten des Sprachlernheftes aus. Auf diese Weise erhalten die pädagogischen Fachkräfte zusätzliche, wertvolle Informationen über die Familienverhältnisse des Kindes.

Oft halten die Familien noch über die Kita-Zusammenarbeit hinaus Kontakt zu den Übersetzer*innen aus dem Familienzentrum und finden hier Unterstützung, bspw. für Besuche bei Ämtern oder Ärzt*innen.

Kommunikation in der Eingewöhnung und darüber hinaus

Das hervorragend vorbereitete Aufnahmegespräch ist vorbei, die professionellen Übersetzer*innen sind weg, der Kita-Alltag beginnt. Und nun?

Nicht jede Familie kann eine*n Bezugserzieher*in an die Seite gestellt bekommen, der/die deren Herkunftssprache beherrscht. Entsprechend müssen Lösungen für die Kommunikation in einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit von Fachkraft und Familie gefunden werden.

Es ist vermutlich unnötig, es an dieser Stelle extra zu erwähnen, doch ist eine *offene und freundliche Mimik und Gestik* Grundvoraussetzung für eine gelungene Kommunikation, v.a. wenn Sprachbarrieren diese erschweren. Unserer Erfahrung nach lohnt es sich zudem, die *Englischkenntnisse* der Eltern zu erfragen. Oft können Tür-und-Angel-Gespräche auf diese Weise erleichtert werden.

Sollte die Sprachbarriere besonders hoch sein, empfiehlt sich die *Unterstützung der Kommunikation durch Bildkarten*.

TIPP:

Die Bildkarten können zum Beispiel auch von Kindern selbst gezeichnet werden, wenn es sich um einfache Motive handelt.

Wenn möglich, unterstützen auch unsere *mehrsprachigen Kolleg*innen* in der alltäglichen Zusammenarbeit mit den Familien.

Unserer Erfahrung nach sind darüber hinaus auch die Eltern gern bereit, sich als Übersetzer*innen für Tür-und-Angel-Gespräche zur Verfügung zu stellen.

Generell kann in der Elternschaft eine wichtige Ressource zur Unterstützung von Familien mit Fluchterfahrung liegen. Diese sollte unbedingt ausgelotet und genutzt werden, da hiermit auch die wertschätzende Einbindung der Eltern gefördert wird.

Auch nach der Eingewöhnungszeit sollten *Elternbriefe* (s. Abb. 1) *möglichst in allen vorhandenen Familiensprachen* verfügbar sein. *Zusätzlich sollten Informationen jedoch auch immer mündlich weitergetragen werden.*

Ein Elternpaar bittet die Kita-Leitung um Hilfe. Es sei ein offizieller Brief bei ihnen angekommen und sie würden ihn nicht verstehen. Ob sie vielleicht drauf schauen und erklären könnte?

„Kein Problem“, sagt die Leitung, „bringt den Brief morgen mit, wir schauen ihn uns gemeinsam an!“

Am nächsten Tag kommen die Eltern mit dem Brief. Er ist auf Rumänisch verfasst worden. Der Versuch der Behörden, Sprachbarrieren zu überwinden scheitert am Analphabetismus der Empfänger*innen.

Die Leitung holt eine Übersetzerin dazu und behält für sich die Erkenntnis, dass mehrsprachige Elternbriefe allein nur einen Teil zur Lösung von Verständigungsproblemen ausmachen.

<p>Was braucht Ihr Kind in der Kita?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wechselwäsche entsprechend der Jahreszeit (mit Namen des Kindes) • Regenbekleidung • Hausschuhe (mit Namen des Kindes) • Zahnbürste • Bastelmappe (DIN A 3) • Zahnpasta • Gesundheitsbescheinigung vom Kinderarzt o. Gesundheitsamt • Fotos vom Kind und von der Familie • Klarsichtfolien <p>Was brauchen die Jüngsten zusätzlich?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Windeln • Bei Bedarf Creme • Feuchttücher • Evtl. Trinkflasche (mit Namen des Kindes) • Evtl. Schnuller (mit Namen des Kindes) <p>Danke für die gute Zusammenarbeit Ihr Kita Team</p>	<p>ماذا يحتاج طفلك في الروضة؟</p> <ul style="list-style-type: none"> • ثياب للتغيير حسب الطقس السنوي (مع كتابة اسم الطفل) • ثياب مطرية • حذاء داخلي للروضة (مع كتابة اسم الطفل) • فرشاة اسنان (مع كتابة اسم الطفل) • مصنف للاشغال (قياس 3 DIN A) • معجون اسنان • شهادة صحية من الطبيب او من وزارة الصحة • صور للطفل والعائلة • ورق نايلون شفاف <p>ماذا يحتاج الاطفال الصغار؟</p> <ul style="list-style-type: none"> • حفاضات • كريم عند الحاجة • محارم مبللة • رضاعة حليب عند الحاجة (مع كتابة اسم الطفل) • مصاصة عند الحاجة (مع كتابة اسم الطفل) <p>شكرا لتعاونكم فريق روضتكم</p>
--	---

Abb. 1

So kann sichergestellt werden, dass auch Eltern, die weder lesen noch schreiben können, über aktuelle Entwicklungen und anstehende Ereignisse Bescheid wissen.

Regelmäßige Elterngespräche mit Übersetzer*in

Erfahrungsgemäß brauchen Familien aus Herkunftsländern, die keine institutionelle, außerfamiliäre Kinderbetreuung vorgesehen haben, länger, um sich an die Strukturen und Erfordernisse, die sich durch den Kitabesuch ergeben, zu gewöhnen. Auch, wenn im Aufnahmegespräch bereits alle Informationen weitergegeben wurden, müssen weitere Gesprächstermine mit Übersetzer*in eingeplant werden.

Dabei geht es zumeist um ...

- den im Gutschein festgelegten Betreuungsumfang,
- die Notwendigkeit von Regelmäßigkeiten im Bringen und Abholen,
- feste Zeiten im Tagesablauf,
- die erforderliche Ausstattung (Regensachen, Wechselsachen, etc.),
- die Beantragung eines erhöhten Förderbedarfs usw.

Für diese Gespräche sollte je nach Thema mindestens eine halbe Stunde eingeplant werden, damit wirklich alle Fragen der Eltern besprochen werden und die Fachkräfte ihr Anliegen deutlich machen können.

Zudem gilt ...

- Die Aufnahme und Eingewöhnung von Familien aus fremdsprachigen Ländern, die zudem keine Kindertagesbetreuung kennen, braucht besonders viel Zeit und Geduld.
- Auch im späteren Verlauf der Betreuung wird die Zusammenarbeit mit Familien mit Fluchterfahrung in der Regel intensiv sein, um besonderen Bedürfnissen im Alltag gerecht werden zu können.
- Ein strukturierter, regelmäßiger Tagesablauf ist hier von großer Bedeutung, denn er gibt Sicherheit und verhilft zu einer besseren Orientierung.
- Piktogramme als Zusatz zu Beschriftungen (auch auf Erwachsenenhöhe) erleichtern das Zurechtfinden in den Räumlichkeiten.
- In einer engen Zusammenarbeit mit anderen sozialen Einrichtungen im Sozialraum und bspw. dem Kinder- und Jugendgesundheitsdienst (KJGD) oder dem Sozialpädiatrischen Dienst (SPZ) können gegenseitig Ressourcen genutzt werden, um Familien ganzheitlich zu unterstützen und gegebenenfalls die Kommunikation zu erleichtern.
- Unserer Erfahrung nach gibt es eine große Solidarität und Hilfsbereitschaft unter den Eltern. Vor allem zum Übersetzen in Tür-und-Angel-Gesprächen bieten sie gern ihre Unterstützung an. Um die Vernetzung der Eltern zu unterstützen, bietet sich die Einrichtung eines Elterncafés an. Verschiedensprachige Elternvertreter*innen verringern die Hemmschwelle der Ansprache.

Wird bei einem Kind etwa ein erhöhter Förderbedarf festgestellt, ist es teilweise schwierig für die Familien, von Kinderärzt*innen Überweisungen für das SPZ zu bekommen. Hilfreich kann hier der Kontakt zum KJGD sein, das an entsprechende Ärzt*innen weitervermitteln kann.

Über solch einen Kontakt haben wir es geschafft, dass ein betroffenes Kind noch ein Jahr länger in der Kita in Zusammenarbeit mit dem SPZ gefördert werden konnte. Auch stellte das SPZ schon eine Brücke zwischen den Familien und unserer Kita dar und vermittelte und eine geflüchtete Familie. Aus unserer engen Kooperation mit dem SPZ ergab sich, dass in regelmäßigen Abständen eine Heilpädagogin in unsere Kita kommt und mit dem Kind in einer kleinen Gruppe arbeitet. Wir Pädagog*innen stehen im ständigen gegenseitigen Austausch mit dem SPZ und werden hier mit unterschiedlichsten Diensten unterstützt.

Die Eingewöhnung einer jeden Familie in den Kita-Alltag ist immer eine besondere Phase, die viel Zuwendung und Zeit erfordert. Die Eingewöhnung von Familien aus anderen (sprach-)kulturellen Kontexten kann noch einmal zusätzliche Herausforderungen mit sich bringen, denen mit besonderem Feingefühl begegnet werden muss. Hier ist Offenheit, Kreativität und Geduld gefragt, hohe Anforderungen, in die die pädagogischen Fachkräfte erst hineinwachsen müssen. Wir, die Kita „Kleiner Fratz“, empfehlen jedoch allen Erzieher*innen, sich dieser Herausforderung anzunehmen.

Eine gelungene Eingewöhnung von Kindern setzt eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. Familien voraus. Wenn die Kinder sich wohlfühlen, überträgt sich das immer auch auf die Eltern und es ist regelrecht zu spüren, wie sich das Vertrauensverhältnis weiter aufbaut und der Kontakt von den Eltern selbst gesucht wird. Was auf den ersten Blick nach einer unzumutbaren Zusatzbelastung aussehen mag, stellt sich sehr bald als der Schlüssel zu einer wirklichen, gelebten Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Familien heraus, die einen unersetzbar positiven Einfluss auf das gesamte Klima der Einrichtung hat.



ÜBERLEGUNGEN ZU GELEBTER MULTIKULTURALITÄT IN DER KITA Heidi Keller

Nach Deutschland zugewanderte Familien haben oft völlig andere kulturelle Normen als unser westlicher Kulturkreis. Das führt zu erheblichen Missverständnissen und stellt die Frage nach der Gestaltung der Zusammenarbeit ganz neu.

„Manche von uns haben versucht, ihre Kinder in den Kindergarten zu schicken, aber dann bekommen sie eine Erziehung, sie benehmen sich ganz anders, die Erzieherinnen lassen die Kinder alles machen, was sie wollen. Deswegen, ehrlich gesagt, habe ich Angst meine Kinder dahin zu schicken. Ich habe es zwar einmal versucht, aber dann habe ich selber gesagt nein.“

Diese Aussage einer Spätaussiedlerin, die das Empfinden vieler Familien mit Migrationshintergrund auf den Punkt bringt, lenkt den Blick auf die Qualitätsdebatte, allerdings aus einer anderen Perspektive, als wir das gewohnt sind. Was vielen Familien nicht gefällt, ist gerade das, was wir unter einer guten Qualität verstehen: individuelle Ansprache und dyadisches Interaktionsformat durch einen entsprechenden Betreuungsschlüssel (wenig Kinder, viele Erzieher*innen), Selbstbildung und freies Spiel, Wahlmöglichkeiten und individuelle Entscheidungsfreiheit. Das Kita-Qualitätskonzept ist ein Spiegelbild der familiären Erziehungsideologie in westlichen Mittelschichtfamilien mit einem hohen Niveau formaler Bildung und einer eher geringen Kinderzahl in einer Kleinfamilie.

Das Kind mit seinen Wünschen, Bedürfnissen und Intentionen steht im Mittelpunkt und Erziehung und Bildung sind kindzentriert und kindbestimmt, das heißt möglichst exklusive Bezogenheit einer erwachsenen Person auf ein Kind, bevorzugt im verbalen Modus. Diese Vorstellungen gelten auch für die Krippenpädagogik und außerhäusliche Betreuung insgesamt. Die Diskussion rund um die Qualität beginnt daher häufig mit der strukturellen Frage des Betreuungsschlüssels. Es wird angenommen, dass viele Erzieher*innen für wenige Kinder die bestmögliche Situation darstellten. Dies ist eine Forderung, die jeder/jedem (aus dem hiesigen Kulturkreis) sofort einleuchtet und daher keiner weiteren Begründung bedarf. Damit verbunden ist die Annahme, dass nur Erwachsene Bindungs- und Bildungspartner*innen kleiner Kinder sein können – auch das ist eine Annahme, die nicht infrage gestellt wird. Das dyadische Erwachsenen-Kind-1:1-Betreuungssetting geht allerdings an der kulturellen Realität vieler Familien, die zu uns gekommen sind und kommen werden, vollständig vorbei – und auch an den Wünschen mancher deutschen Kinder aus Mittelschichtfamilien. So erzählte die fünfjährige Luisa, dass es ihr am besten in

Angaben zur Person

Prof. i.R. Dr. Heidi Keller war bis zu ihrer Pensionierung Professorin an der Universität Osnabrück; 2008 – 2014 war sie Leiterin der Forschungsgruppe Kultur, Lernen und Entwicklung des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Seit 2007 ist sie Direktorin des Nevet Greenhouse an der School of Social Work an der Hebrew Universität, Jerusalem, Israel.

der Kita gefalle, wenn viele Kinder und wenige Erzieher*innen da seien... Fragt man Kinder, warum sie gerne in die Kita gehen, hört man zuverlässig, dass sie dort ihre Freunde treffen, mit anderen Kindern spielen möchten. Neuerdings ist der Einbezug der Kindperspektive ebenfalls ein Merkmal pädagogischer Qualität – dass Luisas Perspektive, mit der sie nicht alleine steht, berücksichtigt werden wird, ist aber eher unwahrscheinlich.

Die Bedeutung der Peergruppe und der Erwachsenen

In vielen Kulturen, insbesondere dörflichen Strukturen der nicht-westlichen Welt, wachsen Kinder in der Peer-Gruppe auf, d.h. in altersgemischten Kindergruppen ohne die Beteiligung Erwachsener. Der Berliner Anthropologe Gabriel Scheidecker hat in madagassischen Dörfern beobachtet, dass Kinder ab dem Alter von etwa zwei Jahren (wenn sie abgestillt sind) so gut wie keinen Kontakt mehr mit der Mutter und anderen Erwachsenen haben. Die Beziehung zur Mutter war auch während der Stillzeit primär eine physische und keine emotionale (vgl. Scheidecker 2017). Dieses Muster ist häufig in den Dörfern südlich der Sahara, in Südostasien und vielen anderen Teilen dieser Erde zu finden (vgl. Otto/Keller 2014, Quinn/Mageo 2013). Die Frage der außerhäuslichen Betreuung bei uns ist auch weniger die Frage, ob Kinder mit anderen Kindern, sondern ob sie mit anderen Erwachsenen zurechtkommen. Dennoch wird den Kindern in der Kita, der Gruppe, in der Diskussion dieser Thematik kaum Beachtung geschenkt. Das Denkmodell geht davon aus, dass Kinder erst Bindung zu einer erwachsenen Person (der/dem Bezugserzieher*in) entwickeln müssen, bevor sie sich in der Kita wohlfühlen können, das heißt mit den anderen Kindern zurechtkommen. Das Modell ist nicht so wirklich einleuchtend, denn Angst/Furcht haben Kinder nicht vor anderen Kindern, sondern vor anderen Erwachsenen (deshalb nimmt man in der Fremden-Situation, in der man Stress auslösen möchte, auch eine*n Erwachsene*n und keine fremden Kinder). Angst vor Fremden ist jedoch auch ein kulturspezifisches Konstrukt. Die US-amerikanische Anthropologin Alma Gottlieb hat das Leben der

Beng Bauern an der Elfenbeinküste dokumentiert und beschrieben, wie Neugeborene vom ganzen Dorf begrüßt werden, indem sie von Arm zu Arm gereicht werden. Fremdenfurcht ist dort unbekannt, ebenfalls in den Dörfern im Nordwesten Kameruns, wo wir seit vielen Jahren Forschung machen, und in vielen anderen traditionellen dörflichen Kontexten. In vielen nicht westlichen Bauerndörfern haben Kinder bis zu 20 Bezugspersonen, die entweder völlig gleichwertig, oder von denen manche wichtiger sein können als andere. In vielen Dörfern im subsaharischen Afrika wechseln Kinder auch zuweilen die Haushalte, bei den westkamerunischen Nso-Bauern etwa im Alter von zwei Jahren (vgl. Lamm/Keller, under review). Das heißt, das unverwechselbare und einzigartige emotionale Band, das das westliche Mittelschichtkind (in der Regel) zu seiner Mutter entwickelt, ist dem kamerunischen Bauernkind völlig fremd. Es lernt dagegen, dass immer jemand da ist und sich kümmert. So wird kein personenspezifisches Band geknüpft, das Sicherheit in unsicheren Situationen vermitteln kann, sondern es wird eher eine breitere situative Sicherheit und Vertrauen in die Umwelt erworben. Dabei drängt sich die Frage auf, welches System das verlässlichere ist – das emotionale Verhandeln und Aushandeln zwischen dem Kind und einer spezifischen Person oder die Verlässlichkeit einer unterstützenden sozialen Umwelt und/oder einer Sicherheit spendenden Ortsbindung. Dazu gehört auch, dass das westliche Mittelschicht-Baby ebenso viel Zeit am Tag alleine verbringt und verbringen soll, wie in intensiver dyadischer Kommunikation, jeweils etwa 30 bis 40%. Deutsche Mittelschicht-Eltern haben uns immer wieder beteuert, wie wichtig es für die kindliche Entwicklung ist, dass Babys lernen, auch Zeit alleine zu verbringen und eine Beziehung zu sich selbst aufzubauen. Das nicht-westliche Bauernkind dagegen steht so gut wie nie im Zentrum der Aufmerksamkeit, ist aber sicher auch niemals allein.

Das Baby aus der dörflichen Großfamilie lernt so zunächst lange etwas über andere und das soziale System, zu dem es gehört, bevor es sich als getrenntes Individuum wahrnimmt. Das sind zwei grundsätzlich unterschiedliche Entwick-

lungsstrategien mit substantiellen Auswirkungen auf den weiteren Verlauf der kindlichen Entwicklung. Aus unseren Lehr- und Textbüchern kennen wir nur die westliche Mittelschichtkindheit, und die kennen wir recht gut. Inzwischen wissen wir auch einiges über die nicht-westlichen dörflichen Lebenskontexte. Aber natürlich gibt es auch andere Lebensformen, über die wir bisher noch sehr wenig systematisches Wissen haben.

Missverständnisse und Zuschreibungen liegen auf der Hand

Diese Überlegungen haben Auswirkungen für die Praxis in der Kita, z. B. für die Übergangssituation. Welche*r Erzieher*in hat nicht schon einmal erlebt, dass eine Mutter oder ein Vater den Erfordernissen des Berliner Eingewöhnungsmodells mit völligem Unverständnis begegnet ist. Ihr Kind braucht keinen Übergang und keine*n Bezugserzieher*in, sondern andere Kinder. Ihr Kind mag andere Kinder, kommt gut mit ihnen zurecht und lernt von ihnen, so wie zuhause auch. Und dort, wo Kinder ab zwei Jahren vielleicht kaum noch Umgang mit Erwachsenen haben, ist die Anwesenheit der Respektperson Mutter und noch einer weiteren erwachsenen Person, die sich zudem ausschließlich auf das Kind konzentrieren, der wahre Stressfaktor, während ein Eintauchen in eine Kindergruppe überhaupt kein Problem darstellen würde.

Dazu kommt ein weiteres Problem, das bisher nicht erkannt bzw. völlig falsch eingeordnet und bewertet wird. Durch die Migration verlieren viele Familien ihren vertrauten Lebensraum und ihr soziales Umfeld mit seinen vielfältigen Netzwerken, auch denen der Kinderbetreuung. Das kann bedeuten, dass Kinder nicht in Kindergruppen Erfahrungen sammeln können und dass Erwachsene es nach wie vor nicht als ihre Aufgabe betrachten, sich mit kleinen Kindern zu beschäftigen. Diese Situation wird in der klinischen und erzieherischen Praxis häufig als Desinteresse oder gar als Vernachlässigung missverstanden und falsch diagnostiziert. Hier entsteht die Situation, dass Lebensraum und kulturelle Modelle nicht mehr übereinstimmen. Konfrontation und Pathologisierung sind allerdings keine geeigneten

Methoden, Übergang und Integration zu meistern.

Auch in unserer Kultur interessieren sich Babys für andere Kinder, und ab etwa drei Jahren setzen Kinder ihr intuitives Verhaltensrepertoire im Umgang mit Babys ein, d.h. sie äußern Trost oder Stimulation, sie benutzen die Babysprache mit hoher Frequenz und langsamen Wiederholungen. Das heißt, es bestehen natürliche Verhaltensbereitschaften, sowohl auf der Seite der Babys als auch auf Seiten kleiner Kinder im Vorschulalter, sich miteinander zu beschäftigen und dies als angenehm und schön zu empfinden. Das bedeutet auch, dass bereits Säuglinge durchaus mehr in den Kita-Alltag integriert werden könnten und davon profitieren würden. Kinder lernen von anderen Kindern, auch in unserer Kultur. In euro-amerikanischen Untersuchungen wurde gezeigt, dass jüngere Geschwister von älteren z.B. bei der Sprachentwicklung profitieren und früher eine „theory of mind“ entwickeln, während ältere Geschwister im Umgang mit jüngeren Rücksichtnahme und Kompromissbereitschaft lernen (vgl. Lamm 2011). Pädagogische Qualität sähe in einem solchen Szenario natürlich anders aus. Von den Erzieher*innen wären andere Kompetenzen gefordert. Zu der dyadischen Zweisamkeit würde als wichtige pädagogische Qualität das Monitoring von Kindergruppen kommen und damit zusammenhängend die Modulation von Gruppenprozessen. Eine Orientierung auf Gruppenprozesse erfordert auch eine größere Strukturierung, d.h. Vorschläge, Anleitung und eventuell Korrigieren und Lenken. Das würde vielen Familien, die aus nicht-westlichen dörflichen Kontexten stammen, die Akzeptanz des deutschen Bildungssystems erheblich erleichtern. In einer unserer Untersuchungen hat eine bildungsferne russischstämmige Migrantin für viele Familien gesprochen, als sie sagte: „Es wäre besser, so eine Gruppe zum Beispiel zu machen, wobei eine Erzieherin sitzt und erzählt etwas, damit Kinder mehr verstehen, damit sie mehr aufmerksam auf Kinder sind (...) Am besten würden alle Kinder zusammen ein paar Spiele spielen (...) Sie könnten dann den Kindern was vorlesen, damit es mehr Entwicklung gibt.“ (Keller/Bossong, 2014).

Das Freispiel, das gerade in Einrichtungen, die als qualitativ gut gelten (und beurteilt werden), eine dominante Rolle im Tagesablauf einnimmt, wird von diesen Familien als unsinniger Zeitvertreib betrachtet, der allenfalls die pädagogische Inkompetenz der Erzieher*innen dokumentiert. Kinder gehen in die Kita, um zu lernen, das können sie im Umgang mit anderen Kindern, aber natürlich auch in strukturierten Aktivitäten und Settings mit Erwachsenen. Die Fragen, was das einzelne Kind tun möchte, wo es sitzen möchte, in welchem Raum es spielen möchte und mit wem, nähren den Eindruck der pädagogischen Hilflosigkeit. So ist es nicht verwunderlich, dass eine Gruppe chinesischer Fachleute inklusive Erzieher*innen beim Besuch einer deutschen Kita von der Frage bewegt wurde, wie man denn hier etwas lernen könne.

Kulturelle Normen reflektieren

Erzieher*innen sind in ihren kulturellen Modellen verhaftet, wenn sie nicht Gelegenheit hatten, Wissen über Erziehung und Sozialisation in anderen Kulturen zu erwerben und, was ein nächster wichtiger Schritt ist, zu reflektieren. Unreflektierte kulturelle Modelle sind normativ, d.h. die eigene Überzeugung, die eigenen Vorstellungen, Werte und Normen werden als richtig und allgemeingültig betrachtet. Diese Haltung wird gefestigt, wenn die eigenen Vorstellungen mit den pädagogischen Konzepten und Curricula übereinstimmen. So erzählte uns eine Erzieherin über die ihrer Meinung nach falschen und unberechtigten Vorstellungen von Eltern mit Migrationshintergrund:

„Die Eltern erwarten, dass wir die Kinder anziehen und rausschicken (...) Aber wir sagen nein. Die Kinder müssen lernen sich selbst anzuziehen. Selbst wenn sie dann ihr T-Shirt falsch rum anhaben (...) Kinder müssen versuchen unabhängig zu werden (...) Wir unterstützen sie dabei aber sie müssen es selbst machen.“ (Gerwing, 2012).

Verschiedene Kulturen haben sehr verschiedene Vorstellungen darüber, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten Kinder in welchem Tempo und in welcher Reihenfolge meistern sollen. In der deutschen Kita steht das im Einklang

mit den Vorstellungen der Mittelschichtfamilie, z.B. „selbstständig essen“ oder „sich selbstständig anziehen“. Diese Bereiche sind auch Teil von Listen mit sogenannten Alltagsfertigkeiten, nach denen (alle) Kinder in Kitas beurteilt und bewertet werden. Für viele Eltern aus anderen kulturellen Kontexten sind das jedoch Bereiche, in denen sie ihre Kinder sehr gerne unterstützen möchten. In vielen Kulturen sind solche „Dienstleistungen“ Ausdruck und Zeichen von Wärme und Liebe. Auch die Einstellung vieler Familien zum Übergang in die Kita, speziell zu den Vorgaben des Berliner Modells, stößt bei vielen Erzieher*innen auf Unverständnis:

„... ich bin in einer Nestgruppe; bei den Allerjüngsten ist es so bei der Eingewöhnung ... da ist es eher so, dass die Eltern ihre Kinder relativ schnell abgeben ... Andersrum aber Forderungen an einen herantragen ... Wo es Schwierigkeiten gibt, den Eltern klar zu machen, dass es so oder so nicht funktionieren kann ...“ (Gerwing, 2012, S. 74).

Die Erzieherin äußert eine normative Vorstellung, die Teil ihrer Haltung ist. Normative Vorstellungen sind häufig mit einer Abwertung anderer Weltansichten verbunden, bestenfalls mit der Feststellung eines Defizits. In dieser Beziehung unterscheiden sich übrigens Erzieher*innen nicht von Spezialist*innen, die sich wissenschaftlich äußern. So wird Migrant*innen in psychotherapeutischen Zusammenhängen selbstverständlich „mangelnde oder eingeschränkte Mentalisierungsfähigkeit“ unterstellt und mit „schwerer Bindungstraumatisierung“ in Zusammenhang gebracht (Tumani, 2016, S. 38). Eine andere Organisation der Psyche, einschließlich des Bindungssystems, wird selten in Betracht gezogen, und wenn ja, dann wie gesagt, als Defizit, das es aufzuarbeiten gilt. Wir sollten nicht versuchen, zu uns gekommene Familien zu missionieren, sie mit unserem System zu konfrontieren als dem einzig richtigen für die Entwicklung, Erziehung und Bildung von Kindern.

Kulturelle Unterschiede sind nicht zwangsläufig problematisch

Kita und Familie sind zwei bedeutende Bereiche des kindlichen Erfah-

rungsraums, der kindlichen Lernumwelt. Kinder lernen dort gut, wo alle Akteur*innen an einem Strang ziehen. Haben Mutter und Vater unterschiedliche Erziehungsvorstellungen, führt das häufig zu Belastungen für das Kind, wie die Erfahrungen in sogenannten Babysprechstunden für Familien mit kleinen Kindern zeigen. Auch Diskrepanzen zwischen Familie und Kita können Hindernisse für Entwicklung und Bildung von Kindern darstellen. Diese Diskrepanzen sind allerdings eher die Regel als die Ausnahme. So zeigte sich in der Nubbek-Studie, dass die bevorzugten Erziehungsziele von Müttern mit russischem und türkischem Migrationshintergrund, deren zwei- oder vierjährige Kinder in Einrichtungen betreut wurden, von denen der Erzieher*innen in den betreffenden Einrichtungen abweichen. Das war besonders deutlich für Erziehungsziele, die sich auf Gehorsam und Respekt, also hierarchisch relationale Wertvorstellungen beziehen (vgl. Tietze et al. 2013). Eine Untersuchung für das Niedersächsische Sozialministerium ergab außerdem, dass – unabhängig vom Migrationshintergrund – eher bildungsferne Mütter eher relationale Erziehungsziele hatten, während Erzieher*innen eher autonomieorientierte Erziehungsziele bevorzugen – ebenfalls unabhängig davon, ob sie einen Migrationshintergrund haben oder nicht (vgl. Keller/Bossong 2014). Die Zufriedenheit mit der Einrichtung und der Beziehung zwischen Familie und Erzieher*in ist jedoch da am besten, wo die Erziehungsziele übereinstimmen.

Diese Situation muss für die Kinder nicht zwangsläufig problematisch sein – Kinder können unterschiedliche Sprachen lernen und unterschiedliche soziale Systeme leben und entsprechend eine multikulturelle Identität bilden. Das sind sogar günstige Entwicklungsvoraussetzungen für eine gelingende Integration. Es ist inzwischen deutlich geworden, dass diejenigen Menschen mit Migrationshintergrund, die ihre Herkunftssprache in der Familie erhalten und auch die kulturellen Werte des Herkunftskontextes nicht aufgeben, diejenigen sind, die bessere Bildungsabschlüsse erreichen, weniger Problemverhaltensweisen entwickeln, gesünder und zufriedener sind, d.h. besser

integriert sind als diejenigen, die ihre kulturellen Wurzeln aufgegeben haben (vgl. Chen/Benet-Martinez/Bond 2008).

Es wird allerdings zu einem wirklichen Problem für die Kinder, wenn Institution und Familie in offener Opposition zueinander stehen. Besonders Erziehungspraktiken, die bei uns nicht nur verpönt sind, sondern auch durch Gesetz verboten (wie physische Bestrafungsformen), in anderen Kulturen aber als erzieherische Maßnahmen geschätzt werden, führen zu solchen Konfrontationen. Verschiedentlich haben mir Mütter erzählt, dass Erzieher*innen ihren Kindern geraten hätten, die Polizei zu rufen, da in Deutschland schlagen verboten sei. Dahinter verbergen sich komplexe Sachverhalte. Körperliche Misshandlung und heftiges Schlagen von Kindern wird von keiner Kultur geschätzt, es geht hier um den berühmten erzieherischen Klaps, leichtes Kneifen oder Haare ziehen, womit eine Grenze aufgezeigt werden soll. Man muss diese Maßnahmen nicht gut oder angemessen finden – offene Opposition gegen die familiäre Erziehung wird diese allerdings nicht ändern, aber möglicherweise dazu führen, dass die Kinder nicht mehr in die Kita kommen. In jedem Fall sind dies Herausforderungen an die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, auf die pädagogische Fachkräfte nur schlecht vorbereitet sind, weil die Systematik unterschiedlicher kultureller Realitäten in ihrer Ausbildung in der Regel nicht vorkommt (vgl. Borke/Keller 2014, Roth 2014).

Jede Strategie kann besser oder schlechter umgesetzt werden, und auch pathologische Formen gibt es überall. Es ist allerdings wenig sinnvoll, die Werte des einen Systems an ein anderes anzulegen und die auf dieser Grundlage entstandene Beurteilung dann für verbindlich zu erklären. Gerade in Bezug auf die Bindungstheorie ist dies aber gängige Praxis. Die Unzufriedenheit mit der Bindungspraxis, insbesondere dem Berliner Modell in den Kitas ist groß und auch in der Wissenschaft gibt es eine immer größer werdende Gruppe von Psycholog*innen, Anthropolog*innen, Mediziner*innen und Biolog*innen, die die Bindungstheorie für dringend revidierungsbedürftig halten, damit sie der Rea-

lität vieler Kinder gerecht werden kann und nicht nur den wenigen Prozenten westlicher Mittelschichtkinder.

Vorstellungen über Entwicklung, Erziehung und Bildung sind eng mit kulturellen Wertvorstellungen verknüpft. Säuglinge nehmen in vielen kulturellen Kontexten am alltäglichen Geschehen teil. Eng am Körper ihrer Betreuungspersonen getragen, beobachten sie das Alltagsgeschehen um sich herum und erwerben die notwendigen kulturellen Werkzeuge durch Partizipation und Imitation. Nach unseren Vorstellungen müssen Säuglinge abgeschirmt werden, sich an nur wenige soziale Partner*innen gewöhnen und im Mittelpunkt des Interesses erwachsener Bezugspersonen in einer auf sie abgestimmten Umwelt stehen. Je nach Perspektive sind die Bewertungsgrundlagen, was eine gute und förderliche oder schlechte und unzureichende Kita ausmacht, also unterschiedlich. Damit alle Kinder gerne in die Kita gehen, alle Familien die Kita als eine sinnvolle Einrichtung erleben und Kinder in ihrer Entwicklung und Bildung unterstützt werden, ist Pluralität das Gebot der Stunde: „Vielfalt zulassen und Vielfalt leben“ muss das Motto sein und nicht „one size fits all“. Dazu ist zunächst einmal Wissen notwendig. Erzieher*innen müssen in ihrer Ausbildung systematisch über kulturell unterschiedliche Erziehungsvorstellungen und -praktiken lernen. Aber auch Familien müssen mit den hiesigen Vorstellungen und Praktiken und vor allem deren Begründungen vertraut gemacht werden. Dazu ist die Entwicklung neuer Konzepte in der Erziehungspartnerschaft notwendig. Eine Haltung zu entwickeln, die Fremdem gegenüber wertschätzend ist und das Eigene infrage stellt, aber auch eigene Ängste und Befürchtungen zulässt, ist ein nächster Schritt. Auf diesen Grundlagen sollte schließlich kultursensitives Handeln möglich werden, das Können in unserem Konzept einer pädagogischen Trias (vgl. Borke/Keller 2014). Es geht nicht darum, ein System durch ein anderes zu ersetzen, sondern Vielfalt zuzulassen. Eine konsequente Umsetzung eines solchen Ansatzes muss sicherlich erst noch viele Hindernisse überwinden.

Literatur

Borke, Jörn, & Keller, H. (2014): Kultursensitive Frühpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.

Chen, Sylvia X./Benet-Martinez, Verónica/Bond, Michael H. (2008): Bicultural Identity, Bilingualism, and Psychological Adjustment in Multicultural Societies: Immigration-Based and Globalization-Based Acculturation. In: *Journal of Personality* 76, 4, S. 803-838.

Gerwing, Sarah (2012): Ethnotheorien von Erzieherinnen und Erziehern kulturell heterogener Kindergärten in Deutschland. Eine rekonstruktive Untersuchung aus kulturpsychologischer Perspektive. Masterarbeit im Masterstudiengang „Internationale Migration und Interkulturelle Beziehungen (IMIB)“ der Universität Osnabrück.

Keller, Heidi/Bossong, Laura (2014): Einstellungen von bildungsfernen Eltern mit Migrationshintergrund zum Besuch ihrer Kinder in Kindertagesstätten. Bericht für das Niedersächsische Ministerium für Soziales, Frauen, Familie, Gesundheit und Integration.

Keller, Heidi (2005): Kulturelle Entwicklungspfade: die ersten drei Lebensjahre im Kulturvergleich [Cultural developmental pathways: the first three years of life across cultures]. In: *Kinderärztliche Praxis, Sonderheft „Frühe Prävention“*, 76, S. 31-41.

Keller, Heidi (2017): Kultur: Die Umwelt für Entwicklung. In: Fegeler, Ulrich./Roman – Jäger, Elke/Rodens, Klaus (Hrsg.): *Praxishandbuch der Pädiatrischen Grundversorgung*. München: Elsevier

Lamm, Bettina (2011): Die Bedeutung der Geschwister in der frühen Kindheit. In: Heidi Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung*. Bern: Huber Verlag, S. 270-286.

Lamm, Bettina /Keller, Heidi (under review): Growing up in Nsoland – children’s relational networks in a farming community.

Otto, Hiltrud/Keller, Heidi (2014): *Different faces of attachment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Quinn, Naomi/Mageo, Jeannette M. (2013): *Attachment reconsidered: Cultural perspectives on a Western theory*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Roth, Xenia (2014): *Handbuch Elternarbeit. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita*. Freiburg i. Br.: Herder.
Scheidecker, Gabriel (2017): *Kindheit, Kultur und moralische Emotionen: Zur Sozialisation von Furcht und Wut im ländlichen Madagaskar*. Bielefeld: Transcript.

Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G., Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi, & Leyendecker, Birgit (Hrsg.) (2013): *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUB-BEK)*. Berlin: verlag das netz.
Tumani, Visal (2016): Spielt Kultur bei der Bindungstraumatisierung eine Rolle? In: Brisch, Karl Heinz (Hrsg.): *Bindung und Migration*. Stuttgart: Klett-Gotha, S. 32-41.

ELTERN EINBINDEN

Sabine Jungk

In der Kindertagesstätte treffen Erzieher*innen, Kinder und Eltern aufeinander. Die Eltern- und Erziehungspartnerschaft hat in den letzten Jahren einen hohen Stellenwert bekommen. Es ist unbestritten, dass Dialog und Austausch zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern, über einfache Information hinaus, für eine gelingende Entwicklungsförderung der Kinder enorm wichtig sind. Weniger Aufmerksamkeit wurde bisher den Beziehungen der Eltern untereinander gewidmet, die spontan entstehen, aber auch vom Fachpersonal gezielt gefördert werden können.

Alle Eltern, Alleinerziehende, Neuzugezogene können von neuen Kontakten in der Kita profitieren, sodass Isolation und Verinselung der Familien entgegengewirkt wird. Die Kita wird so zu einem gestaltenden Faktor im Sozialraum; dieses Potenzial kann gerade auch für Familien mit Fluchthintergrund hilfreich sein. Lebhaftige Kontakte der Eltern untereinander befördern die Inklusion aller Kinder, auch solcher aus Familien mit Fluchterfahrung.

Worum geht es?

In diesem Beitrag soll auf Kita-Eltern und ihre Beziehungen untereinander geschaut werden: Welche Einstellungen bringen „alte“ und neu hinzukommende Eltern mit Fluchterfahrung mit? Welche Besonderheiten können auftreten, wenn sie sich begegnen? Welche Vorstellungen und Wünsche hinsichtlich der Bildung und Erziehung von Kindern treffen aufeinander? Mit welchen Haltungen und Arbeitsformen kann pädagogisches Personal die Beziehungsdynamik positiv stimulieren? Und: Welche Expertise und

welche Haltungen brauchen Fachkräfte, um diese Situation fruchtbringend zu gestalten?

Am Anfang steht eine Vision: Die Kita ist eine von Kindern und Fachkräften gemeinsam gestaltete Lebenswelt, die auch für Eltern zum „Heimspiel“ mit familiärer Atmosphäre wird. Sie bilden – mit arrangierender Unterstützung – ein selbstorganisiertes Netzwerk, pflegen Austausch und gegenseitige Hilfe, von denen alle, nicht nur die Familien mit Fluchtgeschichte profitieren. Dazu gehören auch Diskussionen über strittige Themen und Erwartungen, die konstruktiv ausgehandelt werden.

Sind die Anforderungen in der Zusammenarbeit mit diesen Familien von so besonderer Art, dass sie sich von Elternarbeit und Elternbegegnung allgemein unterscheiden? Ja und nein. Es hilft, sich vor Augen zu halten, dass keine Familie einer anderen gleicht. Bedürfnisse und Vorstellungen von Kindererziehung und guter kindlicher

Angaben zur Person

Prof. Dr. Sabine Jungk ist Professorin für Interkulturelle Bildung und Erziehung an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte sind interkulturelle pädagogische und Soziale Arbeit, interkulturelle Öffnung und Ehrenamt mit Geflüchteten.

Entwicklung unterscheiden sich, das gilt für Konzepte der Eltern wie der Fachkräfte. Stereotype Problemunterstellungen sind unangemessen: Familien mit Fluchtgeschichte sind *Leute so wie du und ich, bloß mit dem Nachteil, dass sie Flüchtlinge sind*, formulierte ein von mir befragter Ehrenamtlicher. Dabei gilt es vor allem, eine vorschnelle Erklärung von Unterschieden mit – vielleicht sogar als unvereinbar empfundenen – „kulturellen“ Unterschieden zu vermeiden und vor allem die Ressourcen, die sozialen Rahmenbedingungen und Erfahrungen der neu angekommenen Familien zu berücksichtigen. Spezifische Auffassungen und Anliegen in ihrer Unterschiedlichkeit müssen wahrgenommen und zugleich bewusst mögliche Vorurteile reflektiert werden, um vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen.

Auch Kitas haben unterschiedliche Erfahrungen mit Heterogenität, je nach Einzugsbereich, städtischer oder ländlicher Lage. In vielen Kitas ist Vielfalt eine gelebte und erwünschte Qualität; in anderen besteht zwar Offenheit, aber doch auch etwas Zurückhaltung gegenüber Veränderungen, und es gibt Kitas, in denen die Skepsis oder sogar Ablehnung von Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrungen – oder anderer vermeintlicher Abweichungen vom „Normalen“ – überwiegt. Deshalb geht es nicht ohne normative Setzung: Eltern müssen sich nicht mögen, aber sie müssen sich achten. Das pädagogische Konzept spielt dabei eine zentrale Rolle; es bildet die Grundlage für das Selbstverständnis und den Verhaltenskodex in der Einrichtung. Die Bildungspläne der Länder sehen vor, dass das Konzept Aussagen zum positiven Umgang mit Heterogenität und Inklusion enthält. Trotzdem werden es Fachkräfte an einigen Orten schwerer haben, Eltern für eine Willkommenskultur zu gewinnen. Die Schritte, die zu gehen sind, fallen deshalb unterschiedlich (weit) aus. Auch nicht zu verschweigen: Positive Haltungen zu Heterogenität und tatkräftige Förderung des Miteinanders werden nicht immer vom Fachpersonal geteilt. Aber: Fachkräfte mögen Vorbehalte haben, ihr professioneller Status und ihr Berufsethos verpflichten sie jedoch auf das Kinderrecht auf gedeihliches

Aufwachsen und die Respektierung des Elternwillens. Auf die Vielfalt elterlicher Erziehungskonzepte müssen sich Fachkräfte einstellen und gemeinsam mit Eltern zu einem Einvernehmen kommen, wollen sie zum Wohle des Kindes eine wirksame Erziehungspartnerschaft herstellen. Die Fachkräfte sind somit verantwortlich für wertschätzenden Umgang der Eltern untereinander, sie sollten auch der Motor für entsprechende Entwicklungen sein.

Was sind die Herausforderungen?

Die Zusammenarbeit zwischen Kita und Eltern mit Fluchterfahrungen birgt neue Herausforderungen, wenn sowohl Fachkräfte nur geringe Erfahrungen in der Arbeit mit dieser Zielgruppe haben als auch angestammte wie geflüchtete Eltern (und ihre Kinder) bislang wenig Kontakt hatten. Unkenntnis birgt die Gefahr, mangelndes Wissen aufzufüllen mit ungeprüften, pauschalen Vorannahmen – dies betrifft alle Seiten. Die wichtigsten Grundvoraussetzungen für die Entwicklung positiver Beziehungen sind Interesse, Offenheit und transparente Kommunikation. Welche Aktivitäten im Einzelnen sinnvoll sind, soll ebenfalls thematisiert werden.

Herausforderungen für Familien mit Fluchthintergrund

Wir haben unser Zuhause und damit die Vertrautheit des Alltags verloren. Wir haben unseren Beruf verloren und damit das Vertrauen eingeübt, in dieser Welt irgendwie von Nutzen zu sein. Wir haben unsere Sprache verloren und mit ihr die Natürlichkeit unserer Gebärden und den ungezwungenen Ausdruck unserer Gefühle. (Hannah Arendt im Exil 1943)

Menschen haben unterschiedliche Ressourcen. Hohe Bildung und gute Resilienz sind wesentliche Faktoren, um mit unbekanntem Lebenssituationen flexibel umgehen, schwere Belastungen bewältigen und sich auf Neues einstellen zu können. So sind auch Familien mit Fluchterfahrung verschieden – dennoch stehen sie vor einigen ähnlichen Herausforderungen. Selbst wenn sie erfolgreich den Weg in die Kindertageseinrichtung gefunden haben, ist es für sie eine neue Welt und die Besonderheiten des deutschen Systems sind

ihnen oft nicht vertraut. Sie haben als Neuankömmlinge die schwierigste Position in der Kita und brauchen das Gefühl, mit ihren Kindern willkommen zu sein, um Vertrauen in diese weitere unbekanntere Institution, in die dort wirkenden Menschen zu entwickeln und sich einzubringen. Sprachliche Barrieren machen in vielen Fällen Kontakt, Verständigung und Austausch schwierig, dabei ist der Orientierungsbedarf groß, wenig selbstverständlich. Zu ihrer rechtlichen Situation gehört, dass sie u.U. nicht wissen, ob oder wie lange sie überhaupt in Deutschland bleiben können, auch ihr Wohnbezirk kann noch (mehrfach) wechseln. Sich unter diesen Umständen voll einzulassen, ist ihnen vielleicht deshalb gar nicht möglich. Die Flucht, aber auch die Lebenssituation vor dem Aufbruch, haben meist existenzielle psychische und körperliche Belastungen mit sich gebracht, von denen sie sich evtl. noch nicht erholt haben. Zugleich stehen sie unter hohem Druck eigener und fremder Erwartungen an ihre Eingliederung. Die Flucht durch- und überlebt zu haben, gibt den Familien aber auch Stärke und Selbstvertrauen. So empfiehlt eine Ehrenamtliche, *dass man nicht die ganze Zeit denken sollte: Oh, ein Geflüchteter. Sondern, dass es halt nur Menschen sind*. Sie hatten ein Leben, eine soziale Position vor der Flucht, sie waren „Jemand“ – hier erleben sie oft, dass ihre individuelle Biografie und Identität kaum wahrgenommen werden.

Manchen fällt es schwer, sich von Kindern zu trennen, auf der Flucht haben sie große Sorge umeinander getragen. Die Familie ist oft das einzige, das sie gerettet haben. Zugleich wissen sie, dass die gute Betreuung ihren Kindern den Start in Deutschland erleichtert und sie selbst so mehr Chancen haben, sich um ihr eigenes Ankommen, ihren Sprachkurs oder Arbeit zu kümmern. Selbst wenn sie Zeit haben, werden diese Eltern vermutlich zunächst sehr zurückhaltend sein, und nur langsam Formen finden, sich und ihre eigenen Vorstellungen einzubringen. Missverständnisse sind nicht ausgeschlossen. Was oft am Anfang steht, ist das Elementare wie Speisen, selbst wenn es nicht direkt um Nahrungsvorschriften

geht. Unvertrautes zu essen, kostet fast jeden Menschen Überwindung; Eltern werden die Sorge haben, dass ihre Kinder angemessen ernährt werden. Hinsichtlich der Erziehungsvorstellungen sind Pauschalisierungen unangebracht. Jedoch belegt die Forschung über Migrant*innenfamilien (vgl. Boos-Nünning 2011) eine überaus hohe Familienorientierung; innere Bindung, Kommunikation und Interaktion der Generationen sind sehr groß. Liebevoller Erziehung ist mit entsprechenden Loyalitäts-, Respekt- und Disziplinierwartungen verbunden. Auch der religiösen Erziehung messen Migrant*innenfamilien höhere Bedeutung zu als der Durchschnitt der Bevölkerung und die Sexualmoral ist häufiger konservativ. Geschlechtsspezifische Rollenerwartungen sind uneinheitlich ausgeprägt und stehen selten in Gegensatz zu einer Bildungs- und Berufsorientierung für die Mädchen; strikte Geschlechtertrennung erwartet nur eine Minderheit. Insgesamt sind die Bildungserwartungen der Eltern für ihre Kinder überproportional hoch, weshalb ihre Sorge dem Spracherwerb Deutsch gilt, aber auch dem Erhalt der Muttersprache. Nicht zuletzt befürchten Eltern mit Migrations- oder Fluchthintergrund, dass ihre Kinder ausgegrenzt und diskriminiert werden, wie sie es selber vielleicht schon erlebt oder gehört haben. Entsprechend sensibel reagieren sie auf solche Vorkommnisse oder deuten Konflikte in diese Richtung.

Herausforderungen für „angestammte“ Eltern

Auch die angestammten Eltern werden unterschiedlich auf die neue Situation reagieren. Es ist im Einzelfall zu erkunden, welche Bereitschaft zum Miteinander oder welche Vorbehalte es gibt. Einige Eltern werden offensiv auftreten, andere eher indirekt ihre Haltungen zu erkennen geben. Viele Eltern werden offen sein für die neuen Familien mit Fluchtgeschichte. Dennoch kann Empathie getrübt sein durch die Sorge, dass sich bereits bestehende strukturelle Probleme in der Kita verschärfen und sich das gewünschte Klima in der Kita verändert. Denn die ohnehin meist starke Belastung des Personals bei unzureichendem Fachkraft-Kind-Schlüssel wird mehr oder weniger durch die Auf-

nahme von Familien mit Fluchterfahrung steigen.

Eltern können auch befürchten, dass der Spracherwerb ihres Kindes unter den neuen, des Deutschen nicht mächtigen Kindern leidet und die Ressourcen zur Sprachförderung nicht ausreichen. Kitaplätze sind knapp – vielleicht sehen sie die Aufnahme eines weiteren Kindes in die Einrichtung gefährdet. Ebenso können Anpassungen des Speiseplans für Unruhe sorgen. Weiter können sie befürchten, dass die neuen Mitglieder andere Normen praktizieren und einfordern, die etwa die gleichberechtigte Erziehung und Bildung von Jungen und Mädchen in Frage stellen, oder sie mit ihren Lebensentwürfen oder z.B. als gleichgeschlechtliche Eltern nicht akzeptiert werden. Um diese Befürchtungen zu nehmen und um Qualitätseinbußen zu verhindern, braucht es neben intensiver Kommunikation geeignete Aktivitäten. Es sollte zugleich deutlich gemacht werden, dass Inklusion auch Anreicherung, Konflikt und Wandel bedeuten kann, ohne dass der in der Konzeption festgehaltene normative Konsens hintergangen wird (vgl. Jungk 2014).

Fremdenfeindliche und rassistische Einstellungen werden seit Jahrzehnten bei ca. 20 bis 25 Prozent der Bevölkerung konstatiert – dies kann sich in der Kita widerspiegeln, auch wenn Jüngere weniger solchen Ressentiments zuneigen. Bei offen gezeigter Feindseligkeit sind unmittelbare Interventionen nötig. Rassismus und Diskriminierung – von welcher Seite auch immer – haben keinen Platz in der Kita, dafür muss es klare Regeln geben.

Was sind hilfreiche Aktivitäten?

Familien mit so einschneidenden Erfahrungen im Kontext von Flucht aufzunehmen, wird häufig, aber nicht zwingend, einen Einbruch in routinierte Abläufe und Handlungen bedeuten. Kommt es wegen Umzügen zu nur kurzer Verweildauer in der Einrichtung, sind „kreative Lösungen“ zur Überbrückung gefragt (vgl. Meiner-Teubner 2016, S. 21). Über die nötigen professionellen Haltungen wurde bereits gesprochen; das pädagogische Personal selbst ist Vorbild nicht

nur für die Kinder, sondern auch die Eltern, und sollte Interesse und Angstfreiheit ausstrahlen. Personalmangel verschärft die Bewältigung zusätzlicher Aufgaben; hier sind Träger (und Politik) gefordert, die Rahmenbedingungen angemessen auszugestalten und bei der Akquise zusätzlicher finanzieller Mittel etwa für Elternbegleitung, Sprachmittlung und pädagogische Programme zu unterstützen. Die Arbeit mit den neuen Kindern und Eltern verlangt nicht unbedingt „ganz besondere“ pädagogische Konzepte und Materialien. Gute Voraussetzungen sind ausreichende Erfahrungen mit z.B. intensiver Sprachentwicklungsförderung, kontinuierlicher, partizipativer Elternarbeit und der Stimulation von Kooperationen unter (Kindern und) Eltern. Es ist die Initiative der Fachkräfte gefordert, um Impulse zur Einbindung der neuen Eltern und der Vergemeinschaftung mit anderen zu geben.

Rund um die Aufnahme

Das Aufnahmegespräch mit den Eltern mit Fluchtgeschichte ist die erste, sehr gut vorzubereitende Gelegenheit, über Ziele, Konzept und Arbeitsweisen der Einrichtung sowie die Möglichkeiten der aktiven Partizipation zu informieren. Das Kennenlernen sollte genutzt werden, um möglichst viel über die Erwartungen und erzieherischen Gewohnheiten der Familie zu erfahren und differenzierte Einsichten in die gelebten Werte, Speisegewohnheiten, religiösen und anderen Praktiken der Familie zu erhalten. Auf diese Weise wird die „Familienkultur“ erkundet – im Unterschied zu stereotypem Wissen oder Annahmen über z.B. „die Menschen aus dem arabischen Raum“ oder aus Statistiken. Weil die deutsche Frühpädagogik mit ihrem sozialpädagogischen Ansatz sich von der international viel häufigeren schulvorbereitenden Orientierung unterscheidet, ist es eine der wichtigsten Informationen, auf das spezifische Bildungskonzept einschließlich sprachlicher Bildung einzugehen. Auch andere Grundsätze, die in der Kita-Konzeption festgehalten oder sonst unhintergebar sind, wie z.B. die Gleichberechtigung von Jungen und Mädchen oder Grundsätze der Antidiskriminierung, sind zu thematisieren. Die komplexe Einfüh-

rungssituation macht es unverzichtbar, sich über die sprachlichen Verständigungsmöglichkeiten zu informieren und bei Bedarf Sprachmittler*innen oder andere Sprachkundige, etwa andere Eltern oder Stadtteilmütter hinzuzuziehen. Viele Einwander*innencommunities haben Selbsthilfestrukturen und Vereine geschaffen, auch hier kann man Unterstützung erhalten. Die Eingewöhnungsphase bietet dann weitere Möglichkeiten, die gegebenen Informationen zu vertiefen, zu ergänzen und die pädagogische Kompetenz zu zeigen. Hier können Übersetzungsapps helfen oder ggf. Gespräche auf Englisch.

Auch gegenüber den Kita-Eltern ist eine rechtzeitige Information über die Neuzugänge wichtig. Beispielsweise bei einem Elternabend sollte offen mit der Situation umgegangen und sachlich informiert werden, ohne zu dramatisieren. Der Hinweis auf die Rechte der Kinder auf pädagogische Begleitung, Unterstützung und kindgerechtes Aufwachsen ist die wichtigste Argumentation, die eine Aufnahme außer Frage stellt. Äußern die Eltern Vorbehalte, muss ihnen Raum gegeben und darüber aufgeklärt werden, welche Ressourcen zur Verfügung stehen, damit die schon anwesenden Kinder nicht zu kurz kommen. Fachkräfte sollten auch die Chancen thematisieren, die darin liegen, dass Kinder (und Eltern) ein erweitertes Weltverständnis durch Vielfaltserfahrungen erlangen können, die für zunehmende internationale Orientierung unserer Gesellschaft, aber auch für demokratische Lernprozesse wertvoll sind.

In der Regel wissen Fachkräfte, von welchen Eltern sie Engagement und Empathie erwarten können – diese sollten gezielt angesprochen, aber auch die anderen um Ideen zur Einbindung in die „Kita-Familie“ und unterstützende Mitarbeit gebeten werden. Man kann z.B. eine Perspektivübernahme anregen und die Eltern bitten, ihre ersten Begegnungen mit der Kita zu erinnern und ihr Bild von der Einrichtung zu formulieren – das stärkt die Identifikation mit der Einrichtung und kann, als illustrierte Wandzeitung aufbereitet, ein Willkommen für die neuen Eltern sein. Je nach Bereitschaft und Fähigkeiten der Eltern

können Unterstützung bei der Sprachmittlung angefragt und Patenschaften angeregt werden – zwischen den Kindern und den Eltern. Immerhin teilen die Familien eine Lebenssituation, nämlich Eltern gleichaltriger Kinder zu sein.

Die Neuen sind da

Respektvoller Umgang kann mit Verweis auf die Kita-Konzeption eingefordert werden, freundliche Begegnungen und Zusammenhalt bedürfen aber Gelegenheiten, sich kennenzulernen und positive Erfahrungen im aktiven Miteinander zu machen. Dabei kommt es auf niedrigschwellige Arrangements an, um möglichst vielen Eltern die Chance auf Mitwirkung zu geben.

Ein Elterncafé oder -frühstück intensiviert die Elternkontakte und befördert den Austausch über (kostenlose) Aktivitäten für Familien am Wochenende, empfehlenswerte (Kinder)Ärzt*innen und andere Alltagstipps oder Verabredungen zu gelegentlichen gemeinsamen Unternehmungen. Dafür dürfte Sprachmittlung vonnöten sein. Beziehungen festigen sich vor allem durch gemeinsames Tun, bei dem Normalität erlebt und gegenseitige Wertschätzung aufgebaut werden können. Weniger intensiven Sprachgebrauch erfordern bspw. die gemeinschaftliche Gartenbearbeitung oder Festvorbereitungen. Kann die Kita selbst weitere Programme wie Deutschkurse oder einen Vätertreff anbieten, wird die Anwesenheit der Familien mit Fluchterfahrung zur Normalität; Tandems oder Patenschaften bilden sich leichter.

Dass es zu kontroversen Anliegen und Konflikten kommt, gehört zu jedem sozialen Miteinander, auch in der Kita. Freilich sind ungewohnte Situationen eher anfällig für Beeinträchtigungen. Wie Probleme zur Sprache gebracht werden können, sollte gemeinsam mit den Eltern überlegt werden. Ein „Kummerkasten“ ist dafür nur eine Variante. Ziel sollte sein, so oft wie möglich direkt ins Gespräch zu kommen, insbesondere auch die neu aufgenommenen Eltern sollten selbst zu Wort kommen, um mögliche Unzufriedenheit frühzeitig zu erkennen. Eine offene, zugewandte Haltung führt dazu, dass Eltern sich wohlfühlen und Vertrauen aufbauen – wie bei

den Kindern die Grundvoraussetzung, sich lernend auf neue Beziehungen einzulassen.

In diesem Beitrag ist viel von „müssen“ und „sollen“ die Rede – doch alle Beteiligten brauchen Zeit, um mit den Veränderungen klarzukommen. Für Fachkräfte heißt das: Durchhaltevermögen, Geduld, Offenheit und Gelassenheit.

Literatur

Boos-Nünning, Ursula (2011): Migrationsfamilien als Partner von Erziehung und Bildung. Hg. v. Gesprächskreis Migration und Integration Friedrich-Ebert-Stiftung. Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn (WISO Diskurs – Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik). Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/08725.pdf> [02.08.2013]

Jungk, Sabine (2014): Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund. In: Völkel, Petra/Wihstutz, Anne (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Studium Elementar. Köln: Bildungsvverlag Eins, S. 36-66

Meiner-Teubner, Christiane (2016): Flüchtlingskinder in der Warteschleife. In: DJI-Impulse 3/2016, S. 19-21

Praxisbeispiele finden sich unter <http://www.fruehe-chancen.de/themen/integration/willkommen-in-der-kindertagesbetreuung/> und <http://www.fruehe-chancen.de/themen/integration/aus-der-praxis/>

GEDANKEN ZU BINDUNG UND EINGEWÖHNUNG UNTER BERÜCKSICHTIGUNG EINER KULTURELLEN PERSPEKTIVE

Petra Völkel

Kinder mit Fluchterfahrung in einer deutschen Kindertageseinrichtung aufzunehmen, stellt eine Herausforderung an das pädagogische Fachpersonal dar, die mit der Eingewöhnung der Kinder in die Kindertageseinrichtung unter Einbezug der Eltern beginnt. Nachfolgend werden einige Überlegungen zu den Grundbedürfnissen von Autonomie und Verbundenheit in Bezug zur Bindung und Eingewöhnung unter einer kulturellen Perspektive diskutiert, die vielleicht die Perspektive erweitern und flexible Vorgehensweisen ermöglichen.

Autonomie und Verbundenheit als menschliche Grundbedürfnisse

Der Wunsch nach Autonomie und der Wunsch nach Verbundenheit mit anderen gehören zu den menschlichen Grundbedürfnissen. Unter Autonomie wird die Fähigkeit verstanden, Kontrolle über das eigene Leben zu erlangen und eigene Entscheidungen treffen zu können. Verbundenheit meint die Fähigkeit, sich als abhängig von anderen Menschen zu begreifen und sich in eine Gemeinschaft einfügen zu können. Autonomie und Verbundenheit sind sozusagen die zwei Seiten einer Medaille, deren Gewichtung, je nach kulturellem Kontext, allerdings verschieden sein kann. Autonomieorientierung in der Erziehung und Bildung von Kindern findet sich prototypisch vor allem in der westlichen Mittelschicht. Eltern pflegen hier in der Regel einen intensiven Kontakt mit ihrem Säugling und reagieren prompt und feinfühlig auf dessen Signale. Der Säugling erlebt sich dadurch als eigenständiges Wesen.

Durch den Umgang mit Spielzeug lernt das Kind, sich mit der nicht-sozialen Umwelt auseinanderzusetzen. Ziel von Erziehung und Bildung ist die Entwicklung einer „Ich-Identität“. In nicht-westlichen, ländlichen Kontexten findet sich dagegen eher die Verbundenheitsorientierung. Kinder erleben Interaktion hier vornehmlich in Gruppensituationen und weniger in dyadischen Interaktionen, d.h. in exklusiven Interaktionen mit einer Bezugsperson. Mehrere Bezugspersonen, zu denen permanenter Körperkontakt besteht, sind von Anfang an eine Selbstverständlichkeit. Ziel der Erziehung und Bildung ist hier die Entwicklung einer „Wir-Identität“. (Vgl. Borke/Keller 2014)

Bindung als universelles Konzept

Auch die Bindungstheorie, deren Begründer der britische Arzt und Psychoanalytiker John Bowlby ist, geht von einer Medaille mit zwei Seiten aus. Auf der einen Seite ist die Bereitschaft des Kindes, eine Bindung an Personen aufzu-

Angaben zur Person

Prof. Dr. Petra Völkel hat die Professur für Grundlagen der Entwicklungspsychologie und Elementarpädagogik im Studiengang Kindheitspädagogik an der Evangelischen Hochschule Berlin inne. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören die Frühe Kindheit, Bildung und Erziehung.

bauen, die es ständig betreuen, auf der anderen Seite steht der Wunsch und die Neugier, die Welt zu erkunden. Beide Bedürfnisse, Bindung und Exploration, sind genetisch vorprogrammiert. Wenn Kinder damit beginnen, die Welt zu erkunden und zu explorieren, benutzen sie ihre Bezugspersonen als sichere Basis, zu der sie sich in Situationen zurückziehen können, in denen sie sich ängstigen oder sich unsicher fühlen. (Vgl. Rauh 2008) Das Bindungskonzept kann als universell betrachtet werden, das heißt, es gilt für alle Kinder. Nicht universell mag dagegen die Erwartung der Bezugspersonen sein, wie viel Nähe oder Verbundenheit ein Kind braucht und wie viel eigenständiges Erkunden oder Autonomie sinnvoll erscheint.

Bindungsqualität und Eingewöhnung unter der Perspektive der Autonomieorientierung

Die vier Bindungsqualitäten, die von Mary Ainsworth, einer Schülerin Bowlbys, und von Mary Main mit Hilfe des sogenannten „Fremdsituationstests“ bei Kindern im zweiten Lebensjahr gefunden wurden, folgen eher der Idee der Autonomieorientierung. Hier wird davon ausgegangen, dass das Kind ein großes Interesse daran hat, die Welt zu erkunden und sich nur dann an seine Bezugsperson (häufig die Mutter) wendet, wenn es verunsichert ist. Diese ist dann im besten Fall sowohl psychisch als auch physisch verfügbar und reagiert feinfühlig, prompt und angemessen auf die Signale des Kindes. Die Qualität der Bindung ist in diesem Konzept abhängig von der Erfahrung, die das Kind mit seiner Bezugsperson in dyadischen Interaktionen gemacht hat (vgl. Völkel 2015). Wenn sicher gebundene Kinder (Bindungstyp B) in einer unvertrauten Situation von ihrer Bezugsperson allein gelassen werden, hören sie auf, ihre Umwelt zu erkunden, und zeigen stattdessen offenes Bindungsverhalten, das heißt, sie drücken ihren Kummer offen aus, indem sie weinen, die Bezugsperson rufen oder ihr nachfolgen. Von fremden Personen lassen sich diese Kinder nicht trösten. Kommt die Bezugsperson zurück, dann wirken die Kinder sichtlich erleichtert, schmiegen sich in den Arm der Bezugsperson und lassen sich relativ schnell von ihr

trösten. Danach beginnen sie erneut, die sie umgebende Welt zu explorieren. Sicher gebundene Kinder haben in der Interaktion mit der Bezugsperson die Erfahrung gemacht, dass sie sich auf deren Hilfe verlassen können, wenn sie Kummer haben. Diese Kinder können es sich „leisten, ihre Gefühle offen zu zeigen und sich darauf verlassen, dass ihre Mutter ihnen sowohl bei der Beseitigung des Kummeranlasses als auch bei der Regulierung ihrer Gefühle hilft“ (Rauh 2008, S. 216). Unsicher-vermeidend gebundene Kinder (Bindungstyp A) wirken relativ unbeeindruckt, wenn ihre Bezugsperson sie in einer unvertrauten Situation allein lässt. Sie sind für fremde Personen in der Regel weiter ansprechbar und scheinen auch weiterhin ganz gelassen die Welt zu erkunden. Dennoch sind auch diese Kinder stark durch den Weggang der Mutter belastet, wie Überprüfungen des Stresshormons Cortisol und der Herzfrequenz zeigen. Um emotional im Gleichgewicht zu bleiben, nutzen sie häufig Dinge, die ihnen vertraut sind, wie ein Schmusetuch oder ihre Nuckelflasche. Die Rückkehr der Bezugsperson wird von unsicher-vermeidend gebundenen Kindern fast ignoriert, häufig wenden sie der Mutter den Rücken zu, wenn diese wieder den Raum betritt. In der Interaktion mit ihrer Bezugsperson haben sie die Erfahrung gemacht, dass diese offensichtlich keine starken Emotionsausbrüche mag. Sie haben gelernt, sich selbst auf irgendetwas Art und Weise im emotionalen Gleichgewicht zu halten. (Vgl. Rauh 2008, S. 216) Ambivalent-unsicher gebundene Kinder (Bindungstyp C) zeigen, ähnlich wie die sicher gebundenen Kinder, sehr deutlich ihren Kummer, wenn die Mutter sie in einer unvertrauten Situation allein lässt. Auch sie lassen sich nicht von einer fremden Person trösten. Häufig reagieren sie sogar lautstärker und zorniger als die sicher gebundenen Kinder. Kommt die Mutter zurück, verhalten sich diese Kinder jedoch ambivalent, indem sie einerseits den Kontakt zur Mutter suchen, andererseits jedoch Kontaktaufnahmen von Seiten der Mutter wütend zurückweisen. Diese Reaktionen entsprechen den Erfahrungen, die sie bisher in der Interaktion mit ihrer Bezugsperson gemacht haben. „Nach Ainsworth erlebten sie in ihrer

Sozialisationsgeschichte ihre Mutter mal als überschwänglich herzlich und zugeneigt, mal als unerreichbar, ohne dass sich für sie daraus ein vorhersagbares Muster ergab. Daher haben sie die Strategie entwickelt, ihren Kummer eher zu übertreiben, damit ihre Not auch wirklich wahrgenommen wird. Zugleich mischen sich in ihre Gefühle häufig Ärger über die mangelnde Reaktion der Bindungspartnerin.“ (Rauh 2008, S. 216) Desorganisiert-desorientiert gebundene Kinder (Bindungstyp D) zeigen in Situationen, in denen sie sich unsicher fühlen, kein Verhalten, das eindeutig einem der anderen Bindungstypen zugeordnet werden kann. Sowohl wenn die Mutter sie in einer unbekanntem Situation allein lässt als auch wenn die Wiedervereinigung mit der Mutter stattfindet, verhalten sich diese Kinder konfus und widersprüchlich. So kann es passieren, dass sie plötzlich in ihren Bewegungen erstarren und über eine längere Zeit beinahe regungslos bleiben, oder sie zeigen offenes Bindungsverhalten nicht gegenüber ihrer Bezugsperson, sondern der fremden Person, wenn diese den Raum verlässt. „Diese Kinder scheinen sich in einem Konflikt zwischen Annäherung und Angst zu befinden, zu dem sie kein Verhaltensprogramm haben, oder sie schwanken zwischen mehreren Reaktionsstilen.“ (Rauh 2008, S. 217)

Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Bindungsqualitäten kann man davon ausgehen, dass für so gut wie alle jungen Kinder die Eingewöhnung in die Kindertageseinrichtung und damit die, wenn auch zeitlich begrenzte, Trennung von den wichtigsten Bezugspersonen einen Stressfaktor darstellt. Das Kind versteht nicht, warum die Bezugsperson geht und kann nicht einschätzen, ob und wann diese wiederkommt. Ihm ist die Sicherheitsbasis verloren gegangen. Nach dem „Berliner Eingewöhnungsmodell“ (vgl. Laewen/Andres/Hédervári 2003) brauchen daher alle Kinder einen sanften Übergang in die Kindertageseinrichtung, eine Eingewöhnungszeit in Anwesenheit eines Elternteils. Ein abrupter, unbegleiteter Eintritt in die Kindertageseinrichtung führt zu starker emotionaler Verunsicherung und hemmt das Kind, seine Umgebung offen und neugierig zu erkunden.

Weil das Kind nach seiner sicheren Basis sucht, ist sein Bindungssystem permanent aktiviert und das Interesse an der Umwelt tritt in den Hintergrund. (Vgl. Völkel 2012) Ziel der Eingewöhnung nach dem „Berliner Eingewöhnungsmodell“ ist es deshalb, die pädagogische Fachkraft zu einer neuen Bezugsperson oder Sicherheitsbasis in der neuen Umgebung werden zu lassen. Dies erfolgt am besten über exklusive dyadische Interaktionen der pädagogischen Fachkraft mit dem Kind, in den ersten vier Tagen in Anwesenheit der primären Bindungsperson. Die Eingewöhnung gilt als abgeschlossen, wenn sich das Kind im Kindergarten sicher und andauernd von der Erzieherin oder dem Erzieher trösten lässt. Wünschenswert wäre es nach diesem Modell, dass die pädagogische Fachkraft durch feinfühliges, promptes und angemessenes Reagieren auf die Signale des Kindes zu einer weiteren sicheren Bindungsperson würde.

Die von Ainsworth und Main gefundenen Bindungsqualitäten und die darauf aufbauende Eingewöhnung nach dem „Berliner Eingewöhnungsmodell“ können sicherlich für eher autonomieorientierte Beziehungen, in denen Kinder die Erfahrung exklusiver dyadischer Interaktion machen, als gültig bezeichnet werden. Fragen kann man sich allerdings, ob diese Bindungsqualitäten auch dann gelten, wenn Kinder in eher verbundenheitsorientierten Gemeinschaften aufgewachsen sind.

Bindungsqualität und Eingewöhnung unter der Perspektive der Verbundenheitsorientierung

Vor dem Hintergrund einer Verbundenheitsorientierung kann davon ausgegangen werden, dass Bindung in erster Linie nicht durch prompte und feinfühlig Reaktionen der Bezugsperson auf die individuellen Signale des Kindes entsteht, sondern in erst Linie durch die physische Verfügbarkeit anderer Menschen und der Versorgung durch diese. In verbundenheitsorientierten Gemeinschaften scheinen Kinder von Anfang an multiple Betreuungsumgebungen zu kennen und sind an die Betreuung durch mehrere Personen gewöhnt und nicht an dyadische und exklusive Aufmerksamkeit. „Bezogen auf die Ein-

gewöhnungsphase in einer deutschen Kindertageseinrichtung, die vom Modell exklusiver dyadischer Beziehungen ausgeht, können hier für Familien mit einem verbundenheitsorientierten Hintergrund möglicherweise eher ungewohnte und auch unverständliche Erwartungen bestehen.“ (Borke/Keller 2014, S. 117)

Eltern verstanden nicht, warum sie drei Tage die Kinder bei dem Tagesablauf begleiten sollten. Des Weiteren verstanden sie es auch nicht, dass sie nur max. 15 Minuten den Raum verlassen sollten. Meistens verschwanden sie gleich aus der Kita und kamen erst zum Essen wieder. (Praxisbeispiel aus der Modellkita Rappelkiste)

Die Gründe für ein solches Verhalten können vielfältig sein. Vielleicht haben die Eltern sprachlich nicht verstanden, was von ihnen erwartet wird. Möglicherweise haben sie aber auch das Gefühl, die Erzieher*innen werden gut für ihr Kind sorgen und verstehen deshalb nicht, warum sie Tage und Wochen gemeinsam mit ihrem Kind in der Kindertageseinrichtung verbringen sollen bzw. zur Verfügung stehen sollen, obwohl ja andere Erwachsene anwesend sind, die sich gut um ihr Kind kümmern.

*Ein weiteres Kind mit Fluchterfahrung zeigte wiederum ein ganz anderes Verhalten. Es fiel auf, dass das Mädchen besonders gern helfen und oft Aufgaben übernehmen wollte. Sie wirkte teilweise übertrieben höflich und zukommend. Das Mädchen zeigte ein für ihr Alter (über)angepasstes und sehr erwachsen wirkendes Verhalten und kümmerte sich etwa in ausgeprägtem Maß um die kleineren Kinder der Gruppe. Um dem entgegenzuwirken und ihr das „Kindsein“ zu ermöglichen, regten die Pädagog*innen das Mädchen vermehrt zu Spielaktivitäten an und nahmen ihr das Gefühl von Verantwortung für die Gruppe ein Stück weit ab. (Praxisbeispiel aus der Modellkita Wirbelwind)*

In diesem Beispiel wurden dem Mädchen Erfahrungen eröffnet, die es ohne das einfühlbare Verhalten der Pädagog*innen nicht ohne weiteres hätte machen können. Dennoch könnte ein Kind aus verbundenheitsorientierter

Perspektive auch eher verunsichert und irritiert reagieren, wenn die Erzieher*innen seine Individualität stark betonen und feinfühlig sowie prompt auf seine Signale reagieren.

Eine klare Lösung gibt es für diese Probleme nicht. Möglicherweise bietet es sich jedoch in solchen Situationen an, nicht dem „Berliner Eingewöhnungsmodell“ zu folgen, sondern dem „Münchener Eingewöhnungsmodell“ (vgl. Winner/Erndt-Doll 2013). Hier fokussiert die Eingewöhnung nicht ausschließlich auf die Erzieher*innen-Kind-Beziehung, sondern alle an der Eingewöhnung beteiligten Personen werden aktiv in den Prozess einbezogen, „die Eltern und ihr Kind ebenso wie die Kindergruppe und das pädagogische Personal“ (Winner/Erndt-Doll 2013, S. 14). Zudem ist das Konzept nicht nur für Kleinkinder, wie das „Berliner Eingewöhnungsmodell“, sondern auch für Kindergartenkinder geeignet. Es geht in diesem Modell zwar auch, aber nicht nur, um eine gute Beziehung zur/zum Bezugserzieher*in. Das Kind und seine Eltern sollen auch den Alltag in der Kindertageseinrichtung kennenlernen, sie sollen die Kindertageseinrichtung als Bildungseinrichtung mit attraktiven Angeboten erleben und der Umgang der pädagogischen Fachkraft mit den anderen Kindern der Gruppe soll als Modell dafür dienen, dass sich das neu einzugewöhnende Kind darauf verlassen kann, dass die Erzieherin oder der Erzieher im Notfall ansprechbar ist.

Zudem werden in diesem Modell stärker die Schutzfaktoren thematisiert, die resilienzfördernd wirken können, was den unter Umständen traumatisierten Kindern mit Fluchterfahrung zu Gute kommen könnte. Zu den Schutzfaktoren, die sich mit Bedingungen und Erfahrungen für eine positive Entwicklung und die Bewältigung belastender Situationen befassen, zählen unter anderem eine anregungsreiche und fördernde Umwelt, die Annahme des Kindes durch die Bezugspersonen, die Wahrnehmung und Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse, Ermutigung bei der Selbständigkeitsentwicklung, Hilfe bei der Entwicklung von Handlungskompetenzen sowie positive Kontakte

I MITEINANDER VERTRAUT WERDEN

3. Gedanken zu Bindung und Eingewöhnung unter Berücksichtigung einer kulturellen Perspektive | 4. Integration und Inklusion von Kindern mit Fluchterfahrung und Behinderung aus Perspektive der Lebenshilfe Inklusionskita Neukölln

zu anderen Kindern. (Vgl. Rönna-Böse/ Fröhlich-Gildhoff 2012) Auf alle diese Faktoren geht das „Münchener Eingewöhnungsmodell“ explizit ein und bietet damit unter Umständen eine gute Basis zur Entwicklung von Resilienz.

Literatur

Borke, Jörn/Keller, Heidi (2014): Kultursensitive Frühpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.

Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate/Hédervári, Eva (2003): Die ersten Tage. Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. Weinheim: Beltz.

Rauh, Hellgard (2008): Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz. S. 149-224.

Rönna-Böse, Maïke Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2012): Das Konzept der Resilienz und Resilienzförderung. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Becker, Jutta/Fischer, Sibylle (Hrsg.): Gestärkt von Anfang an. Resilienzförderung in der Kita. Weinheim: Beltz. S. 9-29.

Völkel, Petra (2012): Fühlen, bewegen, sprechen und lernen. Schaffhausen: schubi, hrsg. von Susanne Viernickel & Petra Völkel.

Völkel, Petra (2015): Entwicklung, Lernen und Förderung der Jüngsten. Stuttgart: Kohlhammer.

Winner, Anna/Erndt-Doll, Elisabeth (2013): Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder. Weimar: Verlag das netz.

INTEGRATION UND INKLUSION VON KINDERN MIT FLUCHTER- FAHRUNG UND BEHINDERUNG AUS PERSPEKTIVE DER LEBENSILFE INKLUSIONS-KITA NEUKÖLLN **Musa Al Munaizel**

Angaben zur Person

Musa Al Munaizel, M.A., Geschäftsführer der Lebenshilfe iKita gGmbH, Straße 614 Nr. 24, 12347 Berlin/Neukölln, Tel.: 030-60088233, Fax: 030-60088234, E-Mail: Musa.Almunaizel@lebenshilfe-berlin.de, www.lebenshilfe-berlin.de.

Zur Situation von Kindern mit Fluchterfahrung und Behinderung

Die Zahl der Flüchtlinge, die in Berlin um Schutz und Asyl suchen, ist stark angestiegen. Dies führt auch zu einem Anstieg von Kindern mit Behinderung, von traumatisierten und von Behinderung bedrohten Kindern. Kinder mit Behinderung und Fluchterfahrung sind doppelt benachteiligt, obwohl sie unter die Gruppe der besonders Schutzbedürftigen fallen. Wir beobachten täglich gravierende Kinderrechtsverletzungen. Hier besteht bundesweit großer Handlungsbedarf und dies nicht nur für die Behindertenverbände.

Zu Menschen mit Behinderungen zählen laut Artikel 1 des von der Bundesrepublik Deutschland unterzeichneten UN-Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention) Personen, „die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der

vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“. Dabei ist zu beachten, dass Kinder mit Behinderungen keine homogene Gruppe sind. Wie alle Kinder haben sie unterschiedliche Fähigkeiten und Bedürfnisse. Was Kinder mit Behinderung und Fluchterfahrungen jedoch gemein haben ist, dass sie in besonderer Weise unterversorgt sind: Fehlende flächendeckende, niederschwellige Beratung in Informationsmedien, Beratungsstellen und Schutzeinrichtungen erschwert den Zugang zu Unterstützungsangeboten.

Der pädagogische Auftrag, das Ziel und zwei Hebel zur Umsetzung

Auftrag der pädagogischen Arbeit ist die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderungen, mit und ohne Fluchterfahrungen sowie mit und ohne Migrationshintergrund. Dies ist Beitrag zur Inklusion in unserer Gesellschaft und zur Unterstützung der Eltern bei der Bewältigung ihrer oft belasteten Situation. Inklusion ist ein

sozialer Prozess, bei dem gleichberechtigtes Zusammenleben aller Kinder die Grundlage für gemeinsame und verbindende Erfahrungen und Erlebnisse ist. Alle Kinder müssen gestärkt und in der Ausbildung ihrer sozialen, körperlichen und kognitiven Kompetenzen unterstützt werden. Sie sollen sich im Alltag bewegen, selbstständig Entscheidungen treffen und eigene und gemeinsame Interessen vertreten können. Die sozialen Einrichtungen müssen Kinder, ihre Familien und ihr Umfeld ganzheitlich betrachten, an ihre Fähigkeiten anknüpfen und einer infantilisierenden und defizitären Perspektive entgegenwirken, wie sie leider oft im Zusammenhang mit Behinderungen oder Einschränkungen eingenommen wird.

Vor dem Hintergrund dieses Auftrags zur Inklusion versteht sich die Lebenshilfe Inklusionskindertagesstätte in Berlin-Neukölln als ein Anlaufpunkt für Familien in ihrer Vielfalt. Zur Stärkung der Erziehungsfähigkeit von Eltern werden beispielsweise vermehrt gezielt niederschwellige Angebote in den Alltag implementiert. Dies ist ein erster Hebel zur Umsetzung des Inklusionsauftrags. Ein weiterer wirksamer Hebel besteht in der Optimierung der Infrastruktur im Sozialraum. Auf diesem Weg können Familien besser erreicht und unterstützt sowie Angebote besser aufeinander abgestimmt werden. Im Interesse einer optimalen Nutzung der vorhandenen Ressourcen gehören hierzu die Teilnahme von Vertreter*innen der Einrichtung an allen relevanten Treffen auf Bezirksebene sowie die Zusammenarbeit und Vernetzung mit allen anderen im Sozialraum engagierten Einrichtungen. So sind die ideelle Vernetzung mit dem Sozialpädiatrischen Zentrum (SPZ) der Lebenshilfe sowie die Zusammenarbeit mit den Jugendämtern und Schulen im Bezirk elementare Voraussetzungen für eine wertvolle sozialpädagogische Begleitung und Unterstützung für Familien mit Kindern, die von Flucht und Behinderung betroffen sind.

Beobachtungen aus Beratungen von Familien mit Fluchterfahrung und Kindern mit Behinderung

Als konkrete Maßnahme zur Umsetzung der Strategie bot der Leiter der Lebenshilfe Inklusionskita wöchentlich eine

zweistündige Beratungssprechstunde für geflüchtete Familien von Kindern mit Behinderung an. Dieses Angebot wurde aufgrund des ausgeprägten Bedarfs und der entsprechend hohen Nachfrage aus ganz Berlin von ursprünglich sechs auf zehn Monate verlängert; es lief von Juni 2016 bis April 2017. Eine Auswertung der Beratungsgespräche ergibt folgendes Bild:

1. Die meisten Familien mit Behinderung und Fluchterfahrung kommen aus den Ländern Syrien, Irak, Afghanistan, Iran, Tschetschenien, Libanon und aus dem Gazastreifen.
2. Am Tag der Beratung hatte keines der Kinder Aussicht auf einen Platz in einem Inklusions- oder Integrationskindergarten in Berlin.
3. Die Altersspanne der Kinder betrug sechs Monate bis sechs Jahre, fast hälftig Mädchen und Jungen.
4. Viele Kinder waren am Tag der Beratung in Sammelunterkünften untergebracht, d.h. ohne jegliche Privatsphäre.
5. Viele der Kinder hatten noch keine Untersuchungen durchlaufen (weder beim Kinder- und Jugendgesundheitsdienst, KJGD, noch beim SPZ), auch wenn sie seit über einem Jahr in Berlin lebten.
6. Keines der Kinder war mit Hilfsmitteln, z.B. einem angepassten Buggy bzw. Kinderwagen, orthopädischen Schuhen o.Ä. ausgestattet.
7. Die Eltern waren mit ihrer Situation vollkommen überfordert, da sie niemand in ihrer Sprache aufklärte.
8. Viele dieser Kinder zeigten enorme Verhaltensauffälligkeiten und Konzentrationsstörungen – vermutlich aufgrund von Traumata im Heimatland und auf der Flucht.
9. Einige Kinder konnten angebunden und versorgt werden, viele jedoch noch nicht.
10. Die Erfahrungen in der monatelangen Beratung haben gezeigt, dass das gesellschaftliche Bewusstsein und die Sensibilität für die Situation der betroffenen Kinder und ihrer Familien über die Zeit gewachsen sind, so dass sich die Situation verbessert hat. Allerdings ist das erwünschte Ziel noch lange nicht erreicht.

Hier zeigen sich deutliche Defizite in Bezug auf die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention, und zwar insbesondere bei der Teilhabe von Kindern an Bildungsprozessen.

Zum Einfluss von Religion auf den Umgang mit Behinderung

Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber Kindern mit Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten werden nicht zuletzt vom religiösen Glauben geprägt. Das gesamte Sozialwesen und damit auch die Arbeit mit Menschen mit Behinderungen werden in den meisten Gesellschaften maßgeblich von solchen Zusammenhängen und ihren spezifischen Folgen beeinflusst. Manche betroffenen Eltern muslimischen Glaubens beispielsweise verstehen die Behinderung ihres Kindes als göttliche Strafe. Hier müssen Anstrengungen in zwei Richtungen unternommen werden: Zum einen müssen die Kitaleitung und die Mitarbeiter*innen sich mit der Thematik sachlich auseinandersetzen. Träger und Kitaleitung müssen geeignete Fortbildungsmaßnahmen anbieten, um die interkulturelle und religiöse Kompetenz des pädagogischen Personals zu stärken. Zum anderen ist der Einfluss von Religion auf die Wahrnehmung von, Einstellungen zu und den Umgang mit Menschen mit Behinderung im interkulturellen Vergleich bis heute nicht ausreichend erforscht. Solche Religionsvergleiche sind sehr wichtig, weil durch sie genauere Kenntnisse über die Wirkung kultureller Faktoren auf die Konzeptualisierung, Kategorisierung, Bewertung, auf Deutungsmuster und die Behandlung Behinderter gewonnen werden können.

Ausgehend von dem gesellschaftlich verankerten antimuslimischen Rassismus, der sich in den letzten Jahren innerhalb unserer Gesellschaft weiter manifestiert und ausgeweitet hat, muss in der Praxis jedoch primär Bildungs- und Aufklärungsarbeit gegen antimuslimischen Rassismus geleistet werden; dies hat Vorrang gegenüber einer theologischen oder religionssoziologischen Wissensvermittlung über den Islam.

Leitbild und Leitfaden als dritter Hebel zur Umsetzung des Inklusionsauftrags

Ein Leitbild und ein Leitfaden können dem pädagogischen Personal Orientierung geben, die einzelnen Fachkräfte in ihrer Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft stärken und die gemeinsame Arbeit erleichtern, was sich schließlich positiv auf Professionalisierung und Qualitätsentwicklung auswirkt. Willkommenskultur ist ein ganzheitliches Konzept des Umgangs mit personeller und kultureller Vielfalt in den Einrichtungen und sollte im Leitbild verankert werden. Dies kann den Abbau von Zugangsbarrieren und Hemmschwellen für Familien mit Fluchterfahrung erleichtern, so dass sie möglichst schnell zur Ruhe kommen und wieder Vertrauen zu ihren Mitmenschen und ihrer Umgebung fassen können. Bei der Implementierung und Umsetzung einer Willkommenskultur ist die Nachhaltigkeit ausschlaggebend, insofern stellt sie eine kontinuierliche und fortwährend neue Herausforderung dar. Es gilt, eine gesellschaftlich tragfähige Willkommenskultur in der Beratung, Begleitung und Unterstützung zu verankern. Das Konzept soll als Teil des jeweiligen Sozialraums vorhandene Angebote für alle nutzbar machen und Begegnungen ermöglichen.

Der folgende Leitfaden soll dazu dienen, alle Beteiligten bei der Bewältigung der enormen Herausforderungen zu unterstützen:

1. Konzipieren Sie mit den Kolleginnen und Kollegen ein Aufnahme- und Eingewöhnungskonzept. Seien Sie vorbereitet.
2. Schaffen Sie in Ihren Kindertagesstätten eine Willkommenskultur.
3. Unterstützen Sie die Eltern und Angehörigen bei der Anmeldung und dem Erhalten von Kita-Gutscheinen bei der verantwortlichen Stelle in Ihrer Gemeinde/Ihrem Bezirk.
4. Kindertagesstätten sollen einen Beitrag für den Aufbau von Netzwerken vor Ort leisten.
5. Kinder mit Behinderung oder von Behinderung bedrohte Kinder sollen schnellstmöglich an ein Sozialpädiatrisches Zentrum angebunden werden.
6. Die ganz enge Zusammenarbeit mit den Eltern und Angehörigen aus den Fluchtländern sollte ein Bestandteil Ihres Konzeptes sein.
7. Die Gesundheitsversorgung behinderter Kinder mit Fluchterfahrung ist in der Regel sehr beschränkt auf die Behandlung akuter oder schmerzhafter Erkrankungen. Setzen Sie sich mit den verantwortlichen Behörden zusammen, um Zugang zu Hilfsmitteln und Reha-Maßnahmen zu erreichen.
8. Ermutigen Sie Ihre Mitarbeiter*innen, die UN-Kinderrechtskonvention und die UN-Behindertenrechtskonvention in den Mittelpunkt ihrer Arbeit zu stellen.
9. Betrachten Sie die Aufnahme von Kindern mit Behinderung und Fluchterfahrung als neue interkulturelle Herausforderung, die die interkulturelle Öffnung weiter fördert.
10. Etablieren Sie ein Forum für den Austausch von Erfahrungen mit anderen Kindertagesstätten.
11. Soziale Inklusion und soziale Raumorientierung sollten Ihre Zielsetzungen bei der Aufnahme von Kindern mit Behinderung und Fluchterfahrung sein.
12. Wir sind verpflichtet, alle Maßnahmen zu ergreifen, um diesen Kindern die bestmögliche Versorgung, Unterstützung und Begleitung zukommen zu lassen.

Soziale Inklusion in sozialraumorientierter Arbeit

Die sozialraumorientierte Arbeit hat immer einen Bezug zur Lebenswirklichkeit von Menschen, die in der Gemeinde bzw. in ihrem Kiez leben. Daher sollen die Angebote für alle Menschen zugänglich gemacht und die Institutionen interkulturell geöffnet werden. Die Vision besteht darin, allen Familien mit Fluchterfahrungen unter Berücksichtigung der bestehenden soziokulturellen Eigenheiten die gleichen Zugangschancen zu gesundheitlichen Möglichkeiten, Bildung und sozialen Angeboten zu verschaffen. Dadurch verankern wir kulturelle Vielfalt in Deutschland.

Eine ausführliche Praxishilfe für Kitas zum Thema „Kinder mit Behinderung und Fluchterfahrung“ hat die Bundesvereinigung Lebenshilfe herausgegeben: <https://www.lebenshilfe.de/de/themen-recht/artikel/BVLH-Flucht-und-Behinderung-Praxishilfe-fuer-Ki-Tas.pdf>.

Eine Berliner Perspektive mit den Kontaktdaten von Anlaufstellen für besonders schutzbedürftige Flüchtlinge bietet die Broschüre „(K)eine Zukunft: Flüchtlingskinder mit Behinderung – Menschenrechtsverletzungen in Berlin“ unter https://www.lebenshilfe-berlin.de/media/docs/Kita/HVD_Menschenkind_Fluechtlingskinder.pdf.

KULTURELLE VIELFALT LEBEN, KREATIV(E) ZUGÄNGE GESTALTEN

Eindrücke aus dem Kitaleben der Kita Länderallee

Unsere Kita ist einer von 63 Kita-Standorten des Eigenbetriebes Nordwest. Wir befinden uns in Charlottenburg, im Stadtteil Neu Westend, wo die Initiative „Willkommen in Westend“ schon frühzeitig Flüchtlingsfamilien unterstützt hat. Bereits vor vier Jahren war das Thema Flucht präsent, als wir gemeinsam mit Eltern für eine Gemeinschaftsunterkunft Kleidung und Spielsachen gesammelt haben. Mittlerweile gibt es in unserem Umkreis mehrere Gemeinschaftsunterkünfte, aus denen wir Kinder verschiedener Nationen betreuen. Zurzeit sind in der Kita 85 Kinder aus 13 Nationen vertreten, davon haben neun Familien Fluchterfahrungen.

Es ist ein Klima entstanden, in dem wir ein kulturelles Miteinander als selbstverständlich ansehen. Jede Kultur entsteht aus einem Zusammenspiel unterschiedlicher Komponenten, aus deren Vielfalt sich kontinuierlich etwas Neues und Eigenes entwickelt. In einer Großstadt wie Berlin kamen und kommen immer wieder neue Menschen an, die wir willkommen heißen. Eine inklusive Haltung, die sich in jedem Aspekt der pädagogischen Praxis spiegelt, ist eine gute Voraussetzung, um die wiederkehrenden Herausforderungen in einem interkulturellen Umfeld, das sich durch den Zuzug von Familien mit Fluchterfahrung erweitert, erfolgreich zu bewältigen – und dies als Bereicherung zu erleben.

„Kinder wachsen in unterschiedlichen Familienkulturen auf, die sich nach Sprache(n), Religion, ethnischem Hintergrund, Migrationsgeschichte und weiteren Merkmalen unterscheiden. [...] Indem Pädagoginnen und Pädagogen Elemente aus den unterschiedlichen Familienkulturen im Alltag, im Spiel, bei der Raumgestaltung und in Projekten aufnehmen, unterstützen sie bewusst die Entwicklung interkultureller Kompetenzen. Zwei- und mehrsprachige Kinderbücher und andere Medien sowie die Präsenz der in der Kita vertretenen Familiensprachen, z.B. bei Beschriftungen des Speiseplans, Materialfächern etc. ermöglichen den Kindern den sprachlichen Reichtum zu erleben, und wecken die Neugier auf andere Sprachen.“
(Berliner Bildungsprogramm, Akt. Neuauflage 2014, S. 21)



Kindertagesstätten
Nordwest

Interkulturelle Kompetenz schulen – Wie können wir das in unserer Kindertageseinrichtung umsetzen?

Unsere Kita hat einen Schwerpunkt auf das kreative Arbeiten gelegt. Kreatives Gestalten, Musik und Tanz sowie künstlerische Projekte sind aus unserer Erfahrung heraus besonders gut geeignet, um Kindern aller Herkunft kulturelle Vielfalt nahezubringen, sie mit unterschiedlichsten Traditionen und (Familien-)Kulturen vertraut zu machen, voneinander zu lernen und einander zu begegnen – auch über sprachliche oder sonstige Barrieren hinweg. Daher eignet sich dieser Ansatz auch für die inklusive Arbeit mit Kindern geflüchteter Familien, die oft eine abrupte kulturelle Entwurzelung erfahren haben und durch das Aufgreifen und Sichtbarmachen ihrer Traditionen Wertschätzung erfahren.

Wir arbeiten nach dem Konzept der Offenen Arbeit, d.h. wir haben keine Gruppenräume, sondern Funktions- oder Themenräume. Je nach Thema eröffnen sich unterschiedliche Möglichkeiten, die erwünschte kulturelle Vielfalt sichtbar und erlebbar zu machen. Dabei bietet das Einrichten und Gestalten viel Freiheit: Fachkräfte und Kinder können sich hier nach ihren Interessen einbringen und die Themen unterschiedlich ausgestalten.

Zum Beispiel bringen bunte Saris Farbe in jeden Raum und können günstig im „Out of India“, Weimarerstr. 31 in Berlin erstanden werden.

Tipps für die Praxis – Museumsshops, internationale Kinderliederbücher & Co.

Als gute fachliche Inspirationsquelle zum Thema Vielfalt/Diversität eignen sich die verschiedenen Ausstellungen im *Labyrinth Kindermuseum* in der Osloer Straße.

Fabrik Osloer Straße, Kindermuseum gGmbH,
Osloer Straße 12, 13359 Berlin, <http://www.labyrinth-kindermuseum.de/de>

Darüber hinaus bietet der *o.k. Versand* viele außergewöhnliche Gegenstände an, die zum Phantasieren einladen und die man zum Beispiel für die Ausgestaltung von Theater-/Puppenräumen nutzen kann. Wir haben uns u.a. Kinderessstäbchen besorgt und freuen uns auf und über die Kinder, die sie benutzen können.

o.k.-Versand – Import außergewöhnlicher Alltagsgegenstände, <https://okversand.com/de/>

Neben Theater- und Rollenspiel bietet der kreativ-bildnerische Bereich hervorragende Möglichkeiten, verschiedene Kulturkreise einzubeziehen: In unserem Atelier bieten wir den Kindern zum Beispiel Kunstwerke aus verschiedenen Ländern, Bilder (zum Ausmalen), Musik-CDs, Abbildungen



von Gebäuden aus aller Welt, Papierpuppen zum Anziehen, Verkleidungen oder Sonstiges an. Diese Dinge findet man oftmals in Museumsshops, die es in (fast) jedem Museum gibt.

TIPP:

Eine entsprechende Übersicht der Berliner Museen mit weiterführenden Links findet man unter <http://www.berlin.de/museum/4673607-2926344-museumsshops.html>

Die Kinder benutzen sie gerne, stellen dann Fragen und unsere Antworten bringen sie oft dazu, weiter zu suchen, um sich noch mehr Informationen zu verschaffen. Manche Kinder entdecken dann ganz unerwartete eigene Interessen (z.B. das alte Rom oder Ägypten) oder sie finden durch das Erkennen der eigenen Kultur einen Anlass, über Gott oder andere Themen zu reden. Es sind kleine Fenster, die großartige Aussichten verbergen! Wir verbinden oft unterschiedliche Ausstellungen in Berlin mit aktuellen Projektthemen unserer Kita und erweitern so den Horizont – nicht nur der Kinder! Die meisten Museen bieten zudem thematische Workshops und Führungen für Kindergruppen an. Zusätzlich informiert der Newsletter Schule der Staatlichen Museen zu Berlin über aktuelle Angebote für Kinder und kostenlose Fortbildungen für Lehrkräfte (die auch Erzieher*innen besuchen dürfen).

TIPP:

Auf der Homepage der Staatlichen Museen zu Berlin gibt's alle Kinder-Workshops auf einen Blick. Hier kann man sich auch zum Newsletter anmelden: <http://www.smb.museum/newsletter/abonnieren.html>

Ein einfacher Weg, Vielfalt im Kita-Alltag widerzuspiegeln, sind Musik und Tanz. Musikalische Begleitung ist immer und in jedem Raum möglich – und sei es nur durch das Singen von Liedern. Es gibt eine Fülle mehrsprachiger Kindermusik, aber Kultur muss nicht unbedingt Kinderkultur sein. Instrumente, Lieder, Tänze und Musik aus aller Welt können den Kita-Alltag bereichern. Musik gibt es auf der ganzen Welt – alle Familien werden von uns zum Mitmachen und Mitbringen eingeladen.

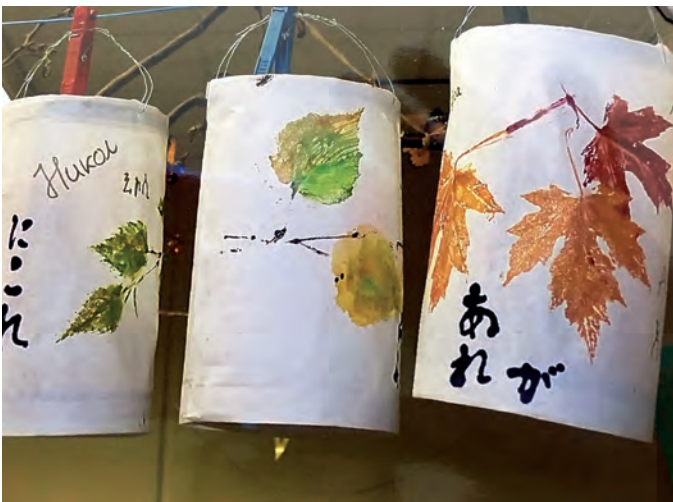
TIPP:

Das Projekt „Wir Kinder vom Kleistpark“ hat gerade ein neues internationales Kinderliederbuch herausgegeben, zu bestellen unter: <http://www.wirkindervomkleistpark.de/>

Viele Anregungen und Materialien zu Musik mit Kindern gibt es auch auf der Homepage von Dorothee Kreusch-Jakob: <http://dorotheekreusch-jacob.com/>

Als weiteres Zeichen der Wertschätzung und des selbstverständlichen Dazugehörens stehen die Namen der Kinder auch in der Schrift der Herkunftssprache an den Schränken in der Garderobe. Hier wird auf einen Blick sichtbar, wie viele Schriften und Sprachen wir alle nicht können und wie viel Eltern und Kinder leisten, die sich eine neue Sprache in einer anderen Schrift aneignen müssen.

Im Verlauf des Projekts „Da – Hier“ (siehe unten) haben wir gemeinsam Laternen mit den Namen der Kinder in mehreren Schriften dekoriert: So standen dort die Namen in lateinischer, kyrillischer, griechischer, tigrinischer, japanischer und arabischer Schrift.



Nach dem (Vor-)Lesen des Buches „Am Tag, als Saïda zu uns kam“ (Susana Gómez Redondo, Peter Hammer Verlag) haben die älteren Kinder ihren Namen auf Arabisch geschrieben. Die Bilder hingen dann im Flur und sowohl Kinder als auch Eltern konnten sie vergleichen und die wiederkehrenden Buchstaben erkennen, wie bei SasCHA und CHArlotte, oder HakIM und RahIM, RAHman und RAHim.

Gemeinsam den Schatz der kulturellen Vielfalt heben – unser Projekt „Da – Hier“

Das Berliner Bildungsprogramm empfiehlt, vorhandene Erfahrungen und die Beteiligung von Eltern zu nutzen. Darüber hinaus sind die Möglichkeiten für Fachkräfte und Eltern, sich über verschiedene Kulturen zu informieren und eigenes Wissen zu erweitern, durch das Internet sehr viel einfacher geworden und fast immer ist diese Quelle für alle vorhanden.

Zuschreibungen wie leitende oder fremde Kulturen relativieren sich von selbst, wenn wir uns über Weltgeschichte genauer informieren. Dies kann durch eigene Recherchen – oder/und den Einbezug der Eltern – geschehen. Das Wissen um Kulturen von Eltern unterschiedlicher Herkunft und kultureller Prägung zu erfahren, ist eine authentische Quelle und hilft uns dabei, verschiedene Familienkulturen respektvoll, sachlich korrekt und klischeefrei zu thematisieren. Wir haben im Zweifel lieber einmal mehr bei den Eltern nachgefragt, um unser gegenseitiges Verständnis voneinander zu vertiefen.

In den Jahren 2012 und 2013 schon haben wir aus diesem Schatz an kultureller Vielfalt das Projekt „Da – Hier“ entwickelt und mit den Kindern und Eltern gemeinsam durchgeführt. Im Projektverlauf wurden die verschiedenen Kulturen der Familien vorgestellt. Die Eltern der Kinder im letzten Kita-Jahr baten wir darum, als „Hausaufgabe“ mit ihrem Kind Anschauungsmaterialien und Informationen über die Familiengeschichte und -traditionen zusammenzustellen. Die Kinder haben dann in der Kita über ihr Herkunftsland und ihre Traditionen berichtet, anderen Kindern Fotos und Bilder gezeigt und Süßigkeiten sowie Früchte oder typische Gerichte verteilt. Die Idee war ein voller Erfolg, die Hausaufgaben wurden sehr vielfältig und unterschiedlich in der Art und Weise umgesetzt, aber alle mit viel Liebe und Engagement. In der Vorbereitung zuhause sahen wir die Möglichkeit für die Eltern, die eigene Kultur und Familiengeschichte mit ihrem Kind zu erörtern und zu vertiefen.

Wir sehen einen großen Mehrwert darin, uns mit den Familien über religiöse Feste und Sitten auszutauschen. So informieren wir auch alle Eltern über christliche Feiern und heidnische Bräuche, beispielsweise den Osterhasen. Wer feiert was, wann, wie und warum? Die Antworten darauf sind in allen Kulturen spannend, aber nur wenige können sie beantworten. So weiß nicht jede*r in Berlin, warum sich z.B. die Kölner*innen beim Karneval als Preuß*innen verkleiden.

Eine große Bereicherung und eine echte Attraktion für kleine und große Besucher*innen der Kita stellt das gemeinsame Feiern von Festen dar. Wir haben beispielsweise Ende Oktober 2015 den mexikanischen Tag der Toten „Dia de los Muertos“ gefeiert. Es ist ein in seiner Bedeutung und Begehung sehr schönes Fest und wurde sogar 2003 von der UNESCO zum Meisterwerk des mündlichen und immateriellen Erbes der Menschheit ernannt. Als Kindergartenfest stand es dem aus dem Angelsächsischen übernommenen Halloween bei uns in nichts nach. Im Frühjahr 2017 haben wir mit unseren kurdischen, iranischen und afghanischen Eltern das jährliche Frühlingsfest des Eltern-Fördervereins mit Informationen und Angeboten um Newroz bereichert. Mit dem Fest wird das neue Jahr angekündigt und es gehört ebenfalls zu den von der UNESCO anerkannten Meisterwerken mündlichen und immateriellen Erbes der Menschheit. Es wird von Menschen vor allem in Anatolien und Zentralasien bis nach China begangen. Wir feierten unser Newroz mit kurdischen Kreistänzen, Drachensteigen und einem iranischen Gabentisch.

Eine gute Übersicht über Feste und Feiern verschiedener Religionen und Kulturen liefert der Interkulturelle Kalender des Integrationsbeauftragten von Berlin, den wir jedes Jahr über unseren Träger erhalten.

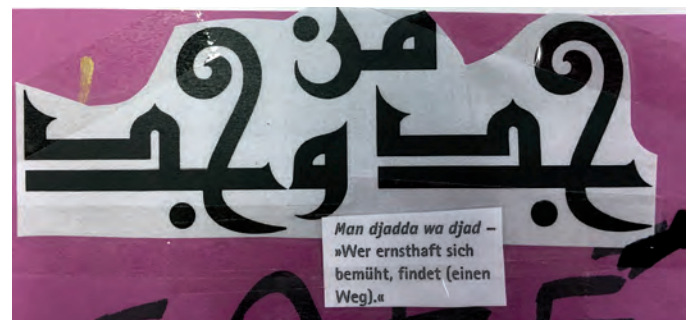
TIPP:

Den Interkulturellen Kalender gibt es jährlich zum Herunterladen unter <https://www.berlin.de/lb/intmig/service/interkultureller-kalender/>.

Wir haben im Juni 2017 unser erstes Eltern-Café mit dem islamischen Zuckerfest verbunden, da es zeitlich mit dem Ende des Fastenmonats Ramadan zusammenfiel.

Beim Vorbereiten der Einladung haben wir im Buch „Arabische Kalligraphie für Einsteiger“ von Ghazi Al Delaimi den Satz gefunden:

„Wer ernsthaft sich bemüht, findet (einen Weg).“ Auch zueinander – diese Erfahrung machen wir in unserer Arbeit, für die das arabische Sprichwort gut passt.



VIDEOGRAPHIE ALS KOMMUNIKATIONSFORM ZWISCHEN KITA UND ELTERN

in der Kita Matt Lamb

Unsere Kita liegt in Lichtenberg, in direkter Nachbarschaft zu einer Gemeinschaftsunterkunft für geflüchtete Menschen. Wir betreuen insgesamt 198 Kinder, hiervon sind 114 Familien nicht-deutscher Herkunft, 53 von ihnen haben eine Fluchtgeschichte. Durch den großen Bedarf an Kita-Plätzen in der Unterkunft entstand der Kontakt zwischen den dort tätigen Sozial-Betreuerinnen und unserer Einrichtung. Im Laufe der Zeit haben wir den Austausch untereinander intensiviert, so dass mittlerweile eine Kooperation zwischen beiden Einrichtungen besteht.

Für eine Einrichtung unserer Größe gilt es, in der Arbeit mit Kindern aus Familien mit Fluchterfahrung viele Herausforderungen zu meistern. Seien es der Umgang mit neuen Kulturen oder Gewohnheiten und Bedürfnissen der Eltern und Kinder oder die fachlichen Anforderungen an das pädagogische Personal. Bei der Aufnahme, Eingewöhnung und Betreuung von Kindern geflüchteter Familien können wir auf viele unserer Erfahrungen im multikulturellen Kontext zurückgreifen, sind aber auch auf Situationen gestoßen, bei denen wir unseren Ansatz noch einmal durchdacht haben, wie etwa in der Kommunikation mit nicht deutschsprachigen Eltern, denen auch das hiesige Betreuungssystem nicht bekannt war. Wir haben im Team festgestellt: Die Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeit erfordert vor allem Flexibilität, im Geiste sowie in der Praxis.

Die erste Begegnung als Türöffner

Um erst einmal dort eine gesunde Basis zu schaffen, wo die Weichen für einen guten Start ins Kitaleben gestellt werden, haben wir unsere Kommunikationsform mit den Familien mit Fluchterfahrung noch einmal reflektiert und sind in die Entwicklung eines neuen, kreativen Ansatzes eingestiegen. Schließlich ist die erste Begegnung mit einer Kindertagesstätte meist eine gänzlich neue Erfahrung. Ein eigenes, familienergänzendes Betreuungs- und Bildungssystem, welches Werte, klare Strukturen und Regeln vermittelt und nun als behütender, sicherer Ort dienen soll, welcher jenen Eltern und Kindern in der Heimat verwehrt ist. Zudem fehlt oft die verbindende Sprache zum Kennenlernen und Verstehen eines solchen Systems.



Trägerwerk
Soziale Dienste
Berlin und
Brandenburg

KITA MATT LAMB

Frau Stolze (Leitung)
Konrad-Wolf-Str. 45, 13055 Berlin
Tel.: 030 978 959 88
E-Mail: kita-mattlamb@twsd-bb.de

Aus unserer Erfahrung heraus stellte sich das Aufnahmegespräch, das zwischen der Kita-Leitung und den Eltern stattfindet, in der Vergangenheit als stellenweise schwierig dar. Zwei Seiten, die der jeweils anderen Sprache nicht mächtig sind und nun auf einen gemeinsamen Nenner kommen sollen, so lautete die Devise. Kommuniziert wurde hier auch schon einmal mit „Händen und Füßen“ oder per Telefonschaltung zu einem Familienmitglied der Eltern, welches unsere Informationen anschließend in die Heimatsprache übersetzte. Zufriedenstellend war es mit Sicherheit des Öfteren für beide Parteien nicht, gerade, wenn solch sensible Themen, wie beispielsweise die Eingewöhnung, die Gewohnheiten des Kindes oder die Bringe-Zeit und deren Bedeutung klar kommuniziert und deutlich verstanden werden müssen.

Unser „Willkommensfilm“

Wir überlegten, wie wir den Eltern hinsichtlich des Kita-Alltages ein besseres Verständnis zuteilwerden lassen können, sodass alle Beteiligten ein sicheres Grundgefühl bei der Betreuung der neu zugezogenen Kinder haben.

So entstand die Idee, den Tagesablauf unserer Einrichtung zu videographieren, da wir der Auffassung sind, dass die Bildsprache zusätzlich das Verständnis und somit ein Gefühl von Sicherheit unterstützt. Sie schlägt dort die Brücke, wo Worte zur Erläuterung nicht ausreichen, weil eine sprachliche oder auch kulturelle Barriere besteht. Wir beobachten, dass Eltern, die zunächst vielleicht skeptisch oder verunsichert wirken, mithilfe der Filmsequenzen zunehmend Zugang zu dem täglichen Geschehen in der Kita erhalten und ihre Bedenken vor dem Unbekannten abbauen. Parallel werden sie so für unsere Abläufe und wesentliche Eckpunkte unserer Arbeit sensibilisiert und bekommen einen direkten Einblick in die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern.

Datenschutz: Natürlich müssen hierbei datenschutzrelevante Absprachen in der Kita getroffen werden. Wenn das Filmmaterial aber etwa nicht vervielfältigt, sondern nur in der Kita punktuell eingesetzt wird, ist das Zeigen der Sequenzen datenschutzrechtlich relativ einfach umzusetzen.

Um den Effekt der Bildsprache noch zu verstärken und Missverständnisse in der Kommunikation zwischen Kita und Eltern während des Aufnahmegespräches zu minimieren, unterstützen wir das fließende Bild mit einer arabischen Tonspur. Die in unserer Einrichtung neu aufgenommenen Flüchtlingskinder stammen vorrangig aus Syrien. Glücklicherweise ist in unserem Team eine Arabisch sprechende Pädagogin tätig, die sich bereiterklärte, den Tagesablauf in der Heimatsprache der Eltern zu erläutern.

Unser Anspruch ist es, mithilfe des Films eine Art Willkommenskultur zu schaffen, eine Einstiegshilfe zur Orientierung zu geben sowie die offene Grundhaltung des Teams zu verdeutli-

chen. Einerseits vermitteln wir durch den Film unsere Kita-Strukturen, auf der anderen Seite signalisieren wir die Bereitschaft, uns mit den zu bewältigenden Herausforderungen neuer Kinder und deren Eltern bereits an der Basis auseinanderzusetzen – und gleich im ersten Kontakt mit den neu zugezogenen Familien ein Gefühl von Offenheit und Vertrautheit zu ermöglichen. Sicherlich könnte man die Frage stellen, warum unsere arabische Mitarbeiterin nicht bereits bei den Aufnahmegesprächen punktuell die Leitung unterstützt. Hierfür liefern wir folgende Erklärung: Bilinguale Erzieher*innen sollen fördernd einwirken und dann Hilfestellung im Kontakt mit den Eltern geben, wenn alle anderen Möglichkeiten zur Problemlösung seitens der Eltern ausgeschöpft wurden. Wir möchten die Eltern generell dazu ermutigen, mit allen pädagogischen Fachkräften in Kontakt zu treten, gleich dessen, ob Sprachbarrieren existieren oder nicht. So versuchen wir der Gewohnheit vorzubeugen, dass Eltern wiederkehrend die gleichen Mitarbeiter*innen zur eigenen Problemlösung konsultieren. Demzufolge findet in der Regel der Erstkontakt neuer Eltern auch mit der Leitung, ohne die direkte Hilfe einer/eines mehrsprachigen Erzieherin/Erziehers, statt.

Unser „Willkommensfilm“ ist ein Werkzeug zur Kommunikation, das im Aufnahmegespräch mit neuen Eltern und Kindern zum Einsatz kommt. Ebenso läuft der Film im digitalen Bilderrahmen in unserer Eltern-Lounge. Auch bei Elternabenden dient der Film zur Vorführung beziehungsweise Auffrischung des Tagesablaufes.

Hier sollte aus datenschutzrechtlichen Gründen auf das Verbot des Mitschneidens, etwa durch das Abfilmen per Handy, ausdrücklich hingewiesen werden.

Wie spiegelt sich der Nutzwert innerhalb der Praxis wider?

Die Frage der Nachhaltigkeit ist für uns noch nicht eindeutig zu beantworten. Die Praxis zeigt, dass – wie bei allen anderen Familien auch – zwischen dem rationalen Verständnis bestimmter Abläufe und für unsere Arbeit wichtiger Vereinbarungen (wie zum Beispiel das tägliche Bringen und Abholen der Kinder zu einer bestimmten Zeit) sowie der tatsächlichen Umsetzung durch die Eltern Diskrepanzen entstehen können. Die Gründe hierfür können vielfältig sein. So schafft der „Willkommensfilm“ in Kombination mit dem persönlichen Gespräch zunächst eine unmittelbare und bedeutende Basis dafür, dass sich die Eltern mit den Werten, Regeln und Strukturen unserer Einrichtung auseinandersetzen können. Oft signalisieren sie uns auch ihr Verständnis, dass diese den Rahmen einer fördernden Betreuung ihrer Kinder bilden. Langfristig kann und soll der Film aber natürlich keine Gesprächssituation ersetzen: Treten dann im Kita-Alltag wiederholt Situationen auf, in denen Absprachen nicht eingehalten werden und beispielsweise nur unregelmäßig die Einrichtung besucht wird, sollte unbedingt erneut das Gespräch mit den Eltern gesucht werden, um die Gründe hierfür herauszufinden.

Zwar ist das Auftreten solcher Situationen immer wieder unbefriedigend und stellt uns vor die Herausforderung, den Blick jedes Mal wieder zu weiten, um nicht vorschnell zu urteilen, diesen Eltern sei unsere Arbeit oder unsere Prinzipien, die aus unserer Sicht eine gute Eingewöhnung ihrer Kinder ermöglichen, nicht wichtig. Doch das genaue Nachfragen und Reinhören zeigt immer wieder: Gerade bei geflüchteten Familien, die sich in alle neuen Strukturen einfinden und den Alltag in einer fremden Sprache und Kultur meistern müssen, kann häufig die Parallelbelastung durch anstehende Termine im Asylverfahren oder durch Integrationskurse, sonstige Behördengänge oder gesundheitlich-psychische Beeinträchtigung Grund für solches Verhalten sein. Und natürlich gibt es auch unter den geflüchteten Familien – wie eben bei allen Familien – Eltern, die aus unterschiedlichen Gründen ihre Priorität nicht auf die für die Kita-Arbeit so bedeutenden Einzelheiten in der Zusammenarbeit legen oder legen können. Oftmals ist es hier auch sehr sinnvoll, die Bedeutung von Beziehungsaufbau regelmäßig mit den Eltern zu besprechen, um hierüber sowohl einen tieferen Einblick in die Gewohnheiten von Kinderbetreuung im Herkunftsland zu erhalten, als auch diese Erkenntnisse in die hiesige Betreuungssituation mit einfließen zu lassen und gleichzeitig das eigene Konzept zu erläutern.

Es überwiegt in unserer Kita der positive Eindruck, dass über den Film die Partizipationsmöglichkeit der Eltern gleich zum Einstieg erheblich verbessert wird, da er die von uns gewünschte Begegnung auf Augenhöhe unterstützt. Zudem motiviert er auch, den Kitastrukturen offen zu begegnen: Wir beobachten oft, wie viele Eltern, die so einen möglichst genauen Eindruck vom Tagesablauf und der Funktion einer Kita vermittelt bekommen haben, diese Art der Kinderbetreuung befürworten und von Anfang an versuchen, ihren Kindern eine bestmögliche Integration in Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften zu ermöglichen. Uns als Einrichtung gibt es die Möglichkeit, bereits zu Anbeginn die Eltern ein Stück weit in ihrer Ungewissheit abzuholen, Kommunikationssperren kreativ zu überbrücken, zu zeigen, dass wir sie ernst nehmen, aber auch unsere Qualitätsansprüche zu vermitteln und die Bedeutung einer beidseitigen Verantwortung am Gelingen der Aufnahme, Eingewöhnung und Betreuung deutlich zu machen.

Videographie kann mehr als nur Informationen vermitteln!

Die Nutzung der Videographie, speziell in Form einer Präsentation des Tagesablaufes, kann nicht nur für Familien mit Fluchterfahrung genutzt werden. Diese Variante der Kommunikationsunterstützung ist für Familien jeglicher Nationalität und Sprache umsetzbar und aus unserer Sicht an vielen Stellen sinnvoll und ein echter Zugewinn. Es kommt lediglich auf die Ressourcen der jeweiligen Einrichtung an und welche Ziele sie damit verfolgt. Neben Arabisch sprechendem Personal sind in unserer Einrichtung auch andere pädagogische Fachkräfte mit verschiedenen sprachlichen Fähigkeiten tätig. Hierzu zählen unter anderem Bosnisch, Russisch und Englisch, Dari sowie Persisch. Infolgedessen werden wir zukünftig auch diese Stärken der Mitarbeiter*innen nutzen und in die Videographie einfließen lassen.

Wir nutzen die Videographie mittlerweile zum Beispiel auch als interaktives Mittel im Projekt „Theaterspiel“. Die von den Kindern selbst gestalteten Szenen und Dialoge werden hierbei spielerisch umgesetzt, abgefilmt und anschließend gemeinsam angeschaut. Durch das Bestaunen der eigenen Aktionen erfahren die Kinder dabei Selbstwirksamkeit und werden zudem angeregt, in den sprachlichen Austausch zu gehen.

Auch einfache Sequenzen aus dem Tagesablauf einzelner Kinder werden von den Eltern (und auch Kindern) im Wartebereich, unserer Eltern-Lounge, mit größtem Interesse verfolgt. Die Entwicklung der Kinder wird hierdurch mit einfachen Mitteln veranschaulicht und zeigt oft deutlicher als Worte, dass sich ein Kind zum Beispiel im Zusammenspiel mit anderen Kindern besonders wohlfühlt – auch wenn die Eltern etwa im Gespräch die Befürchtung geäußert haben, dass ihr Kind viel isoliert ist und sich fremden Personen gegenüber eher abwendet. Das sind besonders schöne und positive Effekte der Filmaufnahmen – für Eltern und Pädagog*innen.

Abschließend betrachtet, befinden wir uns nach wie vor in einem Lernprozess, einem kreativen Weg, der oftmals eingefahren wirkende pädagogische Pfade verlässt, Spaß bereitet und für Eltern, Kinder und Pädagog*innen einen Mehrwert besitzt. Gleichzeitig sehen wir dieses unterstützende Werkzeug als Nuance, die einen positiven Beitrag auf einer langen, mitunter stürmischen Reise der Integration leistet.

INTERAKTIVE BILDERBUCH- BETRACHTUNG ALS SCHLÜSSEL ZU PARTIZIPATION UND INTEGRATION

Ein Beispiel der Evangelischen Kita St. Johannis der Gemeinde Tiergarten

*„Du öffnest die Bücher
und sie öffnen dich“
(Tschingis Aitmatov)*

In unserer Einrichtung werden derzeit 75 Kinder mit vielfältigen sprachlichen Vorerfahrungen betreut. Sie vertreten verschiedenste Kulturen und Sprachen (u.a. Deutsch, Türkisch, Arabisch, Farsi, Polnisch, Griechisch, Englisch, Kurdisch, Ukrainisch, Russisch, Chinesisch, Japanisch u.v.m.). Zudem haben wir 2015 vermehrt Kinder aus Familien mit Fluchterfahrung aufgenommen. Es weisen also weit mehr als 60% unserer Kinder einen Migrationshintergrund auf mit Deutsch als Zweit- oder Drittsprache oder in Form von primärer Zweisprachigkeit. Die Hälfte der Kinder spricht zu Hause ausschließlich die Muttersprache und uns Pädagog*innen kommt somit die Aufgabe zu, den Erwerb der deutschen Sprache – für eine erfolgreiche Sozialintegration und für den weiteren Bildungsweg – sicherzustellen.

Interaktive Buchbetrachtung als Mittel zur partizipativen Sprachförderung

Um das Erlernen der deutschen Sprache zu fördern, haben wir uns für das Medium (Bilder-)Buch als zentrales Hilfsmittel entschieden, weil ein Großteil unserer Kinder sich sehr gern mit Büchern beschäftigt.

Nach einer Fortbildung im Sprachförderzentrum Berlin Mitte zum Thema „Interaktive Bilderbuchbetrachtung“ entstand die Idee, aus einem Bilderbuch ein Projekt entstehen zu lassen. Ein klassisches Vorlesen und anschließendes Herumzeigen der Bilder kann für die Kinder, die die deutsche Sprache noch nicht so gut (oder gar nicht) beherrschen, nicht die optimale Betrachtungsform sein. Passive Zuhörer*innen, die nicht verstehen, was vorgelesen wird, werden schnell das Interesse verlieren. Aus diesem Grund haben wir uns für die Form der interaktiven Bilderbuchbetrachtung entschieden, bei der die Kinder zunächst auf das Thema eingestimmt, dann ganzheitlich miteinbezogen und im Laufe dessen selbst zu aktiven Erzähler*innen werden. Sie bestimmen selbst das Tempo und das Buch erhält durch zusätzliche Vertiefungsaktivitäten einen Projektcharakter. Ziel ist es, im Sinne der alltagsintegrierten Sprachförderung neben der Wortschatzerweiterung und Inhaltsvermittlung bei den Kindern durch ihre aktive Teilnahme mehr Freude am Sprechen, Lesen und Geschichtenerzählen zu entwickeln.



EVANGELISCHE KITA ST. JOHANNIS DER GEMEINDE TIERGARTEN

Christine Thomaschewski-Borrmann (Leitung)
Alt-Moabit 24-25, 10559 Berlin
Tel.: 030 39 88 90 94 oder 030 394 35 78
E-Mail: kita-st.johannis@ev-gemeinde-tiergarten.de

TIPP:

Es empfiehlt sich bei Gruppenarbeit, auf eine gute Mischung von Kindern, die Deutsch als Muttersprache haben und denen, die die Sprache erst erlernen, zu achten. In einer Kleingruppe von fünf Kindern sollten nach unserer Erfahrung mindestens zwei Kinder deutschsprachig sein, um die Sprachentwicklung bei allen Kindern zu fördern.

Beim Betrachten eines Bilderbuches erfährt das Kind eine besondere Zuwendung und körperliche Nähe – eine besondere Atmosphäre, die sich positiv auf die Lernmotivation des Kindes, aber auch auf die Bindung zwischen Kind und Vorleser*in auswirken kann. Zudem bietet das Bilderbuch viele Anlässe für Dialoge. Abgebildete Gegenstände können benannt oder beschrieben, Dinge umschrieben, Zusammenhänge zwischen Text und Bildern hergestellt werden, und auch eigene Sichtweisen oder Erfahrungen können zum Thema werden. Hierbei ist sehr zu empfehlen, auf vorurteilsbewusste Kinderbücher zu achten, die verschiedene Lebensrealitäten authentisch und klischeefrei abbilden.

TIPP:

Auf der Seite des Instituts für den Situationsansatz (ISTA) gibt es eine altersgestaffelte Zusammenstellung von Buchempfehlungen zu vorurteilsbewussten Kinderbüchern zum Herunterladen: <https://situationsansatz.de/vorurteilsbewusste-kinderbuecher.html>

Im Gegensatz zum klassischen Vorlesen wird bei der dialogischen Bilderbuchbetrachtung nicht nur ein Buch vorgelesen und anschließend besprochen, sondern der Dialog steht dabei im Vordergrund. Die Erzieherin übernimmt hier, soweit es geht, die Rolle der aktiven Zuhörer*in und lässt die Kinder erzählen, was ihnen die Möglichkeit gibt, das Tempo des „Lesens“ selbst zu bestimmen. Zudem motiviert es die Kinder, sich mit der Ästhetik der Bilder auseinanderzusetzen, Dinge zu entdecken und ihre eigenen Erfahrungen mit einfließen zu lassen. Die Aufgabe der Erzieherin besteht darin, mit den Kindern einen Bezug zu ihrem eigenen Leben herzustellen und Impulse durch anregende Fragen zu setzen, um die Kinder in die Erzähler*innenrolle schlüpfen zu lassen.

Hierfür eignen sich beispielsweise Fragen, die nach der Handlung und eigenen Erlebnissen fragen: „Was passiert hier?“, „Wie geht es wohl weiter?“, „Was glaubst du, was noch geschehen könnte?“, „Wie war das bei dir?“, „Was würdest du tun?“. Fragen wie „Was ist das?“ oder „Was siehst du?“ sollten vermieden werden, da sie sich weniger eignen, Kinder zum Erzählen zu animieren, sondern sie vielmehr dazu verleiten, das Gesehene nur aufzuzählen. Weitere Impulse können auch Gefühlsäußerungen sein. Man kann Erstaunen zeigen über eine Sache oder sich vor etwas erschrecken. Auch spontane Ausrufe wie „Oje, was ist denn hier passiert?“ eignen sich als Impulse.

Einen Rahmen gestalten: Vertiefungsaktivitäten im „Projekt Buch“

Die interaktive Bilderbuchbetrachtung beschreibt ein ganzheitliches interaktives Erlebnis von beiden Seiten. Nicht nur die Erzieher*innen sind hier aktiv, sondern vielmehr die Kinder, für die die Geschichte durch die Kombination von Erzählen, dialogischem Lesen und Nachspielen in Verbindung mit den Vertiefungsaktivitäten zu einem ganzheitlichen Erlebnis wird. So können auch gerade Kinder geflüchteter Familien bei einer durchdachten Buchauswahl und entsprechend offenen Gestaltung an Bekanntes aus ihrem Herkunftsland oder ihrer Kultur anknüpfen und ihre Phantasie in die Geschichte einfließen lassen. Zudem können alle Kinder, die Deutsch noch nicht vollständig beherrschen, Zugang zu den Inhalten des Buches gewinnen und sich durch Rahmenaktivitäten wie das Rollenspiel einbringen und ausdrücken.

Vertiefungsaktivitäten können Lieder, (Finger-) Spiele, Reime, Bastelarbeiten und eventuell sogar Ausflüge sein, die zum Thema des Buches passen.

Die Kinder können unter anderem mit Requisiten und Gegenständen wie Verkleidungen, Handpuppen oder Figuren, die sie auch anfassen und mit denen sie später spielen dürfen, auf die Geschichte eingestimmt werden. Die Geschichte wird direkt nach Einstimmung der Kinder, aber noch vor der eigentlichen Bilderbuchbetrachtung von dem/der Pädagog*in als Rollenspiel vorgetragen.

Zum Einstimmen eignet sich beispielsweise eine schön gestaltete Kiste, in der sich die Requisiten und die Gegenstände befinden. Das weckt von vornherein die Neugierde der Kinder und man erhält sofort ihre volle Aufmerksamkeit.

Das freie Sprechen regt dabei die Sprachentwicklung an. Nach und nach werden die Kinder in die Geschichte mit eingebunden, indem sie Bewegungen mitmachen, kleine Rollen übernehmen oder auch bestimmte Geräusche oder Laute nachmachen können. So kann bei guter Begleitung jedes Kind in seinem Sprachentwicklungsstand abgeholt und mit seinen Ressourcen eingebunden werden.

Das eigentliche wortgetreue Vorlesen findet erst dann statt, wenn die Kinder den Inhalt durch die verschiedenen Darbietungsformen und durch einige Vertiefungsaktivitäten schon erfasst haben!

Das Thema des Buches sollte auch in der Raumgestaltung sichtbar werden. Dies kann durch Bastelarbeiten geschehen oder zum Beispiel durch eine Erzählecke, in der die Requisiten der Geschichte und das Buch selbst einen besonderen Platz erhalten. Einen tollen Abschluss stellen zum Beispiel selbst gestaltete Bilderbücher oder eine Aufführung der Geschichte dar. Fotos vom Projekt können über einen digitalen Bilderrahmen oder in Form eines Posters ausgestellt werden.

Unsere Erfahrungen mit der Interaktiven Buchbetrachtung am Beispiel der Weihnachtsgeschichte: Sprache – Gemeinschaft – Kreativität



Da die Weihnachtszeit vor der Tür stand und wir als evangelische Kita das Weihnachtsfest besonders thematisieren, wurde die interaktive Betrachtung der Weihnachtsgeschichte gewählt. Wir entschieden uns für ein sehr schönes Bilderbuch mit dem Titel „Die Weihnachtsgeschichte“, nacherzählt von Barbara Bartos-Höppner und liebevoll illustriert von Renate Seelig. Dieses Buch sticht schon allein durch einen wunderschönen Glitzerstern auf dem Titelblatt hervor. Requisiten wie eine gebastelte rote Kappe, wie Josef sie im Buch trägt, ein großes blaues Tuch, wie Maria es umhat, ein großer glitzernder Stern und eine Kiste wurden zusammengestellt. Die Kiste wurde mit Heu und Stroh ausgelegt, denn sie diente später auch als Krippe. Anschließend wurden die Hauptfiguren aus Porzellan (Maria, Josef, Jesus, Ochs, Schaf und Esel, die drei Weisen aus dem Morgenland), der Stern und auch das Buch hineingelegt.

Die Einstimmung der Kinder fand im Morgenkreis statt. Nach der Begrüßung eines jeden Kindes wurde die noch verschlossene Kiste in die Mitte des Kreises gestellt. Neugierig darauf, was sich darin befinden könnte, fragten schon die ersten Kinder nach dem Inhalt. Nach und nach wurden die Hauptdarsteller*innen der Geschichte aus der Kiste geholt und stellten sich den Kindern vor. Die Figuren wurden im Kreis herumgereicht, so dass jedes Kind die Möglichkeit hatte, die Figuren auch mal anzufassen oder die Laute der Tiere (Ochse, Esel, Schaf) nachzuahmen. Stroh und etwas Heu aus der Kiste bekamen die Kinder ebenfalls zum Anfassen in die Hand. Nun fehlten noch der Stern und das Buch. „Oh schaut mal, was da noch in der Kiste steckt!“ Die Kinder stimmten sofort mit ein: „Ooh!“, „Wow, ein Stern!“ Der Stern erhielt die volle Aufmerksamkeit der Kinder. „Das ist nicht irgendein Stern, sondern ein ganz besonderer Stern.“ Liah, eines unserer Kita-Kinder, rief laut in die Runde: „Das ist der Stern von Bethlehem!“ Sie wurde gebeten, uns zu erzählen, was es mit diesem Stern auf sich hat, denn uns fiel ein, dass sie letztes Jahr beim Krippenspiel in der Kirche mitgespielt hatte. Sie antwortete: „Der hat den Leuten den Weg gezeigt, wo Jesus ist.“ Wir stimmten erneut zu und erklärten: „Wie schon einige erraten haben, geht es um die Weihnachtsgeschichte.“

Gleichzeitig wurde das Bilderbuch aus der Kiste einmal herumgezeigt, die erste Seite aufgeblättert, auf der der schöne Glitzerstern abgebildet ist, um die Begeisterung auch für das Buch zu wecken – „und diese Geschichte und was der Stern dabei für eine Rolle spielt, möchten wir euch jetzt erzählen ...“ Im Anschluss trugen wir mit den Requisiten die Weihnachtsgeschichte vor. Drei der Kinder übernahmen die Rolle der drei Weisen, die übrigen Kinder spielten die Hirten. Als Bühne nutzten wir den gesamten Gruppenraum und das Spielhaus der Kinder, welches uns als Stall diente. Die Kinder schauten uns gespannt zu und mussten zwischendurch auch mal lachen. Wir sprachen frei und bezogen die Kinder schon mit ein, indem wir ihnen einerseits die Rolle der Könige und Hirten übertrugen und sie andererseits die Tierlaute nachmachen ließen. Im Anschluss an unsere Darbietung fragten wir die Kinder, ob ihnen die Geschichte gefallen hatte, bedankten uns für ihre Mithilfe und stellten ihnen die Requisiten zum Spielen zur Verfügung.

Die Geschichte wurde im weiteren Verlauf auf mehrere Weisen, aber, sofern möglich, in kleinerer Gruppengröße gemeinsam nachgespielt. Zum einen verwendeten wir die Porzellanfiguren und zum anderen haben wir so oft es ging in Kleingruppen oder auch mal mit einzelnen Kindern das Bilderbuch dialogisch betrachtet. Zudem kam auch ein Erzähltheater (Kamishibai) zum Einsatz, was sich im Laufe unseres Projektes immer größerer Beliebtheit erfreute.

TIPP:

Wir nutzen das Kamishibai-Erzähltheater sehr gern in unserer Kita und können folgende Bücher zum Thema Diversität empfehlen:

Es klopft bei Wanja in der Nacht

In einer kalten Winternacht klopft ein Hase bei Wanja an und bittet um Asyl. Wanja gewährt es ihm, doch als kurz darauf auch noch der Fuchs und der Bär um Einlass bitten, wird die Sache kritisch. Werden die Tiere ihr Versprechen halten und die Nacht friedlich miteinander verbringen? Thema: Not, Hilfsbereitschaft und Friedfertigkeit.

Betül und Nele erleben den Ramadan

In dieser Geschichte erfahren die Kinder, wie muslimische Familien den Fastenmonat Ramadan begehen und das Fastenbrechen am Ende des Monats.

Die Anderen

„Die sind blöd“, sagen die Hausschweine.
„Bestimmt sind die doof“, denken die Wildschweine.
Eine Wettkampf-Geschichte zum Thema: Vorurteile, Stärken, Schwächen.

Das Mädchen mit der Perlenkette. Die Geschichte einer Flucht.

Diese Geschichte erzählt vom Aufbruch, von der Flucht und vom Ankommen der kleinen Raha.

TIPP (Fortsetzung):

Weltreligionen: Was uns verbindet

Die Bildkarten zeigen den vielfältigen Reichtum von Hinduismus, Buddhismus, Judentum, Christentum und Islam und lenken den Blick auf die grundlegenden Werte, die allen gemeinsam sind.

Als die Raben noch bunt waren

Die Raben waren nicht immer rabenschwarz. Vor langer Zeit waren sie kunterbunt und leuchteten in allen Regenbogenfarben: Es gab türkisfarbene Raben mit lila Tupfen und auch gelbe Raben mit roten Streifen. Sie lebten fröhlich miteinander und alle Tiere hatten ihre Freude an ihnen. Doch eines Tages stellte der Schneemann eine Frage, die alles verändern sollte: „Wer von euch Raben hat eigentlich die richtige Farbe?“

Themen Mobbing, Rechthaberei und Diversität.

Das Bilderbuch, das Erzähltheater, die Einstimmungskiste und die Requisiten standen den Kindern zu jeder Zeit zur Verfügung. Über dem „Erzählregal“ befindet sich eine Pinnwand, an der die selbstgemalten Bilder und auch die Bastelarbeiten der Kinder ihren Platz fanden. Zur Wortschatzerweiterung wurden aus den kopierten und laminierten Buchseiten gemeinsam mit den Kindern ein Memory-Spiel sowie ein Puzzle gebastelt. Im Kita-Alltag sangen wir wiederholt das Lied „Ihr Kinderlein kommet“, welches unsere Weihnachtsgeschichte thematisiert. Wir spielten klassische Spiele wie unter anderem „Ich reise nach Bethlehem und nehme mit ...“ (abgewandelte Form von „Ich packe meinen Koffer“) und ein Kim-Spiel, für das wir unsere Requisiten verwendeten. Dafür legten wir die Requisiten und Porzellanfiguren in die Kreismitte. Die Kinder sollten versuchen, sich einzuprägen, welche Gegenstände in der Kreismitte liegen. Dann wurden die Augen eines Kindes zugehalten und ein anderes nahm einen oder zwei Gegenstände aus der Kreismitte und versteckte sie hinter seinem Rücken. Das erste Kind musste erraten, welcher der Gegenstände fehlte. Hierbei haben sich die Kinder gegenseitig Tipps gegeben, sofern eines sich nicht mehr so recht erinnern konnte.

Auch das Fingerspiel „Die Heiligen drei Könige“ spielten wir gerne, zum Beispiel beim Warten auf das Mittagessen oder im Morgenkreis. Für die Vier- und Fünfjährigen gab es zwei Arbeitsblätter mit Bilderrätseln. Hier galt es zum einen, mit einem Stift durch ein Wegelabyrinth den sichersten Weg nach Bethlehem für Josef und Maria zu finden und zum anderen, den Stern von Bethlehem in einem Bild aus vielen Sternen zu entdecken und ihn dann anschließend farblich zu kennzeichnen. Zu beiden Aufgaben konnten sich die Kinder austauschen und sich gegenseitig beraten.

Die dialogische Betrachtung der Weihnachtsgeschichte über die Medien Bilderbuch und Erzähltheater haben sich als sprachfördernd für *alle Kinder* herausgestellt. Sie wirkte sich positiv auf die Sprech-, Erzähl- und Lesefreude der Kinder aus. Die Vertiefungsangebote haben das Thema immer wieder aufgegriffen und die Sprachförderung somit umfassender werden lassen.

Flucht und Aufnahme in der Fremde

Eine letzte Vertiefungsaktivität hat sich während einer dialogischen Bildbetrachtung über das Erzähltheater im Morgenkreis entwickelt. Die Kinder wechselten sich mit dem Erzählen ab und an der Stelle, an der niemand für Maria und Josef einen Platz bei sich zu haben scheint, entstand die Frage, ob denn jemand schon mal bei ihnen zu Hause schlafen durfte. Neben zahlreichen Aufzählungen der Kinder, wer alles schon bei ihnen schlafen durfte, fielen auch die Worte: „Ich hätte Maria und Josef auf jeden Fall bei mir schlafen lassen.“ Darauf stimmten gleich mehrere Kinder mit ein. Die Kinder berichteten begeistert, wo die beiden bei ihnen zu Hause hätten schlafen können: „Im Wohnzimmer auf der Couch“ und sogar „bei Papa im Auto“. So entstand die Idee, dass jedes Kind einmal unsere Porzellanfiguren und unsere Kita-Kamera mit nach Hause nehmen durfte, um den Figuren dort eine Herberge zu bauen und anschließend ein Foto davon zu machen. Wir starteten also innerhalb unseres Buchprojektes ein weiteres Projekt: „Eine Herberge für Josef, Maria und Jesus“. Die Figuren und die Kita-Kamera wurden in eine kleine Brotbox gelegt, welche dann Tag für Tag einem anderen Kind im Morgenkreis überreicht wurde. Jeden Freitag wurden die bereits entstandenen Fotos gemeinsam mit den Kindern vorgestellt. Auch hierbei kamen die Kinder mit uns, den Eltern und auch untereinander ins Gespräch. Sie erklärten, wie sie gemeinsam mit ihrer Familie zu Hause eine Herberge für die Familie gebaut und was sie dafür benutzt hatten. Es gelang dabei, das Thema Flucht und Aufnahme in der Fremde bei den Kindern ganz hautnah erlebbar zu machen. Auch ein Kind, das zu diesem Zeitpunkt in einer Gemeinschaftsunterkunft für Geflüchtete lebte, gestaltete mit seinen Eltern dort eine Herberge – das Foto zeigt sie vor dem Hintergrund des großen Weihnachtsbaums im Gemeinschaftsraum der Unterkunft. Der Vater des Jungen war sichtlich erfreut, als er das Foto in unserer kleinen Fotoausstellung wiederentdeckte.

Die Verknüpfung der Weihnachtsgeschichte mit der aktuellen Situation von Familien, die ihre Heimat verlassen mussten, hat sich innerhalb des Projektes entwickelt und das Thema Hilfsbereitschaft und Nächstenliebe einfließen lassen. Die Kinder konnten mitfühlen und erkannten durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema im Rahmen der interaktiven Buchbetrachtung, was es in solch einer Situation braucht.



Drei Beispiele aus unserem Projekt
„Eine Herberge für Josef, Maria und Jesus“.



„ICH UND DU“ ODER „WIR UND SIE“? DIE BERÜCKSICHTIGUNG KULTURSPEZIFISCHER SPRACHSTILE IM KITA-ALLTAG

Lisa Schröder und Anna Dintsioudi

Angaben zu den Personen

Dr. Lisa Schröder ist seit 2016 Professorin für Kindheitspädagogik an der Hochschule Magdeburg-Stendal. Zuvor arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen sowie in der Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur des nifbe (Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung). Ihre Forschungsinteressen liegen auf kulturvergleichender Entwicklungspsychologie und deren Anwendungsbezügen in pädagogischen Handlungsfeldern, insbesondere im Bereich der sprachlichen Bildung.

Anna Dintsioudi ist Diplom-Psychologin und arbeitet seit Januar 2016 als Transferwissenschaftlerin am nifbe (Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung). Davor war sie langjährig als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur des nifbe sowie an der Universität Osnabrück tätig. Ihre Forschungsinteressen liegen in der Migrations- und Akkulturationsforschung sowie der Erforschung und Evaluation kultursensibler Sprachbildungsansätze. In diesem Bereich führt sie zudem regelmäßig Fort- und Weiterbildungen durch.

Die Sprachumwelt, die Kinder im Kita-Alltag hierzulande erfahren, spiegelt häufig eine starke Kind-Zentrierung wider: „Was möchtest Du spielen?“, „Was hat Dir am besten gefallen?“ Für Kinder aus Familienkulturen, in denen nicht das Individuum, sondern die Gemeinschaft im Fokus steht, kann eine solche kindzentrierte Sprachumwelt befremdlich sein und eine Beteiligung an der Alltagskommunikation hemmen. Wie kann eine sprachbildende Alltagskommunikation in der Kita kultursensitiv gestaltet werden, damit sich Kinder unterschiedlicher Familienkulturen angesprochen fühlen?

Sprachentwicklung und Förderansätze

Die Sprachentwicklung ist eine der beeindruckendsten Leistungen in den ersten Lebensjahren eines Kindes. Sprachkompetenzen stehen in Zusammenhang mit vielen anderen Entwicklungsdomänen, zum Beispiel mit mathematischen Kompetenzen und Gedächtnisleistungen, Emotions- und Selbstregulationsfähigkeit sowie mit späteren Schriftsprachkompetenzen (z.B. Petersen et al. 2013, Eisenberg et al. 2005, Snow 1991). Alle diese Kompetenzen sind zentral für eine erfolgreiche Teilhabe am Bildungssystem.

Nach dem „PISA-Schock“ über das schlechte Abschneiden deutscher Schüler*innen u.a. in Lesekompetenzen rückte Sprachförderung in das Zentrum bildungspolitischer Interessen. Zunächst wurden sogenannte additive Sprachförderprogramme – d.h. Maßnahmen, bei denen eine Fachkraft mit wenigen Kindern in separierten Situationen bestimmte sprachliche Kompetenzen „trainiert“ – in den Kindertagesstätten (Kitas) eingeführt. Diese erwiesen sich jedoch als wenig wirksam (z.B. Schöler/Roos 2010). Stattdessen gewann alltagsintegrierte Sprachbildung zunehmend an Bedeutung und



entsprechende Ansätze zeigen auch Erfolge (Jungmann/Koch/Etzien 2013). *Alltagsintegrierte Ansätze nutzen das natürliche Bedürfnis von Kindern, mit ihrer Umwelt zu kommunizieren.* Den „linguistischen Code“ (z.B. Wortschatz und Grammatik) lernen sie bei einer sprachanregenden Umwelt automatisch mit, ohne explizite Instruktionen oder Schulung (Bruner 1983).

Allerdings erfahren Kinder in ihrem familiären Umfeld unterschiedliche Sprachkulturen (z.B. Fivush/Haden 2003), d.h. die Art und Weise, wie Erwachsene (z.B. Eltern) mit Kindern kommunizieren, variiert. *Wenn Kinder in der Kindertagesstätte auf eine Sprachumwelt treffen, die ihnen fremd ist, kann dies dazu führen, dass sie sich verschließen und somit wenig von der so bedeutenden Alltagskommunikation profitieren.* Wie und über was sprechen Erwachsene mit Kindern und wie wirkt sich dies auf die kindliche Sprachentwicklung aus?

Sprachkulturen: Das „Wie?“ und das „Was?“

Wie sprechen Erwachsene mit Kindern? Untersuchungen haben gezeigt, dass sich Eltern je nach ökokulturellem Hintergrund (s. Keller in diesem Band) darin unterscheiden, wie „elaborativ“ sie mit ihren Kindern sprechen (z.B. Fivush et al. 2006). Ein elaborativer Sprachstil zeichnet sich dadurch aus, dass viele und insbesondere offene Fragen an das Kind gerichtet werden, dass kindliche Äußerungen positiv bestärkt werden

(z.B. durch deren Wiederholung) und die Unterhaltungen durch inhaltliche Erweiterungen und die Verwendung eines breiten Vokabulars anregungsreich gestaltet werden. Außerdem wird der Gesprächsverlauf an das kindliche Entwicklungsniveau angepasst. Kinder beteiligen sich an elaborativen Unterhaltungen aktiver als an Unterhaltungen, die die oben genannten Merkmale nicht oder nur im geringen Maße aufweisen. *Ein elaborativer Sprachstil wirkt sich langfristig positiv auf die Sprachentwicklung sowie den Schriftspracherwerb aus.* Diese Zusammenhänge wurden innerhalb unterschiedlicher ökokultureller Kontexte aufgezeigt (z.B. Reese 1995, Wang 2007) und durch Interventionsstudien mit Müttern untermauert (z.B. Reese et al. 2010). Das heißt ein elaborativer Sprachstil ist für die kindliche Sprachentwicklung über kulturelle Kontexte hinweg bedeutsam.

Was besprechen Erwachsene mit Kindern? „Neben wem möchtest du gerne sitzen?“, „Was möchtest du spielen?“ – Vor solche Entscheidungen werden Kinder im deutschen Kita-Alltag täglich gestellt. *Die Sprachumwelt in der Kita ist häufig stark kindzentriert.* Im Vordergrund steht, die Vorlieben jedes einzelnen Kindes zu berücksichtigen und das persönliche Erleben zu erfragen: „Was hast Du am Wochenende gemacht?“, „Was hat Dir im Urlaub am besten gefallen?“ *Es handelt sich hierbei um einen Sprachstil, der insbesondere darauf ausgerichtet ist, die kindliche Autono-*

mie-Entwicklung zu unterstützen. Das Entwicklungsziel der psychologischen Autonomie (z.B. „eigene Interessen und Vorlieben entwickeln“ oder „lernen, dass man sich von anderen unterscheidet“) ist jedoch insbesondere in Normen und Werten der westlichen, formal gebildeten Mittelschicht verankert (s. Keller in diesem Band).

Andere Familienkulturen legen mitunter mehr Wert darauf, dass Kinder lernen, soziale Verantwortung zu übernehmen und sich in eine soziale Gemeinschaft einzufügen als sich durch individuelle Merkmale von ihr abzuheben. Ein solcher Fokus auf „verbundenheitsorientierte“ Entwicklungsziele seitens der Eltern (z.B. „den Älteren gehorchen“ oder „soziale Harmonie erhalten“) ist insbesondere in Familien aus formal niedrig gebildeten, ländlichen, häufig nicht-westlichen Kontexten zu finden (s. Keller in diesem Band). *In Alltagsunterhaltungen von Familienkulturen, bei denen Verbundenheit für wichtig erachtet wird, geht es weniger um das persönliche Erleben und die Vorlieben des Kindes als vielmehr um andere Personen oder das Kind als Teil einer Gruppe, d.h. soziale Inhalte stehen im Vordergrund* (z.B. Wang 2001). Kinder, die an eine solche Sprachkultur von zu Hause gewöhnt sind, tun sich mitunter schwer mit dem oben beschriebenen kindzentrierten Sprachstil. Sie kennen es nicht, ständig über sich selbst, die eigenen Bedürfnisse und das ganz persönliche Erleben zu reflektieren. *Um diese Kinder zur aktiven Teilnahme an Unterhaltungen zu bewegen, kann es deshalb hilfreich sein, mit ihnen über soziale Inhalte zu sprechen.* Darüber hinaus können alle Kinder (auch Kinder aus autonomieorientierten Familien) durch das Thematisieren sozialer Inhalte hinsichtlich ihrer sozial-emotionalen Entwicklung profitieren (da sie z.B. dazu angeregt werden, die Perspektive anderer Personen nachzuvollziehen und zu berücksichtigen).

Das Projekt „Sprachkultur in der Kita“

In dem Projekt „Sprachkultur in der Kita“, das von 2010 bis 2015 an der Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und

II FLUCHT UND SPRACHE

1. „Ich und Du“ oder „Wir und Sie“? Die Berücksichtigung kulturspezifischer Sprachstile im Kita-Alltag

Entwicklung (nifbe) durchgeführt wurde, wurden pädagogische Fachkräfte aus vier Kindertagesstätten an zwei Tagen (im Abstand von zwei Wochen) darin geschult, im Alltag *einen elaborativen, sozial fokussierten Sprachstil* umzusetzen (Schróder et al. in Begutachtung). Es nahm jeweils das gesamte Kita-Team an den Schulungen teil, um tatsächlich eine Veränderung der Sprachumwelt in der Kita zu erzielen. Um eine Veränderung zu untersuchen, wurden 37 Fachkräfte der teilnehmenden Einrichtungen vor und nach den Schulungen über ein Jahr gefilmt und ihr Sprachstil anhand von Transkripten ihrer Alltagskommunikationen analysiert. Die Sprachentwicklung von 86 Dreijährigen der Einrichtungen wurde mittels eines standardisierten Sprachtests erfasst.

Die kulturellen Orientierungen der Fachkräfte und Familien (i.e. der Mütter) wurde durch einen Fragebogen zu Entwicklungszielen erfasst. Es zeigte sich, dass 81% der Fachkräfte autonomieorientierte Entwicklungsziele stärker betonten als verbundenheitsorientierte, wohingegen dies bei nur 44% der teilnehmenden Mütter der Fall war. Nur 8% der Fachkräfte bewerteten verbundenheitsorientierte Entwicklungsziele als besonders wichtig; dies war bei immerhin 23% der Mütter der Fall. 31% der Mütter und 11% der Fachkräfte bewerteten Autonomie und Verbundenheit als gleichermaßen wichtig für die kindliche Entwicklung.

Die kulturellen Orientierungen variierten demnach zwischen Fachkräften und Müttern. Dies macht deutlich, wie wichtig es ist, sich seine eigene kulturelle Orientierung bewusst zu machen und sich mit anderen kulturellen Orientierungen von Familien auseinanderzusetzen, um das Verhalten von Kindern, aber auch das von Eltern besser verstehen zu können.

Im Mittelpunkt der Schulungen mit den Fachkräften standen die Selbstreflexion durch Videofeedback und die Analyse eigener Sprachtranskripte. Basierend

auf den oben beschriebenen Grundlagen zu unterschiedlichen Sprachstilen standen die folgenden Inhalte im Fokus der Team-Fortbildungen:

- Jede Alltagssituation nutzen, um sprachlich mit den Kindern zu interagieren und sie so zum Sprechen anzuregen,
- Soziale Inhalte thematisieren (z.B. das Handeln und Erleben anderer Personen),
- Offene Fragen stellen,
- Konversationsverlauf an das kindliche Entwicklungsniveau anpassen (bei anfänglicher Sprachentwicklung viel Unterstützung bieten, bei fortgeschrittener Sprachentwicklung sich bei der Gesprächsgestaltung zurücknehmen),
- Kindliche Äußerungen wiederholen (ggf. korrektiv) sowie
- Vergangenes und Zukünftiges in Gesprächen thematisieren. Hierbei handelt es sich um „dekontextualisierte“ Sprache, d.h. es werden Dinge thematisiert, die nicht im Hier und Jetzt vorhanden sind. Es besteht ein starker Zusammenhang zwischen der Verwendung dekontextualisierter Sprache und der Entwicklung kindlicher Sprachkompetenzen (z.B. Snow 1991).

„Sprachkultur in der Kita“: Ergebnisse

Wie veränderte sich der Sprachstil der Fachkräfte? Vor den Schulungen betrug der Anteil offener Fragen aller (aufgenommen) Äußerungen der Fachkräfte im Schnitt 9%. Unmittelbar nach den Schulungen hatte sich der Anteil mit 19% verdoppelt. Der Anteil geschlossener Fragen veränderte sich nicht über die Zeit und betrug durchweg ca. 16%. *Das heißt die Fachkräfte stellten den Kindern in der Zeit nach den Schulungen insgesamt mehr Fragen und davon antellig mehr offene.*

Auf der Inhaltsebene waren vor den Schulungen im Schnitt 38% aller Äußerungen der Fachkräfte kindzentriert und 17% bezogen sich auf soziale Inhalte.

Dieser Sprachstil spiegelt die Autonomieorientierung der Erziehungsziele der Fachkräfte wider. Nach einem Jahr betrug der Anteil kindzentrierter Aussagen 24% und der Anteil an Aussagen über soziale Inhalte 23%. *Das heißt die Fachkräfte bezogen sich in Alltagsunterhaltungen nach einem Jahr genauso häufig auf kindzentrierte wie soziale Inhalte.*

Wie veränderten sich die kindlichen Sprachkompetenzen? Die kindliche Sprachentwicklung stieg über die Zeit signifikant an (basierend auf standardisierten Werten). Dieser Anstieg war unabhängig von der kulturellen Orientierung, das heißt alle Kinder verbesserten ihre sprachlichen Kompetenzen. Im Vergleich zu einer Kontrollstichprobe von Kindern, die Kindertageseinrichtungen besuchten, in denen additive Sprachförderprogramme durchgeführt wurden, waren die Kinder der Projektgruppe in den meisten Sprachbereichen gleichgut, schnitten jedoch nach einem Jahr im phonologischen Kurzzeitgedächtnis besser ab. Dies deutet womöglich darauf hin, dass die Kinder der Projektgruppe auf ein größeres lexikalisches Wissen zurückgreifen konnten (Jones 2016).

Implikationen für die Praxis

Abschließend wollen wir auf Basis der Literatur und der Projektergebnisse allgemeine Schlussfolgerungen und Empfehlungen zusammenfassen. Um Kinder verschiedener Familienkulturen im Alltag sprachlich zu bilden, ist zu empfehlen, dass pädagogische Fachkräfte ...

- ... sich bewusst darüber sind, dass Kinder unterschiedliche familiäre Sprachkulturen gewohnt sind und ein kindzentrierter Fokus nicht für alle Kinder sprachanregend ist.
- ... mit den Kindern im Alltag elaboriert sprechen und dabei insbesondere soziale Inhalte thematisieren (weniger kindzentrierte). Ein solcher Sprachstil scheint sich positiv auf die Sprachentwicklung von Kindern aus verschiedenen Familienkulturen auszuwirken.

- ... ihren eigenen Sprachstil kontinuierlich reflektieren. Hierzu kann es sehr hilfreich sein, Sprachaufnahmen (Audio oder Video) von sich während alltäglicher Interaktionen zu machen.
- ... sich bewusst darüber sind, dass jede Fachkraft – ob Sprachförderkraft oder nicht – Einfluss auf die kindliche Sprachentwicklung nimmt. Die Verantwortung für diesen Entwicklungsbereich liegt somit beim gesamten Team einer Kindertageseinrichtung.

Das Projekt hat deutlich gemacht, dass eine kulturinformierte Zugangsweise im frühpädagogischen Bereich gut umsetzbar ist und dass Kinder aus unterschiedlichen Familienkulturen dabei in ihrer (Sprach-)Entwicklung unterstützt werden können.

Literatur

Bruner, J. (1983): *Child's talk: Learning to use language*. New York: W. W. Norton & Company.

Eisenberg, N./Sadovsky, A./Spinrad, T. L./Fabes, R. A./Losoya, S. H./Valiente, C./Reiser, M./Cumberland, A./Shepard, S. A. (2005): The Relations of problem behaviour status to children's negative emotionality, effortful control, and impulsivity: Concurrent relations and prediction of change. In: *Developmental Psychology*, Jg. 41, H. 1, S. 193-211.

Fivush, R./Haden, C. A. (2003): *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Fivush, R./Haden, C. A./Reese, E. (2006): Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. In: *Child Development*, Jg. 77, H. 6, S. 1568-1588.

Jones, G. (2016): The influence of children's exposure to language from two to six years: The case of nonword repetition. In: *Cognition*, H. 153, S. 79-88.

Jungmann, T./Koch, K./Etzien, M. (2013): Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. In: *Frühe Bildung*, Jg. 2, H. 3, S. 110-121.

Petersen, I. T./Bates, J. E./D'Onofrio, B. M./Coyne, C. A./Lansford, J. E./Dodge, K. A./Pettit, G. S./Van Hulle, C. A. (2013): Language ability predicts the development of behavior problems in children. In: *Journal of Abnormal Psychology*, Jg. 122, H. 2, S. 542-557.

Reese, E. (1995): Predicting children's literacy from mother-child conversations. In: *Cognitive Development*, Jg. 10, H. 3, S. 381-405.

Reese, E./Sparks, A./Leyva, D. (2010): A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. In: *Journal of Early Childhood Literacy*, Jg. 10, H. 1, S. 97-117.

Schöler, H./Roos, J. (2010): *Ergebnisse einer Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Mannheimer und Heidelberger Kitas. Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Verlag FEL.

Schröder, L./Dintsioudi, A./List, M./Keller, H. (in Begutachtung): *An every-day based and culture-sensitive language intervention in child care centers*.

Snow, C. E. (1991): The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. In: *Journal of Research in Childhood Education*, Jg. 6, H. 1, S. 5-10.

Wang, Q. (2001): "Did you have fun?": American and Chinese mother-child conversations about shared emotional experiences. In: *Cognitive Development*, Jg. 16, H. 2, S. 693-715.

Wang, Q. (2007): "Remember when you got the big, big bulldozer?" Mother-child reminiscing over time and across cultures. In: *Social Cognition*, Jg. 25, H. 4, S. 455-471.

WEGE IN DIE DEUTSCHE SPRACHE

Natascha Naujok

Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit gehören zu den ganz großen pädagogischen Themen der letzten Jahre, und zwar sowohl im Bereich der Früh- und Elementar- als auch der Schulpädagogik. Pädagog*innen aller Bildungsbereiche haben sich zunehmend damit befasst, etwa entsprechende Fortbildungen besucht oder Konzepte für ihre Einrichtungen erarbeitet; die zentrale Bedeutung von Sprache zur Welterschließung ist allgemeiner Konsens. Ist eine weitere Beschäftigung mit dem Thema also überflüssig?

Die große Anzahl neu zugewanderter Kinder und ihrer Familien, die in der Regel zunächst über keine oder nur sehr geringe Deutschkenntnisse verfügen, und die meist drastischen Bedingungen ihrer Zuwanderung bringen so viel Bewegung in die Bildungslandschaft, dass die aktuelle Situation eine eigene Zusammenstellung zentraler Zusammenhänge und Anregungen verdient.

Ausgangspunkt des Spracherwerbs

Ausgangspunkt für den Spracherwerb ist das grundlegende menschliche Bedürfnis, am sozialen Geschehen im unmittelbaren Erfahrungsraum zu partizipieren, mitzumachen, nachzumachen, sich an Kommunikationsprozessen zu beteiligen und Teil der umgebenden sozialen Gemeinschaft zu werden. Sprache ist Mittel zur Kommunikation. Die beste Grundlage für ihren Erwerb ist Vertrauen in die potenziellen Kommunikationspartner*innen. Kinder (und Eltern), die traumatische Erfahrungen mit anderen Menschen gemacht haben, haben häufig Schwierigkeiten, anderen zu vertrauen. Das gilt unabhängig von Fluchterfahrungen; obgleich davon ausgegangen werden muss, dass Kinder mit Fluchterfahrungen häufiger traumatische Erlebnisse erleiden muss-

ten. Insofern ist der erste Schritt im Umgang mit (geflüchteten) Kindern und ihren Familien in der Kita eine offene, behutsame Zuwendung der gesamten Familie gegenüber, die zur Entwicklung von Vertrauen einlädt.

Dass Kinder in aller Regel nur dann Vertrauen zu fremden Personen empfinden können, wenn sie erleben, dass ihre Eltern dies auch tun, ist pädagogisches Allgemeinut. Für die Entwicklung von Vertrauen aufseiten der Eltern wiederum ist es unerlässlich, dass sie sich in den neuen Lebenszusammenhängen orientieren und z.B. eine Vorstellung davon entwickeln können, welche Funktionen Kindertageseinrichtungen als Institutionen in unserer Gesellschaft innehaben. Dies nachvollziehbar zu machen ist eine wichtige Aufgabe des Aufnahmegesprächs, auf dessen Bedeutung in verschiedenen Beiträgen dieser Handreichung näher eingegangen wird (s. z.B. Jungk in diesem Band, Kita Kleiner Fratz in diesem Band). Da ein Austausch über abstrakte und entfernte Themen wie die Funktionen von Institutionen, Aufenthaltsbedingungen, Fluchterfahrungen oder für die Kinder zu vermeidende Situationen ohne verbale Kommunikation schlicht unmöglich

Angaben zur Person

Prof. Dr. Natascha Naujok promovierte und habilitierte an der Freien Universität Berlin und ist seit 2011 Professorin für Sprache und Kommunikation im Studiengang Kindheitspädagogik der Evangelischen Hochschule Berlin. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Peer- und pädagogische Interaktionen, Sprach- und Schriftspracherwerb, Mehrsprachigkeit, Erzählen und Sprachbildung.

ist, wird hierzu unbedingt eine Unterstützung durch Sprachmittler*innen benötigt (s. ebd.).

Zur Sicherung des Kontakts mit den Eltern über das Erstgespräch hinaus empfiehlt Volker Abdel Fattah: „Vereinbaren Sie mit den Eltern feste Kommunikationsformen und -wege, um den beidseitigen Austausch von Informationen zu gewährleisten“ (Abdel Fattah 2016, S. 106). Dazu kann auch nach dem Aufnahmegespräch immer wieder die Notwendigkeit bestehen, Sprachmittler*innen hinzuzuziehen.

Kontexte des Sprachgebrauchs

Ein grundsätzlicher Unterschied zwischen der Interaktion mit neu zugewanderten Eltern und der Interaktion mit ihren Kindern besteht in dem Kontextualisierungsgrad der Inhalte. Während es in Gesprächen mit den Eltern wie erwähnt häufig um Themen geht, die nicht unmittelbar aus dem konkreten Kontext zu erschließen sind, beziehen sich die Interaktionen mit den Kindern, insbesondere mit jüngeren, in der Regel stark auf den Kontext, der Sprachgebrauch ist handlungsbegleitend. Für die Partizipation an solch kontextbezogenen Interaktionen ist weniger verbale Sprachkompetenz notwendig als für die Partizipation an vom Kontext losgelösten, dekontextualisierten. Insofern ist die Interaktion mit den Kindern etwas weniger abhängig von einer gemeinsamen Sprache; die Sprachbarriere ist kleiner.

Es ist ein Charakteristikum der Kommunikation zwischen Erwachsenen und ganz jungen Kindern, dass die Erwachsenen die direkt wahrnehmbaren Gegenstände und Handlungen benennen, um den Kindern den Weg in die Sprache zu bahnen. Dies ist auch eine Strategie der pädagogischen Unterstützung im Zusammenhang mit dem Erwerb einer weiteren Sprache – in unserem Fall des Deutschen. Wenn sich vieles zeigen oder bereits aus dem Kontext heraus verstehen lässt, erleichtert dies das Sprachverständnis und damit auch das Ausprobieren von Sprachelementen. Der Deutscherwerb der neu zugewanderten Kinder erfolgt in dieser Hinsicht ähnlich dem Erstspracherwerb.

Für Kinder – egal, ob hier geboren oder neu zugewandert – bietet das Leben in einer Kindertageseinrichtung vielfältige Möglichkeiten, die deutsche Sprache mit Bezug auf konkrete Kontexte zu hören und zu erleben. Eine tragende Bedeutung kommt dabei nicht zuletzt dem Spiel mit Gleichaltrigen zu. Auch hier gilt: Je konkreter das Spiel, etwa gemeinsames Turm-Bauen und Umstürzen, desto geringer sind die Sprachbarrieren und desto einfacher gelingt die Partizipation. Rollenspiele wie Vater, Mutter, Kind hingegen setzen bereits die Fähigkeit zu dekontextualisiertem Sprachgebrauch voraus, denn für Rollenspiele müssen die Kinder in der Lage sein, Rollen zu verteilen und Spielkontexte, z.B. das nachmittägliche oder abendliche Nach-Hause-Kommen, zu erschaffen – und dies erfolgt verbal (s. Andresen 2005). Die Frage ist hier, wie weit die Kinder in ihrem eng verflochtenen Spracherwerbs- und Weltaneignungsprozess – zunächst einmal in Bezug auf ihre Erstsprache(n) – fortgeschritten sind. Sind sie kognitiv überhaupt schon in der Lage, eine Sprache dekontextualisiert zu gebrauchen? Und noch grundsätzlicher: Handelt es sich bei ihnen um einen zeitlich versetzten (sukzessiven) oder um einen parallelen (simultanen) Zweitspracherwerb, d.h. wie weit ist die sprachliche Weltaneignung zum Zeitpunkt der Begegnung mit der deutschen Sprache schon fortgeschritten, was steht noch aus und wird in der Kita in Verbindung mit der deutschen Sprache unterstützt?

Sprache, Kommunikation, Weltaneignung und Kultur

Sprache ist also sowohl Mittel zur Kommunikation als auch zur Weltaneignung durch Begriffsbildung. Mit der Sprache erwirbt das Kind grundlegende Denkstrukturen und da Sprache und Kultur aufs Engste miteinander verwoben sind, tritt das Kind mit dem Eintritt in die Sprache zugleich auch in die Kultur seiner Umgebung ein (s. Bruner 1987, S. 11, 116). Mit einer Sprache lernen wir, wie die Welt in ihr gefasst ist und in welchen Kontexten die jeweilige Sprache auf welche Weise gebraucht wird (s. auch Schröder/Dintsioudi in diesem Band) – „Sprache ist nicht neutral“ (Krause u.a. 2016, S. 18 f.).

Neben der verbalen Sprache kommt allen nonverbalen Formen der Kommunikation eine große Bedeutung für die Verständigung zu – je weniger Worte wir miteinander teilen, desto bedeutsamer sind alternative Formen. Vom professionellen Szenischen Erzählen in deutscher Sprache für neu zugewanderte Grundschulkindern etwa wissen wir, wie hilfreich der gezielte Einsatz von Gestik und Mimik sein kann (s. Naujok demn., Kita St. Johannis in diesem Band). Insofern ist anzunehmen, dass entsprechende Fortbildungen für Pädagog*innen dem Deutscherwerb neu zugewandeter Kinder auch in Alltagssituationen zugutekommen könnten.

Sprachmischungen

In der Praxis stellt sich häufig die Frage nach dem Umgang mit Sprachmischungen und dem Gebrauch mitgebrachter Sprachen. Die sehr verbreitete Annahme, Sprachmischungen seien ein Zeichen von Überforderung und Unvermögen, ist ein Vorurteil. Kinder sind schon früh in der Lage, die Sprachsysteme, in denen sie sich bewegen, voneinander zu unterscheiden, beispielsweise können sie Worte ihrer verschiedenen Sprachen diesen Sprachen zuordnen (s. z.B. Rothweiler/Ruberg 2011, S. 15). Sprachmischungen sind natürlich und üblich. Sie haben in der Regel eine kommunikative Funktion und sind insofern ein Zeichen von pragmatischer Kompetenz; Argyro Panagiotopoulou (2016) spricht mit Bezug auf Gudula List von *quersprachigem Handeln* und mit Bezug auf Ofelia García und Li Wei von *Translanguaging*. Den unterschiedlichen Einschätzungen von Sprachmischungen als Hinweis entweder auf Unvermögen oder auf Kompetenz liegen entsprechend unterschiedliche Perspektiven auf Mehrsprachigkeit zu Grunde.

Zwei Perspektiven auf Mehrsprachigkeit

Panagiotopoulou zufolge lässt sich eine Perspektive der monolingualen Normen von einer diversitäts- und inklusionsbewussten Perspektive auf Mehrsprachigkeit unterscheiden. In der Perspektive der monolingualen Normen wird Mehrsprachigkeit als mehrfache Einsprachigkeit betrachtet, Mehrsprachige werden folglich für mehrfach Einsprachige ge-

halten. Aus dieser Perspektive erscheint eine Trennung der Sprachen auch in pädagogischen Kontexten notwendig, also etwa die strikte Zuordnung der verschiedenen Sprachen zu verschiedenen Personen oder Orten. Im Kontrast dazu steht die diversitäts- und inklusionsbewusste Perspektive auf Mehrsprachigkeit, die an die natürliche Nutzung aller Sprachen und Varietäten anknüpft und mehrsprachige Menschen stärker ganzheitlich sieht, d.h. einschließlich des jeweiligen Zusammenspiels der ihnen verfügbaren Sprachen.

Alle Wege nutzen – inklusiv und alltagsorientiert

Mit der diversitäts- und inklusionsbewussten Perspektive korrespondiert der *Translanguaging*-Ansatz als Konzept der Sprachförderung. In diesem Ansatz werden alle Sprachen und Varietäten in die Kommunikation einbezogen; weder wird eine Monolingualisierung pädagogischer Kontexte angestrebt noch eine Sprache zum Verstummen (*Silencing*) gebracht. Gelingende Kommunikation wird im *Translanguaging*-Ansatz als gemeinsame Aufgabe aller Beteiligten betrachtet. Bei Panagiotopoulou findet sich für diesen Ansatz ein Interaktionsbeispiel aus einer Kita:

„Die Erzieherin [...] erzählte mir, dass Lena ihre Suppe heute Mittag zurückwies, indem sie ihre Augen weit aufriss, eine abweisende Bewegung mit der Hand machte und dabei „kéi“ sagte.

„Wir haben uns gefragt“, erzählte die Erzieherin enthusiastisch, „was das bedeuten könnte. Maria hat es direkt erraten und Lena gefragt, ob sie ‚heiß‘ meine. Lena nickte!“ (Beobachtungsprotokoll: A.P., Januar 2010).“ (Panagiotopoulou 2016, S. 26)

Wichtig ist, dass alle Kinder die Chance haben, all ihre (nicht nur) sprachlichen Fähigkeiten in das gemeinsame Leben einzubringen und Erfahrungen der Selbstwirksamkeit zu machen. Dies kommt nicht nur denen zugute, die (als neu Zugewanderte) Deutsch lernen; vielmehr haben auf diese Weise alle die Möglichkeit, Sprachforschung zu betreiben, d.h. Vergleiche und Vermutungen anzustellen und zu überprüfen und somit ihre Sprachaufmerksamkeit (*Language Awareness*) und ihr Sprachwissen zu erweitern (s.a. Putjata/Vishek 2017).

Ein Kind in seinem Wunsch nach sozialer Zugehörigkeit und Weltaneignung ernst zu nehmen, bedeutet, dass man nicht primär auf eine Art Sprachunterricht setzt. Deutsch-Lernen ist kein Selbstzweck. Auch wenn Sprache ein zentrales Integrationsmittel ist, so bleibt sie doch Mittel; der Zweck ist das Leben in einer friedlichen sozialen Gemeinschaft, die auf gegenseitiger Anerkennung basiert. Für die Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen bedeutet das, sie sollte in diversitäts- und inklusionsbewusster Perspektive alltagsintegriert erfolgen.

Literatur

Abdel Fattah, Volker (2016): Flüchtlingskinder in der Kita. Praxishandbuch zur Aufnahme und Betreuung von Kindern mit Flucht- und Migrationshintergrund. Köln: Kronach.

Andresen, Helga (2005): Kinder entdecken Kinder. Spiel, Interaktion und Sprachgebrauch zwischen drei und sechs Jahren. Kapitel 5 in: Dies.: Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 92-122.

Bruner, Jerome S. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Huber. (Amerikanische Erstauflage 1983.)

Krause, Anke/Ansari, Mahdokht/Höhme, Evelyne/Lindemann, Ulla/Richter, Sandra/Wagner, Petra (2016): Inklusion in der Kitapraxis: Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten. Hg. v. Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten. Berlin: WAMIKI.

Naujok, Natascha (demn.): Erzählbrücken – Märchen-Erzählen für neu zugewanderte Kinder in Berliner Willkommensklassen. In: leseforum.ch.

Panagiotopoulou, Argyro (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. WiFF Expertisen, Band 46. München: DJI.

Putjata, Galina/Vishek, Svetlana (2017): Vielfalt als Chance? Vielfalt zur Chance machen! Die Kompetenzen neu zugewanderter Kinder in lebensweltlich mehrsprachigen Klassen. In: Grundschulunterricht Deutsch, H. 2, S. 26-32.

Rothweiler, Monika/Ruberg, Tobias (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 12. München: DJI.



MEHRSPRACHIGE BILDERBÜCHER FÜR GEFLÜCHTETE KINDER

Jeanette Hoffmann

Kinder brauchen Geschichten. Durch Erzählungen in Bildern, Texten und Worten werden sie sprachlich-kulturell sozialisiert, narrativ eignen sie sich die Welt und ihre Sprache an, strukturieren ihre Erfahrungen und handeln ihre Identitäten aus.

Um auch geflüchtete Kinder, die mit verschiedenen sprachlich-kulturellen Erfahrungen nach Deutschland kommen, in ihrem Spracherwerb und ihrer Identitätsbildung unterstützen zu können, eignen sich mehrsprachige Bilderbücher. Diese erzählen sowohl in der deutschen Sprache und der lateinischen Schrift als auch in der Sprache und Schrift der migrierten Kinder, lassen ihre Schrift sichtbar und ihre Sprache hörbar werden. Die Bilder können – in jeder Sprache – zum Erzählen und anderen gestalterischen Ausdrucksformen einladen. In diesem Beitrag werden aktuelle mehrsprachige Bilderbücher vorgestellt. Neben der Buchauswahl geht es insbesondere um Möglichkeiten der Gestaltung von Vorlese- und Bildbetrachtungsgesprächen im mehrsprachigen Kontext in Kindergärten.

Mehrsprachige Bilderbücher und Sprachbildung

In den letzten Jahren sind die Erzählformen in Bilderbüchern vielfältiger geworden, sowohl, was das Zusammenspiel von Bild und Text anbetrifft, als auch das Aufgreifen von Mehrsprachigkeit. Dabei lassen sich unterschiedliche Arten von Mehrsprachigkeit in Bilderbüchern ausmachen: *Parallele*

Mehrsprachigkeit, das bedeutet, dass der Text gleichzeitig in zwei Sprachen und mitunter zwei Schriften abgedruckt ist, und *Sprachmischungen*, d.h. der Text wechselt zwischen verschiedenen Sprachen (vgl. Eder 2009, S. 13ff.). Diese unterschiedlichen mehrsprachigen Erzählformen weisen Gemeinsamkeiten auf: Sie machen verschiedene Sprachen und Schriften sichtbar und drücken dadurch eine Wertschätzung aus, sie fordern bei der Rezeption zum Sprachvergleich heraus und sie können für Spracherwerbskontexte – auch in einer Zweitsprache – genutzt werden. In diesem Sinne können mehrsprachige Bilderbücher zum einen zur Sprachbildung im Kindergarten beitragen und als „Wegbegleiterin von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit“ (Nauwerck 2013) gelten, zum anderen mit kulturell verschiedenen narrativen Mustern vertraut machen.

Um einen Einblick in das reichhaltige Angebot an mehrsprachigen Bilderbüchern zu geben, werden in diesem Beitrag einzelne *parallel mehrsprachige Bilderbücher* genauer in den Blick genommen. Hier sind nicht bekannte, aus westlichen Kulturkreisen in andere Sprachen übersetzte Bücher ausge-

Angaben zur Person

Prof. Dr. Jeanette Hoffmann promovierte an der Freien Universität Berlin und ist seit 2013 Professorin für Grundschulpädagogik/Deutsch an der Technischen Universität Dresden. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Sprachbildung und visual literacy, Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik, Lese- und Mediensozialisation, Interkulturelles Lernen und Mehrsprachigkeit sowie Empirische Rezeptions- und Unterrichtsforschung.

wählt, sondern bewusst solche, die aus verschiedenen sprachlich-kulturellen Kontexten stammen. Diese eröffnen nicht nur durch Sprache und Schrift, sondern auch durch die Art des Erzählens in Bild und Text Einblicke in kulturelle Erzähltraditionen. Im Folgenden werden drei Bücher eingehender vorgestellt, aus Georgien, Taiwan und dem Iran. Ihren Geschichten ist gemeinsam, dass sie von Erfahrungen erzählen, die für Kinder bedeutsam sind, vom Übergang in den Schlaf, vom kindlichen Spiel mit Alltäglichkeiten sowie vom Umgang der Menschen miteinander.



Schlaf gut – ein Bilderbuch aus Georgien

Das georgisch-deutsche Bilderbuch *Schlaf gut* von Tatia Nadareishvili (2017) schildert die Schwierigkeit vom Übergang in den Schlaf. Ein kleiner Junge, dessen Name nicht genannt wird, kann nicht einschlafen und entschließt sich – bereits im Schlafanzug – einen Spaziergang zu machen. Unterwegs begegnet er allerlei Tieren, wie einer Giraffe, einem Faultier, einem Pottwal oder einem Albatros. Sie alle versuchen ihn von der besten Schlafposition zu überzeugen, mit auf den Rücken gelegtem Kopf, am Baum hängend, senkrecht im Wasser tauchend oder waagrecht in der Luft fliegend. Doch die akrobatisch anmutenden Verrenkungen des Jungen, ironisch verstärkt durch den klassischen karierten Schlafanzug, sind vergeblich, einschlafen kann er dadurch nicht. Schließlich müde geworden geht er

nach Hause, legt sich ins Bett und – ist in nur wenigen Minuten eingeschlafen.

Die Bilder sind auf flächigem Grund in erdigen Farbtönen gezeichnet. Das Motiv des gemusterten Schlafanzugs – kariert oder gestreift – zieht sich durch die Geschichte, indem auch die Tiere mit einem solchen ausgestattet sind. Die georgischen Schriftzeichen sind kunstvoll in die Bilder integriert, einige Worte durch rote oder weiße Farbsetzungen, farbige Unterlegungen oder Größenunterschiede hervorgehoben. Die Zeilen folgen den Linien der Wellen, der Luftströme oder Körperhaltungen der Figuren. Die deutsche Übersetzung in lateinischer Schrift verläuft unter den Bildern auf einem Textstreifen und variiert lediglich in den Farben.

Am Ende der Geschichte informiert die Übersetzerin Rachel Gratzfeld über die historische Entstehung und heutige Verwendung der über 2000 Jahre alten georgischen Schriftzeichen. Das mit 33 Kleinbuchstaben ausgestattete georgische Alphabet verfügt über eine enge Phonem-Graphem-Korrespondenz und eine für Deutschsprachige z.T. schwierig zu realisierende Konsonantenhäufung. Die georgische Sprache wird von nur viereinhalb Millionen Menschen gesprochen, die Schreibrichtung ist wie im Deutschen von links nach rechts.



(Nadareishvili 2017, o.S.)



陳致元 Chen Chih-Yuan

小魚散步 Kleiner Spaziergang

Ein Bilderbuch aus Taiwan

Kleiner Spaziergang – ein Bilderbuch aus Taiwan

Das Bilderbuch *Kleiner Spaziergang* von Chen Chih-Yuan (2010) aus Taiwan thematisiert die kindliche Vorstellungskraft im Umgang mit den unscheinbaren Kleinigkeiten des Alltags. Auf Deutsch und in lateinischen Schriftzeichen sowie auf Chinesisch und in chinesischen Schriftzeichen wird von einem Nachmittag aus der Perspektive eines kleinen Mädchens erzählt, das von seinem Vater zum Einkaufen ‚um die Ecke‘ geschickt wird. Auf dem Weg sammelt sie Fundstücke wie eine blaue Glasmurmelt oder eine alte Brille, durch die sie die Welt mit anderen Augen – in ein blaues Licht gehüllt oder ganz verschwommen – betrachtet; sie nimmt mit ihrem Schattenbild eine Verfolgungsjagd auf, erfreut sich am Geräusch von raschelndem Laub unter ihren Füßen und begegnet verschiedenen Tieren, mit denen sie – die selbst den Spitznamen *Kleiner Fisch* trägt – sich gedanklich und spielerisch in Verbindung setzt.

Ihr ganzes Handeln durchzieht ein Spiel mit dem „als ob“: So denkt sie nicht nur, dass sie mit der Brille aussieht wie ihre Mutter, sondern sie agiert auch dem Verkäufer und später ihrem Vater gegenüber so wie eine erwachsene Frau, die für ihre Familie einkauft und abends müde von der Arbeit nach Hause kommt. Die Geschichte vom nachmittäglichen Spaziergang hat insgesamt etwas spielerisch Leichtes und Humorvolles, das die Routinen des Alltags farbenfroh und außergewöhn-

lich erscheinen lässt. Die Bilder sind in Braun- und Grautönen gezeichnet und durch farbliche Details (das Blau der Marmor, das Rot der Blumen am Wegesrand oder das Bunt der Süßigkeiten im Laden) aufgebrochen.

Die chinesischen Schriftzeichen und die deutsche Übersetzung in lateinischer Schrift befinden sich untereinander angeordnet auf einem weißen Streifen unterhalb der Bilder, der an einen Randstreifen von Filmen erinnert. Am Ende des Buches gibt der Übersetzer Johannes Fiederling Einblick in die Konstruktion der in Taiwan verwendeten chinesischen Schriftzeichen, bei denen es sich nicht um eine Alphabet-, sondern um eine Begriffsschrift handelt. Sie besteht aus über 5000 Zeichen, die unabhängig von der jeweils gesprochenen Sprache gelesen und geschrieben werden können. Am Beispiel des Wortes „Fisch“, das gleichzeitig der Spitzname des Mädchens ist, verdeutlicht er die Ähnlichkeitsbeziehung zwischen Zeichen und Bezeichnetem:



(Fiederling in Chih-Yuan 2010, o.S.)



Der große Schneemann – Ein Bilderbuch aus dem Iran

Das iranische Bilderbuch *Der große Schneemann* von Seyyed Ali Shodjaie und Elahe Taherian (2013) erzählt in Persisch (Farsi) mit deutscher Übersetzung die Geschichte von einem Schneemann, der nicht schmelzen wollte. Es ist eine Geschichte über die Verselbstständigung und Entgrenzung von Macht und schließlich über die Befreiung von Unterdrückung. Kinder eines iranischen Dorfes bauen einen Schneemann, der immer größer und prächtiger gerät und mit den kostbarsten Gegenständen und Kleidungsstücken ausgestattet wird. Der Schneemann wird zum tyrannischen Herrscher über die Menschen im Dorf und weicht auch nicht vor dem sich herantastenden Frühling. Die Dorf-

bewohner fügen sich den Anweisungen des Schneemanns, befolgen seine absurden Befehle, wie die ständige Kühlung mit Eiswürfeln, und schicken auch die Sonne weg, die den Frühling einziehen lassen will. Nach einem Jahr eiskalten Winters hat die Sonne schließlich Erbarmen und befreit die Dorfbewohner mit ihren wärmenden Strahlen von der Kälte des Eises und Schnees.

Erzählt wird die Geschichte in der im arabischen Kulturraum üblichen Lese- und Schreibrichtung von rechts nach links, dementsprechend muss das Buch „von hinten“ aufgeschlagen werden. Der deutsche Text ist in jeweils eine der Bild doppelseiten integriert, die persische Schrift verläuft unter den Bildern auf einem farblich abgetrennten Streifen. Am Ende des Buches spricht der Autor in einem Nachwort über das Lebendigwerden einer Geschichte durch die Übersetzung in andere Sprachen: „Es ist, als ob das Buch durch die Leserinnen und Leser atmen würde.“ (Shodjaie 2013, o.S.). Über die persische Sprache und ihre Schriftzeichen und die für sie übliche Leserichtung von rechts nach links ist lediglich ein kurzer Hinweis gegeben. Bei den persischen Schriftzeichen handelt es sich um eine modifizierte Form des arabischen Alphabets mit 32 Buchstaben, das vor rund 1400 Jahren im Iran eingeführt wurde. Die Satzzeichen sind aus dem lateinischen Alphabet übernommen, werden aber z.T. anders verwendet und spiegelbildlich dargestellt.

و چقدر خوب که این قصه برای ما دیگر تکرار نمی شود.

(Shodjaie/Taherian 2013, o.S.)

Die drei vorgestellten Bücher „Schlaf gut“ (Tatia Nadareischwili, 2017), „Kleiner Spaziergang“ (Chen Chih-Yuan, 2010) und „Der große Schneemann: Ein Bilderbuch aus dem Iran“ (Seyyed Ali Shodjaie, Elahe Taherian, 2013) sind bei Baobab Books erschienen und können auf der Seite des Verlags bestellt werden: www.baobabbooks.ch.

Vorlesen und Erzählen im (Zweit-)Spracherwerb

Betrachtet man die (Zweit-)Spracherwerbsverläufe von Kindern, so lässt sich die zentrale Bedeutung des dialogischen Vorlesens bzw. des Erzählens für die Ausbildung von Sprache und Bewusstsein hervorheben, die aufs Engste miteinander verschränkt sind. Während der frühen gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung zwischen Erwachsener/Erwachsenem und Kind ist es von Bedeutung, die Gedanken des Kindes zu der Geschichte, seine Eindrücke und Fragen aufzugreifen und gemeinsam im Gespräch eine Verbindung zwischen der fiktiven Welt der Geschichte und der realen Lebenswelt aufzubauen (vgl. Wieler 2017). Das Kind lernt so, sich mögliche Welten vorzustellen, mit dem „als ob“ zu spielen. Neben dieser *Erfahrungshaftigkeit*, die auch im Erzählerwerb eine bedeutende Rolle spielt, gilt es, gemeinsam im Gespräch eine *Erzählwürdigkeit* herzustellen. Damit ist gemeint, dass bedeutsame Erlebnisse, ob aus der eigenen Lebenswelt oder der literarischen Geschichte, für würdig gehalten werden, davon zu erzählen. Dadurch können sie zu gemeinsamen Erfahrungen und Erinnerungen werden. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, Kindern einen *Geschichtenfundus* zu geben, aus dessen kulturellen Mustern des Erzählens, der Motive, der Figuren und Themen sie schöpfen können (vgl. Dehn 2014 et al.). Neben der Bedeutsamkeit der kindlichen Themen sind auch die Art der sprachlich-kulturellen Darstellung der Geschichte und das Zusammenspiel von Bild und Text von Bedeutung.

Vorlese- und Bildbetrachtungssprache im mehrsprachigen Kontext

Angeregt durch mehrsprachige Bilderbücher in Lerngruppen mit ein- und mehrsprachigen Kindern können Gespräche entstehen, in denen sprachliche und narrative Muster angeeignet werden. Zum einen können die Sprache und die Schrift zum Thema des Ge-

sprächs gemacht werden. Die Kinder können die unterschiedlichen Schriftzeichen entdecken und miteinander vergleichen (s. auch Kita Länderallee in diesem Band). Kinder, die die verschiedenen Sprachen kennen oder bereits mit kulturellen Konventionen der Schrift (bspw. mit der Schreibrichtung) vertraut sind, können von ihren Erfahrungen erzählen, wie etwa ein arabisch-deutschsprachiger Junge in Dresden: „Arabisch fängt von der anderen Seite an.“ Die Bilder können gemeinsam angeschaut, die Geschichte in der deutschen Übersetzung vorgelesen werden. Vielleicht ergibt sich die Möglichkeit, eine*n Vorleser*in in der Ausgangssprache des Bilderbuchs zu gewinnen – ob aus dem Kolleg*innenkreis, der Elternschaft, dem Bekannten- oder Freundeskreis, ob persönlich vor Ort oder als Tonaufnahme, die während des Betrachtens der Bilder vorgespielt wird (vgl. Vach 2015, S. 152). In jedem Fall ist es ein besonderes Spracherlebnis für Kinder, wenn verschiedene Sprachen durch die Schrift sichtbar und durch den Ton hörbar werden und somit die Vielfalt von Sprache aufscheint.

Zum anderen können die Kinder sich in einer gemeinsamen Sprache, in Sprachmischungen, sei es allein mit Worten oder durch Gestik und Mimik unterstützt, über die Geschichte, ihre Figuren und die Bilder austauschen, sich „verständigen mit allen Mitteln, die sie haben“ (Dehn/Gogolin 2017, S. 45), denn – so der Schweizer Schriftsteller Peter Bichsel „Es gibt nur Eine Sprache“ (ebd.), die der Kommunikation und Verständigung zwischen den Menschen (s.a. Naujok in diesem Band). Wichtig ist, dass die Kinder Gelegenheit erhalten, sich zur Geschichte zu äußern, Deutungen zu formulieren und diese gemeinsam im Gespräch zu entfalten. Eine weitere Möglichkeit der Auseinandersetzung mit der Geschichte, mit ihren Schriften und ihren Bildern besteht im gestalterischen Ausdruck, etwa im Zeichnen zu Bildern oder zu Schriftzeichen.

Literatur

Primärliteratur

Chih-Yuan, Chen (2010): Kleiner Spaziergang. Ein Bilderbuch aus Taiwan. Basel. (Chinesisch-Deutsch)

Nadareischwili, Tatia (2017): Schlaf gut. Basel. (Georgisch-Deutsch)

Shodjaie, Seyyed Ali/Taherian, Elahe (2013): Der große Schneemann. Ein Bilderbuch aus dem Iran. Basel. (Persisch-Deutsch)

Sekundärliteratur

Dehn, Mechthild/Merklinger, Daniela/Schüler, Lis (2014): Erzählerwerb in Erziehungswissenschaft und Didaktik. Deutsche Übersetzungsfassung von „Narrative Acquisition in Educational Research and Didactics“. In: Hühn, Peter u.a. (Hrsg.) (2014): Handbook of Narratology. Berlin, S. 489-506.

Dehn, Mechthild/Gogolin, Ingrid (2017): Jeder ist mehrsprachig. Mechthild Dehn im Gespräch mit Ingrid Gogolin. Die Grundschulzeitschrift. H. 302, S. 45-47.

Eder, Ulrike (2009): Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte. Wien.

Nauwerck, Patricia (2013): Vorschulische Sprachförderung: Mehrsprachige Kinderliteratur als Wegbereiterin von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit. In: Gawlitzek, Ira/Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.) (2013): Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Stuttgart, S. 239-262.

Vach, Karin (2015): Mehrsprachige Bilderbücher. In: Dehn, Mechthild/Daniela Merklinger (Hrsg.) (2015): Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen. Frankfurt am Main, S. 146-155.

Wieler, Petra (2017): Vorlesen, Erzählen – ein- und mehrsprachige Kinder auf dem Weg zur Literalität. In: Ahrenholz, Bernd/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Baltmannsweiler, S. 341-352.

KENNENLERNEN, ANKOMMEN UND WILLKOMMENHEISSEN

in der Kita im tam

Unsere Kita liegt in Friedrichshain-Kreuzberg und bietet Platz für 100 Kinder, davon sind 68% der Familien nicht-deutscher Herkunft. Als Teil eines interkulturellen Familienzentrums leben wir kulturelle Vielfalt: Unter unserem Dach treffen sich mit 18 Nationen die unterschiedlichsten Kulturen und Religionen – eine weltoffene Lebens- und Arbeitshaltung ist für uns nicht neu und begleitet uns ebenfalls bei der Aufnahme, Eingewöhnung und Betreuung von Kindern aus Familien mit Fluchterfahrung.



Welches Konzept verfolgen wir in unserer Kita?

Wir arbeiten in unserer Kita in altershomogenen Kindergruppen mit je einem Bezugserzieher und einer Bezugserzieherin, die so den Entwicklungsstand eines jeden Kindes Tag-genau mitverfolgen können und feste Ansprechpartner*innen für die Eltern darstellen. Mit diesem Konzept haben wir auch in der Arbeit mit Kindern aus Familien mit Fluchtgeschichte gute Erfahrungen gemacht, da durch den konstanten Kontakt und die entstehende Nähe zwischen dem Kind und der pädagogischen Bezugsperson auch oft die Nähe und Vertrautheit zu den Eltern sehr schnell und nachhaltig entsteht.

Die Eingewöhnung orientieren wir immer am Bedürfnis jedes einzelnen Kindes. Jedes Kind bringt aufgrund seiner Herkunft, Kultur, Religion, Familienstruktur und Erfahrungen seine

Diakonie 
Diakonisches Werk
Berlin Stadtmitte e.V.

KITA IM TAM

Annett Neumann (Leitung)
Wilhelmstrasse 116/117, 10963 Berlin
Tel.: 030 23 00 55 40
E-Mail: a.neumann@diakonie-stadtmitte.de

ihm eigenen Ansprüche und Bedürfnisse für eine gelingende Eingewöhnung mit. Diese Erfahrungen fließen seit jeher in die Arbeit unserer Pädagog*innen ein und finden so auch bei der Aufnahme und Eingewöhnung von Kindern geflüchteter Familien ihre Berücksichtigung.

Ein erstes Elterngespräch dient dem gegenseitigen Kennenlernen und bietet in dem Austausch von Informationen die Möglichkeit zum Anknüpfen an Gewohnheiten des Kindes. Um eine vertrauensvolle und wertschätzende Basis zu schaffen, ist die Begleitung des Gespräches durch eine*n Muttersprachler*in aus unserer Sicht unerlässlich. Auch die ersten Tage der Eingewöhnung in den Gruppen sollten in der jeweiligen Herkunftssprache begleitet sein, um den Eltern, die aus einem anderen kulturellen Umfeld zu uns kommen und teilweise erst ganz neu mit der Kindertagesbetreuung in der Kita vertraut gemacht werden müssen, eine vertrauensvolle Öffnung auf Augenhöhe zu ermöglichen. Die Eltern werden in dieser ersten Zeit mit Materialien vertraut gemacht, welche wir in der Kita nutzen, um im Notfall auch ohne Sprachmittlung niederschwellige Kommunikationen führen zu können. Hierbei handelt es sich zum Beispiel um Vordrucke zum organisatorischen Ablauf, die alltägliche Dinge wie die Bitte um Windeln, das Auffüllen der Wechselwäsche etc. enthalten. Diese werden von den Mitarbeitenden der Kita passend zum jeweiligen Wunsch angekreuzt. Die Erstgespräche schaffen darüber hinaus ein Verständnis für unsere pädagogische Arbeit und bieten allen Beteiligten Sicherheit im Umgang miteinander.

Die Zusammenarbeit mit den „Stadtteilmüttern“ – empfehlenswert für jede Kita!

Um diese Brücke zwischen Kulturen und Sprachen in jedem Falle sicher schlagen zu können, arbeiten wir eng mit den Stadtteilmüttern zusammen, die eine enorme Bereicherung

TIPP:

Weitere Infos zum Projekt der Kreuzberger Stadtteilmütter unter <http://www.tam-familienzentrum.de/institutionen/stadtteilmuetter-integrationslotsinnen/>.

und Entlastung in unserer täglichen Arbeit im multikulturellen Umfeld darstellen. Die speziell ausgebildeten Frauen mit Migrationsgeschichte mittels Sprache und kulturelle Eigenheiten beider Seiten sowie Besonderheiten unseres Bildungssystems. Sie unterstützen uns sowohl in den Erst- und Entwicklungsgesprächen und der Eingewöhnungsphase (etwa auch in einer Bringe- und Abholsituation) als auch bei Elternabenden oder einzelnen interkulturellen Projekten der Kita. Gerade bei Familien mit Migrations- oder Fluchterfahrung wird uns immer wieder deutlich, dass vor allem beim Ankommen der Familien in der Kita die Muttersprachlichkeit durch nichts zu ersetzen ist und eine enorme emotionale und sprachliche Vertrautheit und Sicherheit bedeutet. Durch die enge Einbindung der Stadtteilmütter in die Kita-Strukturen (z.B. Einbindung in die Dienst- und Teambesprechungen, zu einzelnen Fallbesprechungen oder zu Veranstaltungen) ist außerdem sichergestellt, dass alle wesentlichen Informationen zum Kind oder der Familie etwa an den/die Bezugserzieher*in weiterge-

geben wird. Durch gute Absprache und klare Aufträge haben wir auch kein Problem mit etwaigen Überschneidungen zwischen Zuständigkeiten von Erzieher*in und Stadtteilmutter.

Wir sind sehr froh, auf die Ressourcen des Projekts zurückgreifen zu können und empfehlen, für alle Berliner Kitas eine solche zusätzliche Unterstützung einzurichten.

In welche Fallen sind wir trotz allem getappt?

Anfang Januar 2016 wurden Kinder aus Notunterkünften in unserer Kita angemeldet. Die Eltern kamen mit ihren Kita-Gutscheinen und schlossen die Verträge. Die pädagogischen Fachkräfte vereinbarten Termine zu den Erstgesprächen. Diese verliefen zunächst wie gewohnt, der Eingewöhnung stand praktisch nichts im Wege. Jedoch kamen die Kinder nach Vertragsabschluss nie in der Kita an. Was war geschehen? Nach langen Recherchen wurde uns klar: Die Eltern hatten die Anmeldung ihrer Kinder und den Einsatz des Gutscheins nicht im Zusammenhang verstehen können. Sie hatten die Vermutung, dass ausgewiesene Platzgelder der Senatsverwaltung im Gutschein zur Abdeckung ihrer Lebenssicherung dienen würden und den Abschluss der Kitaverträge verstanden sie somit als bürokratisch zwingende Notwendigkeit, um die finanzielle Unterstützung zu erhalten. Somit wurden Kitaplätze zwar formal belegt, aber nicht in Anspruch genommen.

Aufgrund dieser Erkenntnisse boten wir Informationsgespräche „Rund um Kita und unsere Bildungslandschaft“ in den Notunterkünften für alle Interessierten an.

Um eine Brücke zwischen Kita und umliegenden Unterkünften zu schlagen und den Zugang zur Kita leichter zu gestalten, sind solche vom Träger oder der Kita organisierten Informationsveranstaltungen sehr zu empfehlen!

Diese Infoveranstaltungen wurden von der Kitaleitung organisiert und in Kooperation mit den Aufnahmeeinrichtungen und deren Trägern durchgeführt. Gemeinsam organisierten wir Gesprächsrunden, welche sehr gut besucht wurden. Hier war es ebenfalls zwingend notwendig, Sprachmittlung in Form von Begleitung durch die Stadtteilmütter zu organisieren. Häufig gestellte Fragen widmeten sich dem Thema Schule und Vorbereitung auf die Schule. Das zeigte ein hohes Maß an Bildungsorientiertheit der geflüchteten Eltern und gab einen Einblick in ihr Bildungsverständnis, das teilweise öffentlich organisierte Bildungsangebote erst mit dem Schuleintritt kennt.



Ein weiteres Beispiel für erforderliches Fingerspitzengefühl und Empathie in der Eingewöhnung von Kindern mit Fluchterfahrung erlebten wir im März 2016. Nach dem Erstaufnahmegespräch sollte die Eingewöhnung und das Willkommenheißen für einen fünfjährigen Jungen aus Syrien beginnen. Begleitet wurden Mutter und Kind durch eine Farsi sprechende Stadtteilmutter. Auf der Elementarstufe arbeiten wir teiloffen und gruppenübergreifend, was für Mutter und Kind hilfreich war, um den Überblick zu behalten. Die Eingewöhnung verlief zunächst nach Plan, Kind und Mutter kamen gut mit der Situation zurecht. Dann kam es zur ersten Trennung. Und auch hier gab es noch keine Zwischenfälle. Doch als die Gruppenbetreuenden die Tür schließen wollten, verlor das Kind plötzlich seine Sicherheit, weinte und tobte und wollte sofort zu seiner Mutter.

Was war uns im Erstgespräch entgangen? Wir suchten das Gespräch und die Mutter berichtete: Das Kind war mit seiner Mutter einige Tage auf der Flucht inhaftiert. Geschlossene Türen, eingesperrt sein, bereiteten Angst und lösten ein panisches Verhalten beim Kind aus. Hätten wir nach traumatischen Erlebnissen im Erstgespräch fragen sollen und dürfen? Gibt so ein Erstgespräch schon so viel Vertrautheit her, dass Eltern über ihre Flucht und die damit verbundenen Erlebnisse erzählen können? Uns beschäftigte die Frage: Wie gehen wir zukünftig im Team mit dieser Problematik um? Auch hier stellten wir fest: Jede Situation, jedes Erstgespräch ist individuell. Manche Eltern mit Fluchterfahrung berichten uns von diesen, noch ehe wir den Kita-Alltag durchsprechen konnten. Andere werden erst nach einer langen Zeit von Beziehungsarbeit und Vertrauensaufbau über diese Dinge sprechen, wenn nötig. Wir haben uns als Leitidee gesetzt, in jedem Erstgespräch mit geflüchteten Familien besonders darauf zu achten, eine offene Frage (z.B. „Gibt es noch etwas, das wir über ihr Kind oder seine Erfahrungen wissen sollten?“) zu stellen, die es den Eltern ermöglicht, selbst zu entscheiden, wie und ob sie darauf eingehen. Wie bei allen Kindern, werden wir nicht immer schon vor Beginn der Eingewöhnung alle für uns wesentlichen Details und Verhaltensweisen des Kindes erfahren. Daher fühlen wir uns in unserem Ansatz umso mehr bestätigt, auf jedes Kind individuell einzugehen und manchmal „zwischen den Zeilen“ zu lesen, um in einer wie oben geschilderten Situation schnell und angemessen reagieren zu können.

Und wenn doch einmal die Kulturmittlung nicht ausreicht? Im Gespräch bleiben und gemeinsame Lösungen finden – unser Schlüssel für funktionierende Elternarbeit

In einigen Situationen kommt es trotz aller Bemühung um Sprach- und Kulturmittlung zu kultur- oder religionsbedingten Differenzen. So sprach mich als Kitaleitung eine Mutter islamischen Glaubens an, nachdem ich erläutert hatte, dass durch die Besetzung jeder Gruppe mit einer männlichen und einer weiblichen Fachkraft in unserer Kita auch die Männer das Wickeln der Kinder übernehmen, dass sie dies für ihre

Tochter nicht wolle. Sie könne das Wickeln ihrer Tochter durch einen Mann nicht mit ihrer religiösen Auffassung vereinbaren. Da ich spürte, dass auch nach meinem Einwand, dass wir aus Gründen des Kindeswohls und der Hygiene kein Kind ungewickelt lassen können, bis eine weibliche Erzieherin zur Verfügung stehe, die Mutter nur zurückhaltend einwilligte, nahm ich ihr Anliegen ernst und organisierte ein gemeinsames Gespräch mit einem Imam.

TIPP:

Die Kontaktaufnahmen und ggf. Kooperation mit umliegenden muslimischen Gemeinden ist für solche oder ähnliche Fälle eine gute Möglichkeit, um eine*n kompetente*n Gesprächspartner*in zum Thema zu finden. Die Kita im tam gestaltet zum Beispiel regelmäßig gemeinsame Feste wie das Fastenbrechen mit Pastorin und Imam und kann solche Kooperationen sehr empfehlen.

Dieser erläuterte, dass z.B. Körperpflege im Intimbereich nach seiner Koran-Auslegung erst ab einem Alter von ca. 8 Jahren geschlechtergetrennt erfolgen sollte und das Wickeln eines Mädchens im Kleinkindalter durch einen männlichen Erzieher unproblematisch sei. Die Mutter war daraufhin voll einverstanden damit, an unserer Praxis festzuhalten und wir hatten das Gefühl, einen Dialog auf Augenhöhe geführt zu haben.

Wir haben uns im Team sehr intensiv mit dem Thema Flucht auseinandergesetzt. Die Kitaleitung war gefordert, diesen Teamprozess zu unterstützen und zu begleiten. Das erforderte zunächst eine gezielte Suche nach geeigneten Informationsfortbildungen und Materialien. Wir nehmen die Auseinandersetzung mit dem Thema Flucht als Teambildungsprozess wahr, welcher über einen zeitlichen und finanziellen Rahmen verfügen muss. Dafür muss Raum geschaffen werden. Der Träger unterstützt das Team durch die Gewährung von Teamfortbildungstagen, hilft bei der Auswahl geeigneter Referent*innen und stellt letztlich die finanzielle Absicherung her. Auch durch unsere Vernetzung im Projekt der „Berliner Modellkitas für die Integration und Inklusion von Kindern aus Familien mit Fluchterfahrung“ wirken Impulse und Fachwissen aus dem Arbeitskreis in unserem Kita-Team weiter: Die Auseinandersetzung mit den inhaltlichen Schwerpunkten zum Asylverfahren, der Traumapädagogik, der Sprachentwicklung, der kulturspezifischen Sichtweisen und Kultursensibilität und dem Wissen um Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, sowie das Beleuchten von Schlüsselsituationen im Kita-Alltag und letztlich die Erstellung einer Materialsammlung geben dem Team Sicherheit im Umgang mit alltäglichen Situationen mit geflüchteten Familien. Nicht zuletzt kann jedoch erworbenes Fachwissen nicht die notwendige und wertschätzende innere Haltung zur Multikulturalität ersetzen. Letztlich führte der Prozess zur Überarbeitung und Erweiterung unserer Kitakonzeption und ist eine große Bereicherung unserer pädagogischen Arbeit, die sich weiter professionalisiert hat.

„KÖPENICK IST AUF EINE ANDERE WELT GESTOSSEN UND BLÜHT AUF“

Ein Erfahrungsbericht der HVD Kita Rappelkiste

Die Kita Rappelkiste liegt in Köpenick in einem Wohngebiet in unmittelbarer Nähe zu ehemals zwei Unterkünften für geflüchtete Menschen, wovon aktuell eine betrieben und eine saniert wird. Wir betreuen 160 Kinder und haben uns mit der Aufnahme von geflüchteten Kindern auf eine ganz neue Vielfalt eingelassen.

Seit Oktober 2014 beschäftigen wir uns mit dem Thema „Familien mit Fluchterfahrungen“. Mit Begriffen wie „Flüchtlinge“ und „Containerdorf“ oder Bildern im Kopf, wie Massen von Menschen in viel zu kleinen Booten auf dem Mittelmeer treiben, erlebten wir starke Veränderungen in unserem Kita-Umfeld. In den Familien, in der Nachbarschaft, mit Eltern und im Team sprachen wir über diese Themen. Durch die Baumaßnahmen zum Übergangswohnheim (das erste Containerdorf von Berlin), das in den Monaten von Oktober bis Dezember 2014 direkt hinter dem Gartengelände der Kita entstand, erlebten wir hautnah mit, wie das Thema in den Fokus rutschte und für Spannungen in der Nachbarschaft sorgte. Sichtbar durch die Presse, Fernsehsender und einige Politiker*innen, die den Bau besuchten, oder die Gruppen von Für- und Gegensprecher*innen, die vor der Kita demonstrierten, zogen die Entwicklungen eine große Aufmerksamkeit auf sich. Ende Dezember zogen die ersten Bewohner*innen in das Containerdorf ein. Zum Zuzug der geflüchteten Menschen erlebten wir unterschiedliche Meinungen in allen sozialen Gruppen und stellten uns selbst die Fragen: Wo stehe ich? Wie gehe ich damit um? Wo stehen wir als Kita? Wie gehen wir damit um?

Erste Kontakte zur Unterkunft in der Nachbarschaft – das Interesse der Kinder an dem Neubau

In der Kita beschäftigte der Neubau der Unterkunft direkt hinter unserem Außengelände auch zunehmend die Kinder. Wir nahmen ihre Fragen zum Anlass, einen ersten Kontakt mit der Unterkunft aufzubauen und riefen dort in der Bauphase an, ob eine Besichtigung möglich wäre. Mit einer Kindergruppe erforschten wir die Baustelle, sprachen darüber, was es bedeutet, zu fliehen und hier eine neue Bleibe zu suchen und schauten uns an, wie die Familien hier leben werden.



HUMANISTISCHE KITA RAPPELKISTE

Astrid Grabner (Leitung)
 Alfred-Randt-Str. 15/17, 12559 Berlin
 Tel.: 030 654 35 58
 E-Mail: rappelkiste@humanistischemkitas.de

Für den Sommer 2015 erwarteten wir dann die ersten Kinder unserer neuen Nachbarfamilien und bereiteten uns nach unseren pädagogischen Kenntnissen und persönlichen Erfahrungen und Intuitionen vor. Eltern aus unserer Kita hatten Kleiderspenden gesammelt, die wir zur Unterkunft brachten und dort in Kontakt mit der Erzieherin kamen, die die Kinderbetreuung leitete. Sie kam im Austausch mit einigen der Kinder aus dem Heim zu uns zu Besuch. Die Kinder liebten den Spielplatz und das große Trampolin unserer Kita.

Zu dieser Zeit kamen so auch die ersten geflüchteten Familien mit ihren Kindern zu uns, aber längst nicht so viele, wie wir es uns gedacht hatten. Wir vermuteten, dass es oftmals vielleicht aus Sorge um das Kind, wegen des Fremdseins oder der möglichen Unwissenheit über das Kita-System so gewesen ist. Es bestätigte sich, dass nach der Aufnahme der ersten Kinder mit Fluchterfahrung der Kontakt viel leichter viel. Die folgenden Kinder hatten nun schon einen Anknüpfungspunkt in der Kita – sie kannten die Familien, waren befreundet oder sogar verwandt. Auch half uns der Kontakt zu den Sozialarbeiter*innen in der Unterkunft, die uns nach und nach Familien vermittelten.

Unser Umgang mit der neuen Situation im Team und mit den Eltern

Für den Beginn dieser neuen Entwicklung in unserem Kita-Alltag war es zurückblickend vielleicht gut, dass anfangs nur einzelne geflüchtete Kinder zu uns in die Kita kamen. Wir als Team mussten uns selbst erst einmal auf die neuen Veränderungen einlassen. Einige Kolleg*innen gingen zu verschiedenen Fortbildungen, die von der Flüchtlingskirche und später auch im Arbeitskreis der Modellkitas zu Themen wie Trauma und Asylrecht angeboten wurden.

TIPP:

Die Flüchtlingskirche Berlin bietet regelmäßig Fortbildungen und Veranstaltungen an. Weitere Infos unter <http://www.fluechtlingskirche.de/>.

Im Team sprachen wir viel über kulturelle und rechtliche Hintergründe und planten einen Elternabend, um unsere Eltern grundsätzlich über die neue Situation zu informieren. Uns war es ein Anliegen, auch auf die vielen Ängste, Vorbehalte und Unsicherheiten, die im Vorfeld von vielen Eltern geäußert wurden, einzugehen und hier mit Informationen und Gesprächen den teils extremen Meinungen zu begegnen und unsere Haltung in der Kita, die jedes Kind willkommen heißt, deutlich zu machen. Wir kooperierten beim Elternabend mit Vertreter*innen vom Jugendamt, dem Internationalen Bund als Betreiber der benachbarten Unterkunft und der Polizei und machten die Erfahrung, dass viele Eltern dankbar waren, überhaupt erst einmal Informationen zu erhalten. Es kamen sogar viele, die nicht einmal an unsere Kita angeschlossen waren, aber ihre Kinder zum Beispiel in umliegenden Schulen hatten. Längst nicht alle waren nach der Versammlung derselben Meinung, aber wir hatten den Eindruck, dass wir durch das deutliche Beziehen unserer Position eine Grundlage geschaffen hatten, die Klarheit brachte. Die Eltern wussten nun, woran sie sind. Dies half in allem weiteren Kontakt.

Mittlerweile nehmen auch einige der geflüchteten Eltern an unseren Elternabenden teil, was uns sehr freut und einen echten Fortschritt bedeutet.

Praxisbeispiel einer Erzieherin – Sprache und Kommunikation im Elternkontakt

„Eine Familie aus Serbien kam zu mir. Ausgemacht war, dass der Lebenspartner zwischen der Mutter des Kindes und mir übersetzt. Die Mutter konnte kein Deutsch und kein Englisch. Der Lebenspartner kam nicht zu unserem Erstgespräch. Frau J. kam mit ihrem Sohn pünktlich zum Termin. Schon bald erkannte ich, dass wir durch die Sprachbarrieren zwischen uns nicht weiterkommen würden. Nach circa 20 Minuten brach ich das Gespräch ab. Ich fühlte mich ziemlich hilflos, obwohl ich dachte, ich sei gut vorbereitet. Der Mutter gab ich die Fragen vom Erstgespräch mit, die sie sich übersetzen ließ, und ausgefüllt am ersten Tag der Eingewöhnung wieder mitbrachte. Am Nachmittag kam der Lebenspartner, der mir noch ungeklärte Fragen zum Kind beantworten konnte.“

„Rückblickend fand ich die Eingewöhnung von Kind S. schnell und unkompliziert. Mit der Mutter, dem Lebenspartner und dem Kind habe ich einen guten Kontakt.“

Wir haben solche Situationen im Team besprochen und sind der Meinung, dass die Möglichkeit zu professioneller Sprachmittlung allen Kitas zur Verfügung stehen müsste. Mit den geflüchteten Familien führen wir nun Erstgespräche und Hausführungen mit Dolmetscher*innen oder auf Englisch von unseren jüngeren Kolleg*innen durch.

Über den Verein offensiv'91 e.V. können wir uns Sprachmittler*innen organisieren und kleinere Info-Briefe zur Übersetzung geben.

Die nonverbale Kommunikation gewann für uns an Bedeutung, so visualisieren wir in Erstgesprächen auch oft zum Beispiel den Ablauf der Eingewöhnung mit einfachen Zeichnungen. Aber auch die deutsche Sprache rückte bewusster in den Fokus, nicht nur im Kontakt zu den Kindern. Wir machten das Beste daraus. Aber war es auch richtig?

Das Vertrauen der Eltern in unsere Arbeit

Die Frage nach dem Richtig und Falsch stellte sich uns immer wieder, vor allem in der Eingewöhnung der Kinder. Hier hilft uns immer wieder der Fokus auf jedes einzelne Kind und seine individuellen Bedürfnisse – eine allgemeingültige Antwort gibt es nicht. Dass wir hier auf dem richtigen Weg sind, zeigt uns das große Vertrauen, das uns die geflüchteten Eltern ganz oft entgegenbringen. Seit Sommer 2016 kamen zunehmend mehr Kinder verschiedener Kulturen, Sprachen und Welten zu uns. Vor allem afghanische, syrische, iranische, irakische und serbische Familien waren nun in unserer Einrichtung vertreten. Die „neuen“ Eltern wirkten auf uns sehr entspannt, was die Betreuungssituation ihrer Kinder anging, schienen in die neue Situation zu vertrauen und nahmen uns mit in ihre Gelassenheit.

Vielleicht hatten sie Zuspruch von den Eltern, die schon bei uns waren, bekommen oder hatten durch die Zusammenarbeit mit dem Übergangsheim, die aus unserer Sicht gut angelaufen war, Vertrauen gefasst. Vielleicht sahen sie auch, dass viele Erwachsene hier auf das Wohl ihrer Kinder bedacht waren – auch wenn unser Beruf im Einzelnen nicht immer bekannt ist und wir oft als Lehrer*innen bezeichnet werden – und hatten den Eindruck, sie werden nicht weiter gebraucht. So verstanden sie oft nicht, warum sie drei Tage die Kinder bei dem Tagesablauf begleiten sollten. Des Weiteren verstanden sie es auch nicht, dass sie nur max. 15 Minuten den Raum verlassen sollten. Meistens verschwanden sie gleich aus der Kita und kamen erst zum Essen wieder.

Auch bei der Eingewöhnung bereitete uns die Sprachbarriere wieder Kopfzerbrechen. Aber am Ende des Tunnels war ein Licht: Taha, ein syrischer Grundschullehrer, machte bei uns ein Praktikum.

Über unseren Träger werden uns mithilfe des „Work for refugees – refugees for work“-Projekts Praktikant*innen mit Fluchterfahrung vermittelt. Weitere Infos unter <https://www.work-for-refugees.de/>.

Durch ihn entstand eine Brücke zu arabischen Eltern und auch die Kinder fühlten sich schneller „heimisch“ und wurden auf Anhieb verstanden. Wir haben aus dieser guten Erfahrung gelernt und bieten nun regelmäßig Praktikumsplätze für Menschen mit Migrations- oder Fluchterfahrung an.

Viele Kolleg*innen hatten trotz allem weiterhin Bedenken und Sorge: Schaffen wir das? Auch nach dreijähriger Arbeit mit geflüchteten Familien und Kindern treten immer wieder schwierige Situationen auf, in denen wir uns im Team diese Frage stellen müssen. So zum Beispiel, wenn Kinder, die sich gut bei uns eingewöhnt haben und wieder erste Wurzeln schlagen konnten, plötzlich durch den Umzug aus dem Heim oder wegen ihrer Abschiebung von heute auf morgen nicht mehr unsere Kita besuchen können.

Die schwersten Situationen

Dies geschah etwa mit zwei Geschwisterkinder, die aus dem ehemaligen Jugoslawien zu uns kamen, eine zunächst schwierige Eingewöhnung hatten, und von heute auf morgen nicht mehr zu uns in die Kita kamen. Das war schade und ließ uns sofort nach dem uns unbekanntem Grund forschen, weil sie sich unserer Meinung nach gerade auf einem guten Weg befanden. Sie waren dabei, uns zu vertrauen und akzeptierten uns als Bezugspersonen – hatte dies vielleicht doch nicht gereicht? Waren die Eltern nicht zufrieden mit der Entwicklung? Nein, das war nicht der Grund. Wir erfuhren von der Abschiebung der Familie durch andere Eltern und durch Beobachtungen eines Kollegen. Daraufhin riefen wir im Übergangswohnheim an und dort teilten sie uns mit: „Wir können keine Auskunft geben.“ 14 Tage später rief uns das Heim nochmals zurück und bestätigte uns die Abschiebung der Familie in ihr Herkunftsland. Diese Situation erlebten wir etwa mit 1/3 der aufgenommen Kindern mit Fluchterfahrung. Wie verarbeiten wir diese Situationen? Nicht nur uns Erzieher*innen fallen diese ausbleibenden Abschiede schwer, auch die anderen Kinder der Kita, die schon Freundschaften geschlossen hatten, wollen wir hier begleiten. Wir sind noch im Prozess, einen bestmöglichen Umgang mit diesen glücklicherweise derzeit weniger werdenden Situationen zu entwickeln.

Schaffen wir das?

JA! Wir haben uns auf diese vielen kleinen und auch großen Herausforderungen eingelassen und versuchen, unsere Sorgen über Bord zu werfen und positiv in die Zukunft zu blicken. Mit heutigem Stand können wir sagen, dass die Familien mit ihren Kindern gut in unseren Kita-Alltag integriert sind. Sie haben einen guten Bezug zu den Pädagog*innen und Erzieher*innen, können sich anfangs viel über non-verbale Wege und mithilfe einzelner deutscher Worte verständlich machen, ihr deutscher Wortschatz wächst ständig und sie haben feste Freundschaften in der Kita geschlossen.

Auch im Team zeigt das Zitat einer anfangs besorgten Kollegin: „Wir müssen uns auf dem Weg machen, sonst wird das einfach nichts“, dass der Anfang längst gemacht ist und wir uns schon auf dem Weg befinden.

WICHTIGSTE FAKTEN ZUM ASYLVERFAHREN

Marion Hundt

Angaben zur Person

Prof. Marion Hundt ist Professorin für Öffentliches Recht an der Evangelischen Hochschule Berlin (EHB) und ehemalige Richterin am Verwaltungsgericht Berlin. Sie hat einen Forschungs- und Lehrschwerpunkt auf den Gebieten des Verwaltungs-, Bildungs- und Migrationsrechtes und der Kinder- und Jugendhilfe.

Einleitung

Für pädagogische Fachkräfte in Kitas zur Integration/Inklusion von Kindern aus Familien mit Fluchterfahrung sind der Ablauf des Asylverfahrens sowie die damit zusammenhängenden Kenntnisse über die Lebensbedingungen der Familien von grundlegender Bedeutung. Um die Situation der Familie zu verstehen, werden daher nachfolgend die wichtigsten Schritte im Rahmen eines Asylverfahrens erläutert. Die asylrechtlichen Vorschriften stehen neben den Vorschriften der Kinder- und Jugendhilfe, die die rechtliche Grundlage für die Kindertagesbetreuung in Kindertageseinrichtungen bilden. Durch dieses Nebeneinander von unterschiedlichen Systemen können sich Situationen ergeben, die für die Organisation und den pädagogischen Umgang durch die Fachkräfte der Kitas nicht immer leicht aufzufangen sind, z. B. der Umzug der Familie aufgrund der Umverteilung nach dem Auszug aus der Aufnahmeeinrichtung. Umso wichtiger ist ein Verständnis für die asylrechtlichen Vorgaben und die sich darin ergebenden Handlungsspielräumen.

Was ist eigentlich unter einem Asylverfahren zu verstehen?

Geflüchtete, die als politisch Verfolgte anerkannt oder denen internationaler Schutz oder Abschiebeschutz zuerkannt werden soll, müssen in der Bundesrepublik Deutschland ein Asylverfahren durchlaufen. Das Grundrecht auf Asyl findet sich in Art. 16a Grundgesetz (GG). Das Asylverfahren in Deutschland wird auf der Grundlage des Asylgesetzes (AsylG) durchgeführt und sieht spezielle Regelungen zur Durchführung des Asylverfahrens vor. Im Asylgesetz wird nochmals wiederholt, unter welchen Voraussetzungen Asyl nach dem Grundgesetz oder internationaler Schutz nach der Genfer Flüchtlingskonvention zuerkannt werden kann. Alle Rechte und Pflichten für Asylsuchende sind im Asylgesetz geregelt, viele Lebensbedingungen für Asylsuchende hängen hiermit zusammen. Zuständig für die Bearbeitung eines Asylantrages ist das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF).¹ Es nimmt die Asylanträge entgegen, führt die Anhörungen zu den individuellen Fluchtgründen durch und entscheidet über die Anträge. Grundsätzlich kann ein Asylantrag nur im Inland gestellt werden.



Welchen Status haben Asylsuchende im Asylverfahren?

Wer bei den Grenzbehörden um Asyl nachsucht, ist unverzüglich an die nächstgelegene Aufnahmeeinrichtung zur Meldung weiterzuleiten.² Nach der Registrierung und der erkennungsdienstlichen Behandlung wird eine Bescheinigung über die Meldung als Asylsuchende*r ausgestellt. Diese Bescheinigung heißt „Ankunftsnachweis (AKN – Bescheinigung über die Meldung als Asylsuchende)“ oder nach der alten Fassung³ manchmal auch noch „BüMA (Bescheinigung über die Meldung als Asylsuchende)“. Der Ankunftsnachweis ist kein Aufenthaltstitel, sondern nur ein vorläufiges Aufenthaltspapier mit begrenzter Gültigkeitsdauer⁴ und bescheinigt lediglich, dass sich die asylsuchende Person nicht illegal, sondern zwecks Asylantragstellung in Deutschland aufhält.⁵ Das Muster eines Ankunftsnachweises sieht wie oben dargestellt aus.

Der Asylantrag muss grundsätzlich persönlich bei der Außenstelle des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) gestellt werden, die für die entsprechende Aufnahmeeinrichtung zuständig ist.⁶ Sobald der Asylantrag förmlich⁷ gestellt wurde, erhalten Asylsuchende zur Durchführung des Asylverfahrens eine Bescheinigung über eine Aufenthaltsgestattung.⁸ Auch die Aufenthaltsgestattung ist kein Aufenthaltstitel. Vielmehr handelt es sich um eine Bescheinigung, die bestätigt, dass den Asylsuchenden der Aufenthalt während der Zeit des Asylverfahrens gestattet ist. Der Ankunftsnachweis wird bei der Ausstellung der Bescheinigung über

die Aufenthaltsgestattung regelmäßig wieder eingezogen. Das Muster eines Aufenthaltsgestattung sieht wie unten zu sehen aus.

Was prüft das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) während des Asylverfahrens?

Wird ein Asylantrag gestellt, so prüft das BAMF zunächst, ob Deutschland für die Durchführung des Asylverfahrens zuständig ist. Diese Zuständigkeitsprü-

fung durch das BAMF wird im Allgemeinen auch als „Dublin-Verfahren“ bezeichnet. Im „Dublin-Verfahren“ wird also festgestellt, welcher EU-Mitgliedstaat für die Durchführung eines Asylverfahrens zuständig ist. Die Dublin-Verordnung basiert u. a. auf dem Prinzip, dass jeder Antrag jeweils nur von einem Staat geprüft werden soll. Nach der Dublin III-Verordnung⁹ ist grundsätzlich der Mitgliedstaat zuständig, in den die Schutzsuchenden zuerst eingereist sind.¹⁰ Hierüber werden die Asylsuchenden informiert und angehört, es handelt sich aber noch nicht um eine inhaltliche Prüfung zu den Asylgründen. Gegebenenfalls ergeht ein sog. „Dublin-Bescheid“, in welchem der Asylantrag als unzulässig abgelehnt und die Abschiebung in den als zuständig erachteten Dublin-Staat angeordnet wird. Möglicherweise muss deshalb eine Familie, die bereits durch andere „Dublin-Staaten“ gekommen ist und für die ein „Dublin-Bescheid“ ergeht, unerwartet Deutschland wieder verlassen und das Asylverfahren in dem anderen Mitgliedstaat durchführen.



III RECHTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN

1. Wichtigste Fakten zum Asylverfahren

Sollte kein „Dublin-Bescheid“ ergehen, findet nun die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem (eigentlichen) Asylbegehren nach einer persönlichen Anhörung¹¹ der Asylsuchenden im BAMF statt.

Die Anhörung ist der zentrale und wichtigste Vorgang im Rahmen des Asylverfahrens und bildet die Grundlage für die Entscheidung des BAMF über die individuellen Verfolgungs- oder Schutzanträge der Asylsuchenden.

Hierfür ist lediglich die Situation im Herkunftsland relevant und nicht die Frage, ob und inwieweit sich die betroffene Person bereits in Deutschland integriert hat. Die Entscheidung über den Asylantrag erfolgt schriftlich in Form eines Bescheides des Bundesamtes.

Wo wohnen Asylsuchende und wo müssen sie sich aufhalten?

Asylbewerber*innen leben in den ersten sechs Wochen bis sechs Monaten in einer bestimmten Aufnahmeeinrichtung.¹² Sie haben keinen Anspruch darauf, sich in einem bestimmten Bundesland oder an einem bestimmten Ort aufzuhalten.¹³ Während des Aufenthalts in einer Aufnahmeeinrichtung besteht für Asylsuchende eine Verpflichtung, in dem Gebiet der zuständigen Aufnahmeeinrichtung zu bleiben (räumliche Beschränkung oder Residenzpflicht).¹⁴

Das bedeutet, Asylsuchende dürfen dieses Gebiet nicht ohne ausdrückliche Erlaubnis (durch die zuständige Behörde) verlassen und begehen eine Ordnungswidrigkeit bzw. bei wiederholtem Verstoß eine Straftat, wenn sie außerhalb dieses Gebietes angetroffen werden. Dies ist für gemeinsame Ausflüge oder Kita-Fahrten unbedingt zu beachten.

Die Aufenthaltsgestattung enthält den Hinweis, ob der Aufenthalt räumlich auf ein bestimmtes Gebiet beschränkt ist oder nicht.

Spätestens nach sechs Monaten sollen Asylsuchende in der Regel in Gemeinschaftsunterkünften untergebracht werden.¹⁵ Eine Sonderregelung gibt es für Asylsuchende aus sog. sicheren Herkunftsländern.¹⁶ Die Verteilung der

Asylsuchenden aus den Aufnahmeeinrichtungen heraus erfolgt über einen Zuweisungsbescheid der zuständigen Landesbehörde.¹⁷ Die zuständige Landesbehörde ist an einen Verteilungsschlüssel gebunden, es geht dabei vorrangig um das öffentliche Interesse an einer belastungsgerechten Verteilung. Ist die neue Unterkunft räumlich weit von der bisherigen Unterkunft entfernt, bedeutet dies häufig, dass die Kinder die bisherige Kita nicht mehr werden besuchen können und eine neue Suche nach einem Kitaplatz mit neuer Eingewöhnung beginnt.

Für die Kitas bedeutet der Umzug der Familie den unvermittelten Abschied vom Kind und seiner Familie. Im Rahmen der Verteilung besteht grundsätzlich Ermessen durch die zuständige Landesbehörde. Dabei ist die Familiengemeinschaft¹⁸ (z.B. in einer bestimmten Gegend) zu berücksichtigen. Auch sonstige (wichtige) humanitäre Gründe können geltend gemacht werden. Sollten besondere Gründe für den weiteren Verbleib in der Kita in Nähe der Aufnahmeeinrichtung bestehen (traumatisierte Familienangehörige und/oder Kinder, besondere pädagogische Möglichkeiten der Kita im Hinblick auf die Inklusion etc.), bedarf es möglichst rechtzeitig eines Antrages an die zuständige Landesbehörde, damit dies bei der Zuweisungsentscheidung berücksichtigt werden könnte. Dann könnte evtl. erreicht werden, dass die Familie das Einzugsgebiet der bisherigen Kita nicht verlassen muss.

Welchen Status können Asylsuchende durch das Asylverfahren erlangen?

Asylsuchende können einen Status erlangen als Asylberechtigte, als Flüchtlinge nach der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK), subsidiär Schutzberechtigte oder als Abschiebeschutzberechtigte.

Der Asylantrag ist nicht mehr nur auf die Asylberechtigung nach Art. 16a GG beschränkt. Vielmehr wird mit einem Asylantrag grundsätzlich beantragt zu prüfen, ob die Voraussetzungen für die Anerkennung der Asylberechtigung gemäß Art. 16a GG oder für die Zuerkennung des internationalen Schutzes

vorliegen. Unter internationalem Schutz wird der Status als Flüchtling nach der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK)¹⁹ oder subsidiär Schutzberechtigten²⁰ verstanden. Neben dem internationalen Schutz hält das Gesetz schließlich noch nationale Schutzvorschriften zur Prüfung während des Asylverfahrens bereit. Diese sind gegenüber dem internationalen Schutz nachrangig. Die ausländische Person kann also gegebenenfalls Abschiebeschutz als Abschiebeschutzberechtigte*²¹ oder als Abschiebeschutzbegünstigte*²² geltend machen. Das Bundesamt ist verpflichtet, in einem Stufenverfahren alle vier Rechtspositionen im Rahmen des Asylantrages zu prüfen.²³

Sichere Herkunftsstaaten

Für den Asylantrag und die Frage der Berechtigung von Schutz vor Verfolgung und Krieg kommt es grundlegend auf die Situation in dem Herkunftsland an. Es gibt eine Liste mit sog. sicheren Herkunftsstaaten, auf welcher Länder zu finden sind, bei denen im Hinblick auf ein Asylverfahren davon ausgegangen wird, dass dort weder politische Verfolgung noch unmenschliche oder erniedrigende Bestrafung oder Behandlung stattfindet. Diese Länder werden durch Gesetz als sichere Herkunftsländer eingestuft.²⁴ Derzeit sind dies folgende Länder auf der Liste: die Mitgliedstaaten der Europäischen Union, Albanien, Bosnien und Herzegowina, Ghana, Kosovo, Mazedonien, ehemalige jugoslawische Republik Montenegro, Senegal und Serbien.²⁵

Derzeit gelten die Mitgliedstaaten der Europäischen Union, Albanien, Bosnien und Herzegowina, Ghana, Kosovo, Mazedonien, ehemalige jugoslawische Republik Montenegro, Senegal und Serbien als sichere Herkunftsländer.

Die Herkunft aus einem sicheren Herkunftsland führt nicht zu einem Ausschluss des Asylrechts, sondern die betreffenden Asylsuchenden müssen für einen erfolgreichen Asylantrag widerlegen, dass ihnen abweichend von der allgemeinen Lage in dem Land Verfolgung²⁶ oder ein ernsthafter Schaden²⁷ droht. Gelingt ihnen dies nicht, ist ihr

Asylantrag automatisch als offensichtlich unbegründet abzulehnen.²⁸

Darüber hinaus hat die Feststellung, dass Asylsuchende aus einem sicheren Herkunftsstaat kommen, für viele andere Rechtsfragen im Rahmen des Asylverfahrens eine besondere Bedeutung, z.B.:

- Für Personen aus einem sicheren Herkunftsstaat gilt die Pflicht, in einer Aufnahmeeinrichtung zu wohnen, bis zu einer Entscheidung des Bundesamtes über den Asylantrag und bei Ablehnung darüber hinaus bis zur Ausreise oder Abschiebung. Die räumliche Beschränkung (sog. Residenzpflicht) bleibt in diesem Fall während der gesamten Zeit bestehen²⁹ und es gilt in dieser Zeit ein absolutes Beschäftigungsverbot für diese Personengruppe.³⁰
- Personen aus einem sicheren Herkunftsland haben keine Möglichkeit an einem Integrationskurs teilzunehmen.³¹

Was passiert, wenn der Asylantrag abgelehnt wird?

Ist der Asylantrag abgelehnt, wird im Rahmen des Asylbescheides der/die Betroffene zur Ausreise aufgefordert und eine Abschiebungsandrohung erlassen. Sind alle Rechtsmittelfristen abgelaufen oder alle Rechtsmittel erfolglos geblieben, ist der Asylbescheid unanfechtbar und es droht die Abschiebung, die jederzeit durchgeführt werden kann und *nicht mehr angekündigt werden darf*. Kann die Abschiebung gegenwärtig nicht vollzogen werden, ist von der Ausländerbehörde eine Duldung³² zu erteilen.

Fußnoten

¹ § 5 AsylG

² § 18 Abs. 1 AsylG

³ Die mit dem „Asylpaket I“ vom Oktober 2015 eingeführte Bezeichnung BÜMA wurde durch das „Datenaustauschverbesserungsgesetz“ vom Februar 2016 in die Bezeichnung „Ankunftsnachweis“ geändert.

⁴ Die Bescheinigung ist auf längstens 6 Monate zu befristen und kann ausnahmsweise um jeweils längstens 3 Monate verlängert werden (§ 63a Abs. 2 AsylG).

⁵ § 63a AsylG

⁶ § 14 Abs. 1 Satz 1 AsylG

⁷ Der Asylantrag muss grundsätzlich persönlich bei der Außenstelle des BAMF gestellt werden, die der zuständigen Aufnahmeeinrichtung zugeordnet ist (§ 14 Abs. 1 Satz 1 AsylG).

⁸ § 55 AsylG

⁹ Inzwischen gibt es von der Europäischen Kommission einen Vorschlag für eine Überarbeitung der Dublin III-VO und damit einer Dublin IV-VO (04.05.2016, COM (2016) 270 sowie BR-Drs. 390/16).

¹⁰ Art. 3 Abs. 2 Dublin III-VO

¹¹ § 25 AsylG

¹² Neuerdings haben die einzelnen Bundesländer die Möglichkeit darüber hinaus, für bestimmte Gruppen eine Verlängerung des Aufenthalts in einer Aufnahmeeinrichtung für bis zu 24 Monaten zu bestimmen (§ 47b AsylG, welcher durch das Gesetz zur Durchsetzung der Ausreisepflicht vom 20. Juli 2017 ab dem 29. Juli 2017 in Kraft getreten ist).

¹³ § 55 Abs. 1 Satz 2 AsylG

¹⁴ § 56 AsylG. Die räumliche Beschränkung erlischt grundsätzlich nach drei Monaten Aufenthalt, allerdings nicht weiterhin verpflichtet sind, in der Aufnahmeeinrichtung zu wohnen, wie z.B. bei denjenigen, die aus einem sicheren Herkunftsstaat kommen.

¹⁵ S. hierzu Fußnote 12

¹⁶ S. hierzu die Ausführungen unten

¹⁷ § 50 Abs. 3 AsylG

¹⁸ § 50 Abs. 4 Satz 5 AsylG

¹⁹ § 3 AsylG

²⁰ § 4 AsylG

²¹ § 60 Abs. 5 AufenthG

²² § 60 Abs. 7 AufenthG

²³ Vgl. hierzu ausführlich Hundt, Aufenthaltsrecht und Sozialleistungen für Geflüchtete, S. 102 f.

²⁴ Art. 16a Abs. 3 GG, § 29a AsylG

²⁵ § 29a Abs. 2 AsylG in Verbindung mit Anlage II zu § 29a

²⁶ Verfolgung im Sinne von § 3 AsylG

²⁷ Ernsthafter Schaden im Sinne von § 4 AsylG

²⁸ § 29a Abs. 1 AsylG

²⁹ § 47 Abs. 1a i.V.m. § 59a Satz 2 AsylG

³⁰ § 47 Abs. 1a i.V.m. § 61 AsylG

³¹ § 44 Abs. 4 Satz 3 AufenthG

³² § 60a AufenthG; vgl. hierzu Kapitel III.2, S. 72ff.

AUFENTHALTSRECHTE IM ANSCHLUSS AN DAS ASYLVERFAHREN

Marion Hundt

Angaben zur Person

Prof. Marion Hundt ist Professorin für Öffentliches Recht an der Evangelischen Hochschule Berlin (EHB) und ehemalige Richterin am Verwaltungsgericht Berlin. Sie hat einen Forschungs- und Lehrschwerpunkt auf den Gebieten des Verwaltungs-, Bildungs- und Migrationsrechtes und der Kinder- und Jugendhilfe.

Einleitung

Der Abschluss des Asylverfahrens stellt für geflüchtete Familien einen wichtigen Einschnitt in deren Lebenssituation dar. Durch die positive Asylentscheidung wird der Aufenthalt durch die Erteilung eines Aufenthaltstitels rechtmäßig, während nach einer negativen Asylentscheidung zur freiwilligen Ausreise aufgefordert und die Abschiebung angedroht wird. Kann die Abschiebung nicht durchgeführt werden, erhalten die Familien Duldungen, die in der Praxis oft über längere Zeiten immer wieder verlängert werden. Dies führt zu einer sehr unsicheren Aufenthaltsperspektive in Deutschland: Sobald eine Abschiebung ausführbar ist, müssen Ausreisepflichtige damit rechnen, dass die Abschiebung durch die zuständigen Ausländerbehörden ohne weitere „Vorwarnung“ zwangsweise durchgesetzt werden.

Zur Einschätzung der unterschiedlichen aufenthaltsrechtlichen Situationen von Familien mit Fluchterfahrung durch pädagogische Fachkräfte werden deshalb zunächst allgemein die Aufenthaltstitel nach dem Aufenthaltsrecht und solche, die bei positivem Ausgang des Asylverfahrens möglich sind, dargestellt. Im

Anschluss daran werden der geduldete Aufenthalt sowie Fragen der Abschiebung erläutert. In diesem Zusammenhang ist für pädagogische Fachkräfte der Umgang mit Datenanfragen von Ausländerbehörden von besonderer Bedeutung.

Welche Aufenthaltstitel nach dem Aufenthaltsgesetz gibt es?

Für die Einreise und den Aufenthalt in der Bundesrepublik Deutschland benötigen ausländische Personen nach dem Aufenthaltsgesetz grundsätzlich einen Aufenthaltstitel, soweit nicht Ausnahmen vorgesehen sind.³³ Mitglieder von EU-Staaten können sich auf die Vorschriften über die Freizügigkeit berufen und benötigen keine Aufenthaltstitel. Auch türkische Staatsangehörige bedürfen keines Aufenthaltstitels, soweit ihnen ein Aufenthaltsrecht nach dem Assoziationsabkommen EWG/Türkei vom 12. September 1963 zusteht. Die Aufenthaltstitel werden als Visum, Aufenthaltserlaubnis, Blaue Karte EU, ICT-Karte, Mobile ICT-Karte, Niederlassungserlaubnis und Erlaubnis zum Daueraufenthalt-EG erteilt.³⁴ Grundsätzlich bedarf die Personengruppe, für die das Aufenthaltsgesetz gilt und die in die Bundesrepublik einreisen und sich

hier aufhalten will, ein Visum. Allerdings werden bestimmte Staatsangehörige von der Visapflicht befreit.³⁵ Das Visum³⁶ wird durch eine deutsche Auslandsvertretung ausgestellt. Über die Erteilung einer Aufenthaltserlaubnis³⁷ wird hingegen von der örtlichen Ausländerbehörde entschieden. Die Aufenthaltserlaubnis ist ein befristeter Aufenthaltstitel, der zu bestimmten gesetzlich aufgezählten Zwecken erteilt wird.³⁸ Darunter sind folgende Aufenthaltszwecke zu verstehen: Studium, Sprachkurs, Schulbesuch³⁹, betriebliche Aus- und Weiterbildung⁴⁰, unselbständige Erwerbstätigkeit⁴¹, Forschung⁴², selbstständige Erwerbstätigkeit⁴³, aus völkerrechtlichen, humanitären oder politischen Gründen⁴⁴, Familiennachzug⁴⁵. Die Niederlassungserlaubnis⁴⁶ ist ein unbefristeter Aufenthaltstitel. Sie ist ein Aufenthaltstitel, der den Aufenthalt der ausländischen Person in der Bundesrepublik Deutschland verfestigt und den sichersten Status des AufenthG darstellt. Für die Erlangung der Niederlassungserlaubnis ist neben weiteren Bedingungen regelmäßig erforderlich, dass bereits seit fünf Jahren eine Aufenthaltserlaubnis vorliegt. Daneben werden die Blaue Karte EU, die ICT-Karte bzw. mobile ICT-Karte und der Dauer-Aufenthalt EG noch als besondere Titel erteilt.

Weitere Aufenthaltstitel sind nicht vorgesehen, insbesondere stellen weder die Bescheinigungen während des Asylverfahrens (Ankunftsnachweis bzw. Aufenthaltsgestattung) noch eine Duldung einen Aufenthaltstitel nach dem AufenthG dar.

Humanitäre Aufenthaltstitel im Anschluss an das Asylverfahren

Die Aufenthaltsperspektive der schutzsuchenden Personen und deren Kinder hängt unmittelbar von der Entscheidung⁴⁷ des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) im Asylverfahren der Betroffenen ab. Insgesamt können vier positive Entscheidungen durch das BAMF getroffen werden, welche dann entsprechend von der zuständigen Ausländerbehörde in einen aufenthaltsrechtlichen Status umgesetzt werden:

- Anerkennung als Asylberechtigte nach Art. 16a GG,

- Zuerkennung der Flüchtlingseigenschaft nach der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK),
- Anerkennung als subsidiärer Schutzberechtigte und
- Feststellung, dass ein zielstaatsbezogenes Abschiebehindernis vorliegt.

Die Rechtsfolgen der Feststellung des jeweiligen Schutzstatus durch das BAMF sind zum Teil sehr unterschiedlich. Die günstigsten Rechtsfolgen (im Hinblick auf die Erteilung eines möglichst sicheren Status) haben die Anerkennung als Asylberechtigte oder die Zuerkennung der Flüchtlingseigenschaft (Rechtsanspruch auf Erteilung einer Aufenthaltserlaubnis aus humanitären Gründen, welche auf drei Jahre befristet ist). Danach vermittelt der Status als subsidiär Schutzberechtigte* die nächst günstigeren Rechtsfolgen (Rechtsanspruch auf Erteilung einer Aufenthaltserlaubnis aus humanitären Gründen, welche zunächst auf ein Jahr befristet ist).⁴⁸ Die Feststellung der nationalen Abschiebungsverbote nach § 60 Abs. 5, Abs. 7 AufenthG stellt die am wenigsten günstige Rechtsposition dar.⁴⁹ Den Betroffenen soll eine Aufenthaltserlaubnis erteilt werden, wenn ein Abschiebungsverbot vorliegt.⁵⁰ Damit ist es in Ausnahmefällen auch möglich, dass die Feststellung des Abschiebeschutzes durch das BAMF nicht zu einer Erteilung einer Aufenthaltserlaubnis führt.

Wohnsituation nach der positiven Asylanerkennung

Nach der positiven asylrechtlichen Anerkennung ist die Anmietung einer eigenen Wohnung und der Auszug aus der Gemeinschaftsunterkunft vorgesehen.⁵¹ Die (angemessene) Miete wird dann von den Sozialleistungsträgern übernommen, wenn die Betroffenen über kein ausreichendes eigenes Einkommen verfügen.

Mit dem Integrationsgesetz⁵² wurde zur Förderung der nachhaltigen Integration in die Lebensverhältnisse der Bundesrepublik Deutschland eine Wohnsitzregelung für diejenigen aufgenommen, deren Asylverfahren positiv entschieden wurde. Die Zuweisungsentscheidung, die im Rahmen des Asylverfahrens für

ein bestimmtes Bundesland für die Familie getroffen wurde,⁵³ soll insofern für die nächsten drei Jahre bestehen bleiben. Es gibt jedoch Ausnahmen von der Verpflichtung, in einem bestimmten Bundesland zu wohnen. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn Familien mit Kindern durch die Wohnsitzauflage erneut ihr Umfeld und damit die Kita verlassen müssen.⁵⁴ Für die Geltendmachung dieser Härtefälle ist ein Antrag mit entsprechender Begründung erforderlich.⁵⁵

Neben der allgemein gültigen Wohnsitzauflage besteht die Möglichkeit, bestimmten Personen eine individuelle Wohnsitzverpflichtung aufzuerlegen.⁵⁶ Auch hier gibt es die Möglichkeit, die Aufhebung der Wohnsitzverpflichtung zu beantragen.

Was ist eine „Duldung“?

Ist der Asylantrag abgelehnt, wird im Rahmen des Asylbescheides zur Ausreise aufgefordert und eine Abschiebungsandrohung erlassen. Sind alle Rechtsmittelfristen abgelaufen oder alle Rechtsmittel erfolglos geblieben, so droht die Abschiebung, die jederzeit durchgeführt werden kann und in der Regel nicht mehr vorher angekündigt werden darf.

Kann die Abschiebung derzeit nicht vollzogen werden, ist von der Ausländerbehörde eine Duldung⁵⁷ zu erteilen. Die Duldung vermittelt kein Aufenthaltsrecht und stellt auch keinen Aufenthaltstitel⁵⁸ dar, sondern bedeutet (nur) die vorübergehende Aussetzung der Vollziehung der Abschiebung.⁵⁹ Der Aufenthalt in Deutschland wird bei Erteilung einer Duldung weiter hingenommen, auch wenn die Ausreisepflicht noch immer fortbesteht.⁶⁰ Eine Duldung ist zu erteilen, solange die Abschiebung aus tatsächlichen oder rechtlichen Gründen unmöglich ist und keine Aufenthaltserlaubnis erteilt wird.⁶¹ Ein rechtlicher Grund für eine Aussetzung der Abschiebung kann beispielsweise eine vorübergehende Reiseunfähigkeit oder das Fehlen von erforderlichen Papieren oder Pässen sein. Ausreisepflichtigen kann eine Duldung erteilt werden, wenn dringende humanitäre oder persönliche Gründe oder erhebliche öffentliche Interessen ihre vorübergehende weitere Anwesenheit im Bundesgebiet erfordern.

Nach der neu eingefügten gesetzlichen Regelung zur Aussetzung der Abschiebung aufgrund einer Erkrankung werden nur diejenigen lebensbedrohlichen oder schwerwiegenden Erkrankungen anerkannt, die sich durch die Abschiebung wesentlich verschlechtern würden.⁶² Es wird neuerdings sogar vermutet, dass der Abschiebung gesundheitliche Gründe nicht entgegenstehen.⁶³ In diesem Zusammenhang ist es erforderlich, eine Erkrankung, die die Abschiebung beeinträchtigen kann, durch eine qualifizierte ärztliche Bescheinigung glaubhaft zu machen.

Weiterhin ist eine Duldung wegen dringender persönlicher Gründe zu erteilen, wenn die Betroffenen eine qualifizierte Berufsausbildung in einem staatlich anerkannten oder vergleichbar geregelten Ausbildungsberuf in Deutschland aufnehmen oder aufgenommen haben (sog. Ausbildungsuldung).⁶⁴

Es handelt sich bei dem Duldungsstatus um eine sehr unsichere Aufenthaltssituation für die Familie. Ändert sich die tatsächliche oder rechtliche Situation, können jederzeit der Widerruf der Duldung oder keine weitere Verlängerung und damit die unmittelbare Abschiebung drohen. Dennoch ist es möglich, dass über viele Jahre hinweg Duldungen erteilt werden.

Auch die Personengruppe, die über eine Duldung verfügt, erhält Leistungen zum Lebensunterhalt nach dem Asylbewerberleistungsgesetz.⁶⁵

Eine Familie wird abgeschoben

Fällt das Hindernis, das bisher zur Erteilung einer Duldung geführt hat, zukünftig weg (z.B. wenn die Reisepässe eingetroffen sind) und reist die Familie nicht freiwillig aus, kann die Ausreise zwangsweise durchgesetzt werden. Dies gilt auch, wenn eine noch zukünftig gültige Duldung besteht. Die Duldung wird in diesem Fall unmittelbar vor der Abschiebung widerrufen.⁶⁶ Teilweise wird bis dahin nur noch eine sog. Grenzübertrittsbescheinigung (GÜB) erteilt.⁶⁷ Dies entspricht der Gesetzeslage: Eine ausreisepflichtige Person kann und muss nach dem Aufenthaltsgesetz abgeschoben werden, wenn die Ausreisepflicht vollziehbar ist⁶⁸ und die son-

stigen Voraussetzungen gegeben sind. Die Abschiebung ist der zwangsweise Vollzug der Ausreisepflicht durch die tatsächliche „Entfernung“ der betroffenen Person aus dem Bundesgebiet.

Die Familie und die Kinder können auf diese Weise von einem Tag auf den anderen zurück in ihr Heimatland geflogen werden, so dass weder die Familie noch das Kind eine Möglichkeit zum Abschiednehmen hatte. Auf diese Situation und den pädagogischen Umgang hiermit sollten sich pädagogische Fachkräfte vorbereiten.

Keine Datenübermittlungspflicht der Kita gegenüber der Ausländerbehörde

Im Aufenthaltsrecht ist grundsätzlich eine Verpflichtung zur Datenübermittlung von öffentlichen Stellen an die Ausländerbehörde vorgesehen.⁶⁹

Kindertageseinrichtungen und Schulen sind allerdings ausdrücklich von der gesetzlichen Mitteilungspflicht ausgenommen.⁷⁰

Gerade im Hinblick auf diejenigen, die sich ohne gültigen Aufenthaltstitel – also unerlaubt – in Deutschland aufhalten oder mit einer Abschiebung rechnen, ist wichtig zu wissen, dass keine Verpflichtung besteht, diese Kinder und Jugendlichen an die zuständige Ausländerbehörde zu melden. Selbst bei Anfragen durch die Ausländerbehörde müssen Bildungseinrichtungen keine Auskünfte geben. Damit können alle Kinder ohne Angst vor Entdeckung durch die Meldung durch Kita- oder Schulleitung Bildungseinrichtungen besuchen.

Fußnoten

³³ § 4 Abs. 1 Satz 1 AufenthG

³⁴ § 4 Abs. 1 Satz 2 AufenthG

³⁵ § 17, § 41 Abs. 1 AufenthV

³⁶ § 6 AufenthG

³⁷ § 7 Abs. 1 AufenthG

³⁸ § 7 Abs. 1 AufenthG

³⁹ § 16 AufenthG

⁴⁰ § 17 AufenthG

⁴¹ §§ 18, 18a AufenthG

⁴² § 20 AufenthG

⁴³ § 21 AufenthG

⁴⁴ §§ 22 ff. AufenthG

⁴⁵ §§ 27 ff. AufenthG

⁴⁶ § 9 AufenthG

⁴⁷ Vgl. zu den Entscheidungsmöglichkeiten ausführlich: Kapitel III.1, S. 68ff.

⁴⁸ In Berlin werden derzeit auch für subsidiär Schutzberechtigte Aufenthaltserlaubnisse für eine Aufenthaltsdauer von drei Jahren erteilt (vgl. hierzu die Verfahrenshinweise der Ausländerbehörde Berlin, 26.1).

⁴⁹ Ausführlich zu den einzelnen Rechtspositionen und dem jeweiligen Aufenthaltsstatus: Hundt, Aufenthaltsrecht und Sozialleistungen für Geflüchtete, 1. Aufl. 2017

⁵⁰ § 25 Abs. 3 Satz 1 AufenthG

⁵¹ § 53 Abs. 2 AufenthG

⁵² Integrationsgesetz vom 31. Juli 2016 (BGBl. I 1939)

⁵³ Vgl. hierzu Kapitel III.1, S. 68ff.

⁵⁴ § 12a Abs. 5 Nr. 2 AufenthG; Haubner/Kalin, Einführung in das Asylrecht, 1. Aufl. 2017, S. 127

⁵⁵ Vgl. Hundt, Aufenthaltsrecht und Sozialleistungen für Geflüchtete, 1. Aufl. 2017, S. 126 ff.

⁵⁶ § 12a Abs. 2 AufenthG

⁵⁷ § 60a AufenthG

⁵⁸ Vgl. die abschließende Aufzählung aller Aufenthaltstitel in: § 4 Abs. 1 Satz 2 AufenthG und siehe hierzu die Ausführungen unter Kapitel....

⁵⁹ § 60a AufenthG

⁶⁰ § 60a Abs. 3 AufenthG

⁶¹ § 60a Abs. 2 AufenthG

⁶² § 60 Abs. 7 Sätze 2 und 3 AufenthG

⁶³ § 60 a Abs. 2 c AufenthG

⁶⁴ § 60a Abs. 3 Satz 4 ff. AufenthG

⁶⁵ § 1 Abs. 1 Nr. 4 AsylbLG; s. hierzu Kapitel III.3, S. 75ff.

⁶⁶ § 60a Abs. 5 Satz 2 AufenthG

⁶⁷ Diese Bescheinigung ist gesetzlich nicht geregelt. Sie gibt lediglich Auskunft, bis zu welchem Zeitpunkt dem/der Ausländer*in eine Ausreisefrist eingeräumt wurde. Durch die GÜB kann die freiwillige innerhalb der Ausreisefrist nachgewiesen werden.

⁶⁸ § 58 Abs. 2 AufenthG

⁶⁹ § 87 Abs. 1, Abs. 2 AufenthG

⁷⁰ § 87 Abs. 1 AufenthG

SOZIALLEISTUNGEN FÜR GEFLÜCHTETE FAMILIEN

Marion Hundt

Angaben zur Person

Prof. Marion Hundt ist Professorin für Öffentliches Recht an der Evangelischen Hochschule Berlin (EHB) und ehemalige Richterin am Verwaltungsgericht Berlin. Sie hat einen Forschungs- und Lehrschwerpunkt auf den Gebieten des Verwaltungs-, Bildungs- und Migrationsrechtes und der Kinder- und Jugendhilfe.

Einleitung

Für die tägliche Praxis im Kita-Alltag sind für pädagogische Fachkräfte in Kitas zur Integration/Inklusion von Kindern aus Familien mit Fluchterfahrung auch Fragen der Sozialleistungen für geflüchtete Familien von Interesse.

Der Anspruch zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege⁷¹ gehören zu den Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe nach dem Sozialgesetzbuch (SGB) Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe. Das SGB VIII regelt im dritten Abschnitt die Grundsätze zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege.⁷² Näheres über Inhalt und Umfang der Aufgaben und Leistungen bestimmen die einzelnen Bundesländer.⁷³ Seit dem 1. August 2013 besteht für Kinder ab dem ersten Lebensjahr ein zwingender Rechtsanspruch auf frühkindliche Förderung in einer Kindertageseinrichtung oder in der Kindertagespflege.⁷⁴ Gilt dies aber auch für geflüchtete Kinder?

Zudem ist für eine Zusammenarbeit mit den geflüchteten Familien und deren Unterstützung zu klären, welche Leistungen zum Lebensunterhalt die Familien während des Asylverfahrens

erhalten. Stehen den Familien, wie deutschen hilfebedürftigen Familien, die Leistungen zur Bildung und Teilhabe (BuT) zur Verfügung und welche Gesundheitsleistungen erhalten sie?

Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz für geflüchtete Familien

Im Hinblick auf mögliche Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe, wie z.B. die Inanspruchnahme eines Förderungsangebotes in einer Kita, kommt die Rechtsvorschrift zum Geltungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe im SGB VIII zur Anwendung.⁷⁵ Danach können ausländische Kinder und Jugendliche, anders als Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit⁷⁶, Leistungen nur dann in Anspruch nehmen, wenn sie rechtmäßig oder mit einer Duldung ihren gewöhnlichen Aufenthalt in Deutschland haben. Für den rechtmäßigen Aufenthalt eines ausländischen Kindes oder Jugendlichen kommt es darauf an, ob es oder er/sie im Besitz eines Aufenthaltstitels⁷⁷ ist. Asylsuchende erhalten einen Ankunftsnachweis oder eine Aufenthaltsgestattung, durch die der Aufenthalt zur Durchführung des Asylverfahrens gestattet ist.⁷⁸ Kinder und Jugendliche, die über keinen Aufenthaltstitel, Ankunftsnachweis oder

Aufenthaltsgestattung oder Duldung⁷⁹ verfügen, können danach keine Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Anspruch nehmen.⁸⁰ Zudem wird verlangt, dass sich die ausländischen Kinder und Jugendlichen nicht nur rechtmäßig oder geduldet in Deutschland aufhalten, sondern dort auch ihren gewöhnlichen Aufenthalt haben. Nach der gesetzlichen Definition des gewöhnlichen Aufenthalts⁸¹ hat jemand den gewöhnlichen Aufenthalt dort, wo er sich unter Umständen aufhält, die erkennen lassen, dass er an diesem Ort oder in diesem Gebiet nicht nur vorübergehend verweilt. Nach der Rechtsprechung des Bundesverwaltungsgerichts (BVerwG) genügt es, wenn die Betroffenen an dem Ort oder in dem Gebiet tatsächlich ihren Aufenthalt genommen haben, sich dort „bis auf Weiteres“ im Sinne eines zukunftsoffenen Verbleibs aufhalten und dort den Mittelpunkt ihrer Lebensbeziehungen haben.⁸² Geflüchtete begründen danach regelmäßig ihren gewöhnlichen Aufenthalt, wenn sie nach Deutschland fliehen und durch ein Asylgesuch deutlich machen, dass sie bis auf Weiteres in Deutschland bleiben wollen.⁸³

Für alle ausländischen Minderjährigen, die über keinen Aufenthaltstitel, Anknüpfungsnachweis oder Aufenthaltsgestattung oder Duldung verfügen, sind die Regelungen des über- und zwischenstaatlichen Rechts heranzuziehen.⁸⁴ Denn die internationalen Übereinkommen, die sich auf die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe beziehen, gehen der Ausschlussregelung im SGB VIII vor. Nach Anwendung des Haager Kinderschutzübereinkommens (KSÜ) sind die Kinder und ihre Familien – entgegen der eben dargestellten Regelung – nicht von Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe ausgeschlossen.⁸⁵

Mithin kommt es danach nicht auf den migrationsrechtlichen Status an und ausländische Minderjährige und ihre Familien können sich auf das Haager Kinderschutzübereinkommen berufen und damit den Anspruch auf einen Kitaplatz geltend machen. Eine Mindestaufenthaltsdauer bis zur Begründung eines gewöhnlichen Aufenthalts wird nicht gefordert. Die Familien haben in der Regel bereits mit dem Zeitpunkt

der Geltendmachung des Asylgesuchs einen Rechtsanspruch auf einen Kitaplatz.⁸⁶

Sozialleistungen für geflüchtete Familien

Das Grundrecht auf Gewährleistung eines menschenwürdigen Existenzminimums bildet die Grundlage für die Verpflichtung des Staates, hilfebedürftige und schutzsuchende Personen in Deutschland zu versorgen.⁸⁷ Darunter sind nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG) sowohl die physische Existenz des Menschen als auch die Sicherung der Möglichkeit zur Pflege zwischenmenschlicher Beziehungen und ein Mindestmaß an Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben zu verstehen.⁸⁸ Für Asylsuchende gibt es eine besondere Rechtsgrundlage für die Leistungen zum Lebensunterhalt: das Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG). Dieses Sondergesetz bestimmt seit seinem Inkrafttreten⁸⁹ abschließend Umfang und Form der Leistungen für Asylsuchende. Für den Lebensunterhalt wird entsprechend der Rechtsprechung des BVerfG zwischen dem notwendigen Bedarf und dem notwendigen persönlichen Bedarf unterschieden. Außerdem unterscheiden Sozialgesetze, ob sog. Sach- oder Geldleistungen gewährt werden.

Der notwendige Bedarf für Asylbewerber*innen beinhaltet Leistungen zur Deckung des Bedarfs an Ernährung, Unterkunft, Heizung, Kleidung, Gesundheitspflege und Gebrauchs- und Verbrauchsgütern des Haushalts.⁹⁰ Leistungen, die zur Deckung persönlicher Bedürfnisse des täglichen Lebens gewährt werden, sind der notwendige persönliche Bedarf.⁹¹ Diese Leistungen sollen die notwendige Benutzung von Verkehrs- und Kommunikationsmitteln (Telefon, Porto, Schreibmittel) ermöglichen. Hierzu gehören auch Lesestoffe und in geringen Mengen Genussmittel. Während der Unterbringung in einer Aufnahmeeinrichtung wird der notwendige Bedarf an Lebensunterhalt zwingend durch Sachleistungen gedeckt.⁹² Für den notwendigen persönlichen Bedarf gilt ebenfalls der Vorrang der Sachleistungen.⁹³

Dies bedeutet in der Praxis meist, die Verpflegung wird durch eine Kantine oder Versorgungspakete gewährleistet und Hygieneartikel und Gebrauchsgegenstände werden ebenfalls zur Verfügung gestellt.

Die Familien verfügen in dieser Zeit in der Regel also über keine Bargeldleistungen. Dies sollte bei Beiträgen von Eltern für eine „Gruppenkasse“ oder ähnliches berücksichtigt werden. Allerdings besteht für Kinder ein Anspruch auf zusätzliche Leistungen für Bildung und Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben in der Gemeinschaft.⁹⁴

Sind die Asylsuchenden nach sechs Monaten nicht mehr verpflichtet, in einer Aufnahmeeinrichtung zu wohnen, sind im Regelfall Geldleistungen zur Selbstversorgung zu gewähren.⁹⁵ Allerdings kann es auch hier Ausnahmen geben. Nach einem Aufenthalt von 15 Monaten ohne wesentliche Unterbrechung sieht das Asylbewerberleistungsgesetz vor, dass Leistungsberechtigte analog zu den allgemeinen Regelungen der Sozialhilfe (SGB XII) Leistungen erhalten (sog. Analogleistungen).⁹⁶ Die Höhe der Regelsätze entspricht dann also derjenigen der Sozialhilfe oder der Grundsicherung für Arbeitssuchende. Gleiches gilt, wenn Asylsuchende nach Anerkennung durch das BAMF inzwischen über einen Aufenthaltstitel verfügen.⁹⁷

Leistungen zur Bildung und Teilhabe (BuT)

Kinder aus Familien, die sich im Asylverfahren befinden, haben bereits (vom ersten Tage an) einen Anspruch auf Leistungen für Bildung und Teilhabe (BuT) am sozialen und kulturellen Leben in der Gemeinschaft.⁹⁸ Darunter fallen z.B. Kosten für Kita- oder Schul-Ausflüge, Kita- oder Schulfahrten, Kosten für Mittagessen, Mitgliedsbeiträge in den Bereichen Sport, Spiel, Kultur und Geselligkeit, Unterricht in künstlerischen Fächern (z.B. Musikunterricht). Diese Leistungen sind bei Bedarf zu gewähren und unabhängig davon, ob die Familien noch in einer Aufnahmeeinrichtung leben oder nicht. Sie werden im gleichen Umfang wie für hilfebedürftige Kinder, deren Familien Grundsicherung für Arbeitssuchende nach dem SGB II⁹⁹

erhalten, gewährleistet. Weiterhin sind Einzelleistungen, „die zur Deckung besonderer Bedürfnisse von Kindern geboten sind“, denkbar.¹⁰⁰

Gesundheitsleistungen

Asylsuchende haben nach dem AsylbLG grundsätzlich nur Anspruch auf Leistungen bei akuten Erkrankungen und Schmerzzuständen¹⁰¹, Schwangerschaft und Geburt sowie Leistungen zur Verhütung und Früherkennung von Krankheiten (alle amtlich empfohlenen Schutzimpfungen) und Vorsorgeuntersuchungen (z.B. die Kinderuntersuchungen und Zahnvorsorge) entsprechend dem Leistungsniveau nach den allgemeinen sozialrechtlichen Regelungen.¹⁰² Werdenden Müttern und Wöchnerinnen sind ärztliche und pflegerische Hilfe und Betreuung, Hebammenhilfe, Arznei-, Verbands- und Heilmittel zu gewähren.¹⁰³

In Berlin wurde von der Möglichkeit, mit den gesetzlichen Krankenkassen einen Rahmenvertrag zu schließen und die Asylsuchenden über die elektronische Gesundheitskarte (eGK) abzuschließen, entsprechend Gebrauch gemacht.¹⁰⁴ Damit steht Asylsuchenden grundsätzlich der Leistungsrahmen der gesetzlich Versicherten zur Verfügung.

Nicht von der Versorgung umfasst sind Entgeltersatzleistungen (z. B. Krankengeld und Mutterschaftsgeld), Leistungen der Pflege und der Eingliederungshilfe sowie andere besondere Leistungen (z.B. Vorsorgekuren, Haushaltshilfe nach den Regelungen des SGB V, künstliche Befruchtungen und Sterilisation etc.).¹⁰⁵ Bei dem Bedarf von ausgeschlossenen Leistungen, z.B. Eingliederungshilfe für behinderte Kinder oder Kinder, die von einer Behinderung bedroht sind, besteht allerdings die Möglichkeit, über die Auffangvorschrift in § 6 Abs. 1 AsylbLG eine Einzelfallentscheidung herbei zu führen.¹⁰⁶ Die Leistungsberechtigten haben keine gesetzlichen Zuzahlungen¹⁰⁷ zu leisten.¹⁰⁸ Leistungsberechtigte erhalten daher jährlich einen Befreiungsausweis der Krankenkasse, der bis zum Ende des entsprechenden Kalenderjahres gültig ist. Familien, die bereits Analogleistungen¹⁰⁹ erhalten (nach 15 Monaten Bezug), stehen die gleichen

Leistungen wie Versicherten zu. Vorsorgeuntersuchungen oder kinderärztliche Behandlungen sind mithin auch bei asylsuchenden Familien gesichert. Ist eine Sprachmittlung aufgrund fehlender Sprachkenntnisse für einen Arztbesuch erforderlich, muss diese vorher beim Landesamt für Flüchtlingsangelegenheiten (LAF) ausdrücklich beantragt und gewährt werden.¹¹⁰

Fußnoten

⁷¹ § 2 Abs. 2 Nr. 3, §§ 22 ff. SGB VIII

⁷² §§ 22 bis 25 SGB VIII

⁷³ § 26 SGB VIII

⁷⁴ § 24 SGB VIII

⁷⁵ § 6 Abs. 2 Satz 1 SGB VIII

⁷⁶ § 6 Abs. 1 Satz 1 SGB VIII

⁷⁷ Die Aufenthaltstitel werden in § 4 Abs. 1 Satz 2 AufenthG aufgezählt; vgl. hierzu Kapitel III.2, S. 72ff.

⁷⁸ § 63a, § 55 AsylG; vgl. hierzu Kapitel III.1, S. 68ff.

⁷⁹ § 60a AufenthG; vgl. hierzu Kapitel III.2, S. 72ff.

⁸⁰ § 6 Abs. 2 Satz 1 SGB VIII

⁸¹ § 30 Abs. 1 Satz 2 SGB I

⁸² BVerfG, NVwZ-RR 2010, 237

⁸³ Vgl. hierzu Hundt, Aufenthaltsrecht und Sozialleistungen für Geflüchtete, S. 221 m.w.N.

⁸⁴ § 6 Abs. 4 SGB VIII

⁸⁵ Vgl. hierzu Hundt, Aufenthaltsrecht und Sozialleistungen für Geflüchtete, S. 222 f.

⁸⁶ Der Anspruch auf einen Kita-Platz ist gegebenenfalls auch einklagbar (vgl. zur Durchsetzung des Rechtsanspruchs: Hundt, Lexikon Kita-Recht, S. 182 („Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz“))

⁸⁷ Bundesverfassungsgericht (BVerfG), Urteil vom 19. Juli 2012 (1 BvL 10/10 und 1 BvL 2/11)

⁸⁸ BVerfG, Urteil vom 19. Juli 2012 (1 BvL 10/10 und 1 BvL 2/11)

⁸⁹ Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG) vom 30. Juni 1993 (BGBl. I S. 1074)

⁹⁰ § 3 Abs. 1 Satz 1 AsylbLG

⁹¹ Der notwendige persönliche Bedarf wird auch als soziokulturelles Existenzminimum bezeichnet.

⁹² § 3 Abs. 1 Satz 2 AsylbLG

⁹³ § 3 Abs. 1 Satz 6 AsylbLG

⁹⁴ Siehe hierzu die nachfolgenden Ausführungen.

⁹⁵ § 3 Abs. 2 Satz 1 AsylbLG; vgl. zur Frage, welche Asylsuchende wie lange verpflichtet sind in Aufnahmeeinrichtungen zu leben: Kapitel III.1, S. 68ff.

⁹⁶ § 2 AsylbLG

⁹⁷ Vgl. hierzu Kapitel III.2, S. 72ff.

⁹⁸ § 3 Abs. 3 AsylbLG unter Hinweis auf die entsprechende Anwendung der §§ 34, 34a und 34b SGB XII

⁹⁹ Umgangssprachlich: „Hartz IV“

¹⁰⁰ § 6 Abs. 1 Satz 1 AsylbLG

¹⁰¹ Ob diese gesetzliche Einschränkung auf lediglich akute Erkrankungen noch einer Überprüfung durch das BVerfG standhalten wird, ist zweifelhaft (vgl. hierzu Hundt, Aufenthaltsrecht und Sozialleistungen für Geflüchtete, 1. Aufl. 2017, S. 60 ff.)

¹⁰² § 4 Abs. 1 AsylbLG

¹⁰³ § 4 Abs. 2 AsylbLG

¹⁰⁴ Vereinbarung zwischen der Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales und den Krankenkassen AOK Nordost, BKK VBU, DAK-Gesundheit Berlin-Brandenburg und der Siemens-Betriebskrankenkasse (SBK) zur Übernahme der Krankenbehandlung für nicht versicherungspflichtige gegen Kostenerstattung nach § 264 SGB V (Vereinbarung zur Kostenerstattung nach § 264 SGB V) vom 16. Dezember 2015, welcher zum 1. Januar 2016 in Kraft trat.

¹⁰⁵ Vgl. Rundschreiben der Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales Soz. Nr. 03/2016 zur Umsetzung der Vereinbarung zur Übernahme der Krankenbehandlung für nicht versicherungspflichtige gegen Kostenerstattung nach § 264 Absatz 1 SGB V vom 18. Mai 2016

¹⁰⁶ Vgl. hierzu VG München, Urteil vom 26.06.2002 - M 18 K 01.4925, BeckRS 2002, 28122 (Anspruch auf Übernahme der Kosten für den Besuch eines integrativen Kindergartens über die Sonderregelung des § 6 AsylbLG).

¹⁰⁷ Zuzahlungen gemäß §§ 61, 62 SGB V

¹⁰⁸ § 6 Abs. 1 der Vereinbarung zur Kostenerstattung nach § 264 SGB V (s. Fußnote 31)

¹⁰⁹ S. die Erläuterungen oben.

¹¹⁰ § 6 Abs. 1 AsylbLG

ÜBERSICHT ANSPRECHPARTNER*INNEN DER MODELLKITAS

Kita im tam:

Annett Neumann (Leitung), Sabin Hummel-Haller (stellvertr. Leitung)
Diakonisches Werk Berlin Stadtmitte e.V./Kita im tam, Wilhelmstrasse 116/117, 10963 Berlin
Telefon: 030 23 00 55 40, E-Mail: a.neumann@diakonie-stadtmitte.de

Kita Kleiner Fratz:

Janett Brauer (Leitung)
Kleiner Fratz GmbH/Kita Kleiner Fratz, Glasower Str. 18, 12051 Berlin-Neukölln,
Telefon: 030 68 05 54 20, Fax: 030 62 98 65 40, E-Mail: gl18@kleinerfratz.berlin

Kita Länderallee:

Cosima Zoeger (Leitung), Cinzia Felicetti
Kindertagesstätten Nordwest, Eigenbetrieb von Berlin/Kita Länderallee, Länderallee 5/7, 14052 Berlin
Telefon: 030 303 28 69 70, Fax: 030 303 28 69 739, E-Mail: laenderallee@kita-nordwest.de

Kita Matt Lamb:

Annette Stolze (Leitung), Martin Pilgrimm (stellvertr. Leitung)
Trägerwerk Soziale Dienste in Berlin und Brandenburg gGmbH/Kita Matt Lamb
Konrad-Wolf-Str. 45, 13055 Berlin
Telefon: 030 978 959 88, E-Mail: kita-mattlamb@twsd-bb.de

Kita St. Johannis:

Christine Thomaschewski-Borrmann (Leitung), Cihan Revend und Claudia Fischer
Evangelische Kirchengemeinde Tiergarten/Evangelische Kita St. Johannis,
Alt-Moabit 24-25, 10559 Berlin
Telefon: 030 39 88 90 94 oder 030 394 35 78, E-Mail: kita-st.johannis@ev-gemeinde-tiergarten.de

Kita Stegerwaldstraße:

Daniela Bonas (Leitung), Sandra Krumnow (stellvertr. Leitung), Fadia Teber (Pädagogin)
Nachbarschaftsheim Schöneberg e.V./Kita Stegerwaldstraße, Stegerwaldstraße 50, 12277 Berlin
Telefon: 030 75 77 78 70, Fax: 030 75 77 78 79, E-Mail: kita-stegerwald@nbhs.de

Humanistische Kita Rappelkiste:

Astrid Grabner (Leitung)
Humanistischer Verband Deutschlands – Landesverband Berlin-Brandenburg e. V./
Humanistische Kita Rappelkiste,
Alfred-Randt-Str. 15/17, 12559 Berlin
Telefon: 030 654 35 58, Fax: 030 654 60 49, E-Mail: rappelkiste@humanistischekitas.de

Kita Wirbelwind (ab 2018 nicht mehr im Projekt):

Karolin Bachmann (Stellv. Abteilungsleitung Kindertagesstätten)
Pfefferwerk Stadtkultur gGmbH, Christinenstr. 18/19, Haus 14, 10119 Berlin
Telefon: 030 443 83 450 Fax: 030 443 83 100, E-Mail: bachmann@pfefferwerk.de

NOTIZEN

BERLINER MODELLKITAS

für die Integration und Inklusion von Kindern mit Fluchterfahrung

Eine Publikation des Verbandes Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder
im Diakonischen Werk Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz e.V.
und der Evangelischen Hochschule Berlin

Herausgeberinnen:

Marlies Knoops
Marion Hundt
Natascha Naujok
Petra Völkel