

Kinder mit Fluchterfahrung in Kita und Grundschule

von Eva Charlotte Ritter und Timm Albers

| | | |
|--|--|--|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |


ALICE SALOMON
HOCHSCHULE BERLIN
University of Applied Sciences

 FRÖBEL
Kompetenz für Kinder

 wiff
Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Die drei Partner setzen sich für die weitere Professionalisierung in der frühpädagogischen Hochschulausbildung ein.

Kinder mit Fluchterfahrung in Kita und Grundschule

von Eva Charlotte Ritter und Timm Albers

ABSTRACT

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit Kindern mit Fluchterfahrung im deutschen Bildungssystem und richtet dabei den Fokus auf die Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Bei Kindern, die mit dem Begriff „Kinder mit Fluchterfahrung“ umschrieben werden, handelt es sich um einen heterogenen Personenkreis. Im vorliegenden Text wird dieser zunächst im Hinblick auf rechtliche Aspekte sowie unterschiedliche Herkunftsländer und Familiensprachen skizziert, um einen Eindruck von den unterschiedlichen Ausgangslagen zu erhalten. Ebenfalls relevant für die pädagogische Arbeit ist die Lebenssituation, in der sich die Kinder und ihre Familien nach Ankunft in Deutschland befinden und wie sich der Zugang zum deutschen Bildungssystem gestaltet. Mit dem Ziel, Perspektiven für die pädagogische Arbeit zu formulieren, geht der Beitrag nach Klärung der Grundlagen auf die zwei Inhaltsbereiche Mehrsprachigkeit und (potentielle) Belastungserfahrungen ein, um abschließend Anregungen im Hinblick auf die individuelle Arbeit zugunsten von Kindern mit Fluchterfahrung zu geben und Perspektiven für strukturelle Veränderungsprozesse aufzuzeigen.

GLIEDERUNG DES TEXTES

1. Einleitung
2. Kinder mit Fluchterfahrung
 - 2.1 *Rechtliche Hintergründe und Begriffsbestimmungen*
 - 2.2 *Herkunftsländer*
 - 2.3 *Sprachen der Herkunftsländer und Sprachen der Familien*
 - 2.4 *Lebenssituationen und Deutschland*
3. Kinder mit Fluchterfahrung in pädagogischen Settings
 - 3.1 *Zugangsmöglichkeiten zu Bildungseinrichtungen*
 - 3.2 *Ankommen in Bildungseinrichtungen*
 - 3.2.1 *Mehrsprachigkeit*
 - 3.2.2 *Belastungssituationen*
 - 3.3 *Gestaltung von pädagogischen Settings*
4. Fragen und weiterführende Informationen
 - 4.1 *Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes*
 - 4.2 *Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen*
 - 4.3 *Glossar*

INFORMATIONEN ZU DEN AUTOREN

Eva Charlotte Ritter arbeitet seit 2014 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Inklusive Pädagogik der Universität Paderborn. Seit Januar 2016 ist sie auch als Mitarbeiterin im Projekt „Kulturen überbrücken: Integration von Kindern mit Fluchterfahrung in Kindertageseinrichtungen“ unter der Leitung von Prof. Dr. Timm Albers tätig. Von 2011 bis 2013 arbeitete sie als akademische Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule in Karlsruhe im Bachelor-Studiengang „Pädagogik der Kindheit“.

Prof. Dr. Timm Albers lehrt seit Januar 2014 an der Universität Paderborn. Zwischen 2005 und 2010 war er zuletzt als Akademischer Rat an der Leibniz Universität Hannover beschäftigt und leitete dort das Forschungsnetzwerk Frühkindliche Bildung und Entwicklung. Als Juniorprofessor für frühkindliche Bildung an der PH Karlsruhe war er im Studiengang Pädagogik der Kindheit tätig. Seine Schwerpunkte in Lehre und Forschung liegen in der Inklusion in Kindertageseinrichtungen und in der frühen sprachlichen Bildung und Förderung.

1. Einleitung

Viele Bildungseinrichtungen setzen sich bereits schon länger intensiv mit Themen der Arbeit mit Kindern mit Fluchterfahrung auseinander. Fragen danach, welche Ressourcen Kinder und Familien individuell mitbringen, welche Unterstützung sie benötigen, gegenüber welchen Bereichen und Bedürfnissen Fachkräfte in diesem Zusammenhang prinzipiell sensibel sein müssen, sind dabei ebenso relevant wie Fragen nach gelungenen Strukturen, Arbeitsformen und Inhalten, um möglichst schnell eine gelungene Partizipation der Kinder und Familien in Bildungsinstitutionen und Gesellschaft zu ermöglichen. Dies kann als Voraussetzung für Inklusion betrachtet werden. Die derzeitige Aktualität der Überlegungen steht in Verbindung mit einer größeren Zuwanderungsbewegung. Seit 2007 sind die Zugzugszahlen in Deutschland kontinuierlich gestiegen und die Anzahl zugezogener Kinder und Jugendlicher hat sich vom Jahr 2012 zum Jahr 2014 mehr als verdoppelt (vgl. Masumi et al. 2015, 18). Im Jahr 2015 wurden in der Bundesrepublik insgesamt 441.899 Asylerstanträge gestellt. Darunter befanden sich 137.479 Asylerstanträge (31 Prozent) von Kindern und Jugendlichen unter 18 Jahren. Die Gruppe der Kinder unter elf Jahren nimmt hier einen Anteil von 20,1 Prozent ein, alleine 9,3 Prozent der Erstanträge stammten von Kindern unter vier Jahren (vgl. Bundesamt für Migration und Flucht 2016(a), 19). Anhand dieser Zahlen wird deutlich, welche Aktualität das Thema für deutsche Bildungseinrichtungen besitzt. Der folgende Text geht auf spezifische gesetzliche und pädagogische Grundlagen ein und bezieht dabei Erkenntnisse aus der interkulturellen Pädagogik, der inklusiven Pädagogik und Migrationsforschung ein. Die jeweiligen Argumentationslinien sollen nicht vertieft, sondern vielmehr im Sinne der Fokussierung auf die pädagogische Arbeit mit Kindern mit Fluchterfahrung gebündelt werden.

2. Kinder mit Fluchterfahrung

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche

Unter den Begriffen „Flüchtlinge“, „AsylbewerberInnen“ oder „Asylberechtigte“ usw. werden umgangssprachlich häufig Personengruppen subsumiert, die eigentlich bei korrekter Anwendung der Begriffe auf juristischer Grundlage voneinander zu unterscheiden wären. Sie bilden innerhalb des jeweilig zugehörigen Personenkreises keine homogenen Gruppen ab und sind nicht synonym zu verwenden, da sie unterschiedliche Personengruppen adressieren (vgl. Tiedemann 2015, 27ff). Auf der anderen Seite bedeutet dies nicht, dass eine Ähnlichkeit in manchen Eigenschaften innerhalb der Personengruppe auszuschließen ist, trotzdem kann eine Übertragung von Annahmen hinsichtlich eines Personenkreises auf einen anderen falsche Schlussfolgerungen nach sich ziehen. Deshalb werden

Kinder mit Fluchterfahrung in Kita und Grundschule

von Eva Charlotte Ritter und Timm Albers

die Unterschiede im Folgenden grob skizziert, um den Begriff „Kinder mit Fluchterfahrung“ näher bestimmen zu können.

2.1 Rechtliche Hintergründe und Begriffsbestimmung

Zunächst ist zu erwähnen, dass es Vereinbarungen außerhalb nationaler Zuständigkeiten gibt, aus denen sich ein besonderer Schutz für Kinder mit Fluchterfahrung (sowie ihre Familien) ableiten lässt. Dazu gehört die UN-Kinderrechtskonvention ebenso wie die europäische Aufnahmeleitlinie, in der Minderjährige als besonders schutzbedürftig gelten (vgl. World Vision Deutschland, Hoffnungsträger Stiftung 2016, 13). „Doch in Deutschland werden kinderspezifische Fluchtgründe im Asylverfahren praktisch nicht berücksichtigt.“ (World Vision Deutschland, Hoffnungsträger Stiftung 2016, 13), weshalb die Darstellungen hier allgemeingültig gehalten sind.

Menschen, die sich in Verbindung mit einem Asylantrag in Deutschland aufhalten, sind durch ihre rechtliche Situation von anderen Menschen mit Zuwanderungsgeschichte zunächst zu unterscheiden. Für pädagogische Fachkräfte kann eine Unkenntnis der Bedeutungsunterscheidungen der jeweiligen Begriffe zu Fehleinschätzungen der Situation einzelner Familien führen. .

Asylrecht

Durch das Stellen eines Asylerstantrags wird ein Asylverfahren eingeleitet, in dem geprüft wird, ob eine Person in Deutschland asylberechtigt ist oder als Flüchtling im Sinne des Abkommens über die Rechtsstellung der Flüchtlinge (Genfer Flüchtlingskonvention) anerkannt wird. Bis zu dieser Entscheidung erhält die Personengruppe der AsylbewerberInnen einen Aufenthaltsstatus, der unsicher ist und mit Restriktionen einhergeht (vgl. Schirilla 2016, 26). Bei dem Aufenthaltstitel handelt es sich um die sogenannte Aufenthaltsgestattung (§55 AsylVfG), die bis zur Entscheidung über den Asylantrag gewährt wird (vgl. Tiedemann 2015, 22). Die Grundlage des Rechtes auf Asyl ist in der Deutschen Verfassung, dem Grundgesetz, festgeschrieben und besagt, dass politisch Verfolgte in Deutschland Asyl genießen. Der ursprüngliche Artikel 16 wurde 1993 in Folge von steigenden Asylbewerberzahlen geändert. Seither gibt es Artikel 16a, auf den Einschränkungen folgen, zum Beispiel die Sichere-Dritt-Staatenregelung (vgl. Tiedemann 2015, 9ff). Das Recht auf Asyl und auch das damit verbundene Verfahren werden durch weitere Gesetzestexte konkretisiert. Im Rahmen des Verfahrens wird auch geprüft, ob den AntragstellerInnen neben der Anerkennung des Status als Asylberechtigter oder Asylberechtigte gemäß des nationalen Rechts, die „Flüchtlingseigenschaft“ gemäß der völkerrechtlichen Verpflichtungen zuerkannt wird (vgl. Tiedemann 2015, 27ff). Die Zuerkennung der „Flüchtlingseigenschaft“ und der damit verbundene Status als Flüchtling geht auf die völkerrechtliche Verpflichtung des Abkommens über die Rechtsstellung der Flüchtlin-

Kinder mit Fluchterfahrung in Kita und Grundschule

von Eva Charlotte Ritter und Timm Albers

ge von 1951 zurück, die 1967 um ein Zusatzprotokoll ergänzt wurde (Tiedemann 2015, 9ff). Sie findet sich im nationalen Recht in §3 Abs. 1 des Asylgesetz (AsylG) beziehungsweise in §60 Abs. 1 im Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (kurz: Aufenthaltsgesetz – AufenthG) (vgl. Schirilla 2016, 27). Diese Definition ist weiter gefasst und findet wesentlich häufiger Anwendung, da die Rechtsfolge beider Status gleich ist (Tiedemann 2014, 12f). Beides ist jedoch daran gebunden, dass ein Mensch „[...] mit einer schwerwiegenden Verletzung seiner grundlegenden Menschenrechte bedroht wird.“ (Tiedemann 2015, 69).

Subsidiärer Schutz

2014 wurden von 31 Prozent positiv entschiedenen Asylanträgen 24 Prozent im Sinne der zuerkannten Flüchtlingseigenschaft nach §60 Abs. 1 AufenthG entschieden. Im Vergleich dazu wurden 1,8 Prozent als Asylbewerber im Sinne des Grundgesetzes anerkannt. Weiteren vier Prozent wurde subsidiärer Schutz gewährt (vgl. Schirilla 2016, 29). Subsidiärer Schutz steht in Verbindung mit Gefahren für elementare Grundrechte sowie menschenwürdiges Leben, die über die zwei bereits erläuterten Status nicht abgedeckt werden. So kann aus einer Nichterfüllung der Voraussetzung gemäß Genfer Flüchtlingskonvention das Anrecht auf subsidiären Schutz hervorgehen. Zuvor muss demnach ebenfalls ein Asylantrag gestellt worden sein, der diese Nichterfüllung feststellt (vgl. Tiedemann 2015, 69f). Der subsidiäre Schutz geht auf die „Richtlinie 2004/83/EG über Mindestnormen für die Anerkennung und den Status von Drittstaatsangehörigen oder Staatenlosen als Flüchtlinge oder als Personen, die anderweitig internationalen Schutz benötigen und über den Inhalt des zu gewährenden Schutzes“ zurück. Diese sogenannte Qualifikationsrichtlinie wurde 2004 von der damaligen Europäischen Gemeinschaft erlassen und steht in Verbindung mit Harmonisierungsbestrebungen des Asylrechts in Übereinstimmung mit der Genfer Flüchtlingskonvention (vgl. Tiedemann 2015, 12). Sowohl die Qualifikationsrichtlinie als auch das nationale Recht fassen unter dem Begriff des „international Schutzberechtigten“ die Personengruppe mit Flüchtlingsstatus gemäß der Genfer Flüchtlingskonvention sowie die Personengruppe mit dem Status der subsidiär Schutzberechtigten zusammen (vgl. Tiedemann 2015, 27). Darüber hinaus gibt es noch einen weiteren Status, der durch die Prüfung von Asylanträgen verliehen werden kann, nämlich der Status von Familienangehörigen von Asylberechtigten im nationalen Sinne, beziehungsweise des Familienschutzberechtigten im internationalen Sinne. Er kann erst dann an Familienangehörige verliehen werden, wenn eine Anerkennung des Asyl- oder Schutzberechtigten unanfechtbar ist (vgl. Tiedemann 2015, 80). Neben der hier erwähnten Status gibt es noch verleihbare Positionen (Abschiebungsschutzbegünstigter und Abschiebungsschutzberechtigter) auf die hier nicht näher eingegangen wird (vgl. Tiedemann 2015, 27).

Aus diesen Ausführungen lässt sich ableiten, dass der Begriff „Flüchtling“ beziehungsweise Mensch mit zuerkannter Flüchtlingseigenschaft nur dann juristisch

Kinder mit Fluchterfahrung in Kita und Grundschule

von Eva Charlotte Ritter und Timm Albers

Kinder mit Fluchterfahrung

korrekt in seinem Gebrauch ist, wenn ausschließlich jener Personenkreis gemeint ist, dem gemäß eines durchgeführten Asylverfahrens auf Basis der Genfer Flüchtlingskonvention die Flüchtlingseigenschaft bereits zuerkannt wurde. Der Personenkreis, der noch keinen Asylerstantrag gestellt hat oder sich noch im Antragsverfahren befindet, hat diesen Status noch nicht zuerkannt bekommen. Gleichzeitig ist der Begriff des Asylbewerbers oder der Asylbewerberin nur dann zutreffend, solange über das Asylverfahren noch nicht entschieden ist, dieses aber bereits in die Wege geleitet wurde. Damit einher geht eine Aufenthaltsge-stattung, aus der sich noch nicht ableiten lässt, welcher Status anschließend ver-geben wird. Über die Absicht einen Asylantrag zu stellen sowie das Stellen eines solchen Antrags lässt sich jedoch ableiten, dass sich die jeweilige Person selbst gemäß ihres subjektivem Empfindens (oder ihre Familienangehörigen stellver-tretend für sie) auf eine Flucht begeben hat, der in der eigenen Wahrnehmung eine entsprechende Bedrohungslage vorausging. Auf dieser Grundlage wird der Begriff „Kinder mit Fluchterfahrung“ hier wie folgt verwendet: Er verweist auf die subjektive Perspektive und meint alle Kinder, die sich kurz vor einem Asyl-antragsverfahren befinden, die sich bereits in einem Asylantragsverfahren befin-den oder durch die Entscheidung international schutzberechtigt sind. Auch Kin-der mit einem abgelehnten Asylerstantrag können hier aufgrund der Perspektive, die sich an der subjektiven Wahrnehmung von individuell Erlebtem orientiert, prinzipiell nicht ausgeschlossen werden.

Die Kinder, die als Kinder mit Fluchterfahrung umschrieben werden, bilden so-mit keine homogene Gruppe ab. Sie haben Unterschiedliches erlebt und kommen aus unterschiedlichen Lebenszusammenhängen in unterschiedlichen Herkunftsländern. Um ein besseres Verständnis für die kindliche Situation in den Her-kunftsländern zu ermöglichen und sich Anhaltspunkten für Bildungsbiographi-en sowie einem möglichen familiären Verständnis von Bildung anzunähern, werden im Folgenden einige Herkunftsländer grob vorgestellt. Der Fokus liegt dabei auf bestehenden Bildungsstrukturen in den Ländern.

2.2 Herkunftsländer

Von Januar bis April 2016 wurden 48,4 Prozent der gestellten Asylerstanträge von Menschen aus der Arabischen Republik Syrien gestellt. Weitere 14,8 Prozent wurden von Menschen irakischer Herkunft gestellt sowie 12,3 Prozent von Men-schen afghanischer Herkunft. 2,7 Prozent Asylerstanträge wurden von Men-schen iranischer Herkunft gestellt. Darüber hinaus gab es Asylerstanträge von Menschen aus Albanien (1,9 Prozent), Pakistan (1,6 Prozent), Eritrea (1,5 Pro-zent) sowie aus Serbien (0,8 Prozent) (vgl. Bundesamt für Migration und Flücht-linge (o.A.) 2016(b), 8). Im Folgenden sollen für ein besseres Verständnis einige Facetten des Sozial- und Bildungssystems von ausgewählten Ländern exempla-risch aufgezeigt werden.

Kinder mit Fluchterfahrung in Kita und Grundschule

von Eva Charlotte Ritter und Timm Albers

Strukturen in Syrien

In Syrien gehört seit 1973 ein überwiegend kostenloses Sozialsystem, das auch Bildung umfasst, gemäß der Verfassung zu den staatlichen Leistungen (vgl. International Organisation for Migration (o. A.) 2011, 4). Frühpädagogische Bildung für Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren ist als kostenpflichtiges Angebot hiervon ausgenommen (vgl. United Nations Education, Scientific and Cultural Organization, International Bureau of Education (o.A.) 2011(b), 5). Das Länderinformationsblatt der International Organisation for Migration aus dem Jahr 2011 gibt an, dass in 2009 95 Prozent der Kinder eine Grundschule besuchten. Die Alphabetisierungsrate der jugendlichen Bevölkerung lag bei ca. 94,4 Prozent (vgl. International Organisation for Migration (o. A.) 2011, 12f). Allerdings wird darauf verwiesen, dass aufgrund der aktuellen Lage keine verlässlichen Auskünfte gegeben werden können und die Informationen deshalb den Stand von 2011 abbilden (vgl. International Organisation for Migration (o. A.) 2011, 1ff), was im Hinblick auf alle Informationen, die hier gegeben werden, zu berücksichtigen ist.

Strukturen in Afghanistan

In Afghanistan wurden in den vergangenen Jahren durch den Krieg über 70 Prozent der Schulen zerstört, zuvor hatte das Bildungssystem einen guten Ruf. 2014 waren hier nur 18 Prozent der Frauen zwischen 15 bis 24 Jahren und 51 Prozent der jungen Männer alphabetisiert (vgl. Organisation for Migration (o. A.) 2014, 18). Der Bereich der frühen Bildung ist hier nicht verpflichtend. Das System sieht für Kinder von drei bis sechs Jahren die Möglichkeit vor, Kindergärten beziehungsweise Vorschulklassen zu besuchen, der früheste Zeitpunkt einer Betreuung liegt bei drei Monaten (vgl. United Nations Education, Scientific and Cultural Organization, International Bureau of Education (o.A.) 2011(a), 7).

Strukturen im Iran

Im Iran waren zwischen 2008 und 2012 über 95 Prozent der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Altersspanne von 15 bis 24 Jahren alphabetisiert (United Nations Education, Scientific and Cultural Organization (o.A.) 2013, o.S.). Der Schulbesuch ist ab sechs Jahren verpflichtend, während vorschulische Angebote Kinder ab fünf Jahren adressieren und bereits einem festen Curriculum folgen (vgl. Arani et al. 2012, o.S.).

2.3 Sprachen der Herkunftsländer und Familiensprachen

Varianz von Herkunftssprache und Familiensprache

Gesellschaftliche Einsprachigkeit entspricht einer Vorstellung, die in Europa verbreitet ist, aber auch hier nicht ausnahmslos vorherrscht. Die Vorstellung einer einsprachigen Umgebung des Aufwachsens ist weltweit betrachtet für viele Kinder nicht die Realität. Denn auch die Amtssprachen eines Herkunftslandes sind nicht zwangsläufig gleichzusetzen mit der in der jeweiligen Familie gebräuchlichen Sprache. In vielen Ländern herrscht eine sprachliche Vielfalt. Viele Sprachen sind innerhalb bestimmter geographischer Gebiete verstärkt zu finden,

Kinder mit Fluchterfahrung in Kita und Grundschule

von Eva Charlotte Ritter und Timm Albers

haben in einigen Ländern den Status einer Amtssprache und sind gleichzeitig über Landesgrenzen hinweg verbreitet. Darüber hinaus können sie in unterschiedlichen regionalen Varianten auftreten, wodurch die Verständigung innerhalb des Sprecherkreises nicht immer gegeben ist (vgl. Schneider 2015, 9ff).

Beispiel Kurdisch

Ein besonders eindrückliches Beispiel bieten Sprachenvarianten, die dem Kurdischen zugeordnet werden. Zentralkurdisch (Sorani) ist neben Arabisch offizielle Amtssprache der Republik Irak (vgl. Auswärtiges Amt (o.A.) 2016, o.S.). Kurdisch ist aber auch außerhalb des Iraks sowie der Autonomen Region Kurdistan zu finden, beispielsweise im Iran, Syrien, der Türkei, in Armenien und dem Libanon, und besteht in unterschiedlichen Varianten. Kurmancî ist eine hier häufig vertretene Variante der kurdischen Sprache. Kurmancî und Sorani unterscheiden sich stark voneinander und sind nur zwei übergeordnete Varianten der kurdischen Sprache. Neben der gesprochenen Differenz innerhalb der kurdischen Sprache gibt es auch noch Unterschiede im Schriftsystem (vgl. Guth 2012, 304f). Eine Variante basiert auf den Grundlagen des persisch-arabischen Schriftsystems und wird im Iran und Irak genutzt. Dort dominiert es in der Anwendung für Sorani sowie das irakische Kurmancî (auch: Bahdînî oder Bahdînanî). In der Türkei herrschen Schriftsysteme, die auf der lateinischen Schrift basieren, vor (Krifka et al. 2014, 180). Angaben darüber, wie viele Menschen insgesamt Kurdisch sprechen schwanken. Sie liegen zwischen 14 und 24 Millionen Menschen (vgl. Guth 2012, 305).

Nach der Familiensprache fragen

Für pädagogische Fachkräfte ist es demnach ungünstig, von einem Herkunftsland auf eine Familiensprache zu schließen, ohne sich bei der Familie direkt zu erkundigen, da häufiger mehrere Varianten einer Sprache oder durchaus mehrere Sprachen je Herkunftsland in Frage kommen können. Besonders problematisch erscheinen pauschale Annahmen dann, wenn davon ausgegangen werden kann, dass als Ursache für eine Flucht die Zugehörigkeit zu einer in einem Land diskriminierten oder sogar verfolgten Minderheit in Betracht gezogen werden muss. Im Folgenden ist eine Zusammenstellung zu finden, die einen Eindruck über die sprachliche Vielfalt möglicher Herkunftsländer vermittelt. Aufgeführt sind Herkunftsländer, die in den Asylerstantragszahlen im Jahr 2015 häufig vertreten waren. Die Zusammenstellung erhebt sowohl hinsichtlich der Sprachen als auch hinsichtlich der erwähnten Herkunftsländer keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Soweit nicht anders angegeben beziehen sich die angegebenen Informationen auf die Informationsseiten des Auswärtigen Amtes im Internet (vgl. Albers & Ritter 2016).

Kinder mit Fluchterfahrung in Kita und Grundschule

von Eva Charlotte Ritter und Timm Albers

Herkunftsländer und ihre Sprachen (Albers & Ritter 2016)

Islamische Republik Afghanistan

In der Islamischen Republik Afghanistan ist Bilingualität (Zweisprachigkeit) weit verbreitet. Neben den Amtssprachen Dari und Paschtu werden beispielsweise auch Turksprachen wie Usbekisch und Turkmenisch gesprochen. Unter dem Begriff Turksprachen können ca. 30 verschiedene Sprachen mit naher Verwandtschaft subsumiert werden (vgl. Bußmann 2008, S. 756).

Albanien

In Albanien wird Shqip (Albanisch) gesprochen. Angemerkt werden muss dabei jedoch, dass Albanisch über die Landesgrenzen hinaus gesprochen wird und beispielsweise in Mazedonien einen entsprechenden Status genießt.

Eritrea

In Eritrea sind die offiziellen Sprachen Tigrinya, Arabisch und Englisch. Da sich die Bevölkerung Eritreas aus unterschiedlichen Ethnien mit unterschiedlichen Sprachen zusammensetzt, sind aber weitere neun Sprachen gemäß der Verfassung gleichberechtigt.

Republik Irak

Im Irak sind Arabisch und Kurdisch offizielle Amtssprachen. Weitere Minderheiten sprechen turkmenische Sprachen oder Aramäisch.

Islamische Republik Iran

Im Iran wird neben dem offiziellen Farsi zum Beispiel auch Arabisch, Kurdisch oder Belutschi gesprochen. Darüber hinaus gibt es Personenkreise, die Turksprachen oder andere Sprachen sprechen.

Kosovo

Im Kosovo wird neben Albanisch und Serbisch auch Türkisch, Bosnisch und Romani gesprochen. Diese Sprachen können auf kommunaler Ebene als amtliche Sprachen Anwendung finden.

Republik Mazedonien

Auch Mazedonien besitzt eine sprachliche Vielfalt. Neben Mazedonisch und Albanisch sind hier Türkisch, Romani, Serbisch und Vlachisch zu finden.

Islamische Republik Pakistan

In Pakistan sind Urdu und Englisch landesweit gebräuchliche Sprachen. Regional werden darüber hinaus zum Beispiel Punjabi, Sindhi, Pashtu, Seraiki und Baluchi gesprochen.

Republik Serbien

In Serbien ist Serbisch die Amtssprache und wird als solche offiziell in kyrillischer Schrift geschrieben. Davon abgesehen gibt es Sprachkreise, die Ungarisch, Bosnisch oder Romani sprechen.

Arabische Republik Syrien

Syrien hat Arabisch als offizielle Amtssprache, ist jedoch nicht einsprachig. Neben den verbreiteten Fremdsprachen Französisch und Englisch werden noch weitere Sprachen wie zum Beispiel Kurdisch gesprochen (vgl. Guth 2012, S. 204). Auch lebt hier ein kleiner Personenkreis, der Domari – eine Romani-Sprache – spricht. Diese Sprache wird insgesamt nur von ein paar Hundert Personen gesprochen und ist darüber hinaus noch in Jordanien und Israel zu finden (vgl. Bußmann 2008, S. 592).

Kinder mit Fluchterfahrung in Kita und Grundschule

von Eva Charlotte Ritter und Timm Albers

2.4 Lebenssituationen in Deutschland

Einschränkungen durch die Lebenssituation

„Kommen Flüchtlingskinder mit oder zu ihren Familien nach Deutschland, werden sie in Erstaufnahmeeinrichtungen oder später oft in Gemeinschaftsunterkünften untergebracht. Sie haben kein Zuhause mehr, keine Freunde, keine deutschen Sprachkenntnisse, kaum Spielzeug und wenig Räume, in denen sie sich kindgerecht frei bewegen können.“ (Meysen et al. 2016, 15). Nach dem Stellen eines Asylantrags müssen die Familien zunächst in einer zentralen Sammelunterkunft des entsprechenden Bundeslandes wohnen, wo das Asylbegehren angenommen wird und die Registrierung ebenso erfolgt wie die Überprüfung der Papiere (vgl. Schirilla 2016, 26). In diesem Zusammenhang erhalten sie einen Anhörungstermin beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Die örtliche Verteilung erfolgt zentral und die befristete Aufenthaltsgestattung geht mit einer seit 2014 gelockerten Residenzpflicht einher. Die Vorschriften unterscheiden sich hier je nach Bundesland. Das früher wesentlich länger bestehende Arbeitsverbot ist aktuell auf drei Monate befristet. Darüber hinaus bestehen Einschränkungen im Zugang zum Gesundheitssystem (vgl. Schirilla 2016, 26ff). Ist eine eigenständige Existenzsicherung noch nicht möglich, so müssen die Kommunen dafür aufkommen. In diesem Kontext kommt es im Anschluss häufig zu einer Unterbringung in Wohnheimen. Hier ist häufig ein Sozialdienst eingerichtet, der neben weiteren Tätigkeitsbereichen auch im Bereich der Beschulung und frühpädagogischer Angebote unterstützen kann (vgl. Schirilla 2016, 156f).

In diesem Zusammenhang ist ein Unterschied gegenüber bereits anerkannten Schutzsuchenden zu erwähnen, der sich auf die ganze Familie auswirken kann und vermutlich bis zum Ende des Verfahrens konstant besteht. Sourander (2003, 205) schreibt im Hinblick auf asylsuchende Familien in Finnland, dass die Sorge vor einer Ausweisungen und Trennungen von Familienmitgliedern groß ist (vgl. Sourander 2003, 205). Schlussfolgerungen für die Sozialarbeit sind beispielsweise, dass es hilfreich wäre, die Familien bereits in dieser Lebenssituation sozial einzubinden. Nennenswert ist hier die Möglichkeit, Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen und an Aktivitäten im Bereich von Arbeit und Bildung teilzunehmen. Familien mit Kindern bedürfen nach Sourander eines angemessenen Abwägens ihrer Situation sowie einer entsprechenden Beratung (Sourander 2003, 206).

Unsichere Bleibeperspektive

Eine darüber hinaus weiterhin bestehende belastende Situation für Menschen mit Fluchterfahrung stellt die unsichere Bleibeperspektive dar. Auch nach einem erfolgreichen Asylantrag wird zunächst eine befristete Aufenthaltserlaubnis von drei Jahren ausgesprochen, diese kann nach abermaliger Prüfung in eine unbefristete Niederlassungserlaubnis umgewandelt werden. Bei Änderungen der Situation in dem jeweiligen Herkunftsland besteht aber auch die Möglichkeit eines Widerrufs. Gleichzeitig können gegen abgelehnte Asylanträge oft Rechtsmittel

Kinder mit Fluchterfahrung in Kita und Grundschule

von Eva Charlotte Ritter und Timm Albers

eingelegt werden. Wird der Antrag jedoch endgültig und rechtskräftig abgelehnt, kommt es zu einer Ausreiseaufforderung, die bei nicht Befolgung eine Abschiebung nach sich zieht (Schirilla 2016, 26ff). Abschiebungen haben ein Wiedereinreiseverbot zur Folge.

Unbegleitete minderjährige Kinder und Jugendliche

Die Situation von Kindern und Jugendlichen, die unbegleitet nach Deutschland kommen, stellt sich anders dar. Sie werden nicht dezentral auf die Unterkünfte verteilt, sondern es kommt zu einer Inobhutnahme durch das Jugendamt. Ein Clearingverfahren klärt dann, ob tatsächlich eine Minderjährigkeit besteht und es wird ein Vormund bestellt. Bei bestätigter Minderjährigkeit werden sie nach Beendigung der Clearingphase entweder in Pflegefamilien oder in der stationären Jugendhilfe untergebracht (vgl. Schirilla 2016, 163f).

3. Kinder mit Fluchterfahrung in pädagogischen Settings

Aufgrund der Lebenssituation, in der sich Kinder befinden, wenn sie nach einer Flucht in Deutschland ankommen, kann die Förderung in pädagogischen Settings wie Tageseinrichtungen oder der Kindertagespflege wichtig sein. Neben der Unterstützung und Förderung, die sich positiv auf die Entwicklung auswirkt, besteht hier die Möglichkeit sich in einem kindgerechten Rahmen zu bewegen und Peerkontakte zu knüpfen. Darüber hinaus eröffnet der Besuch den Zugang zur deutschen Sprache und zur neuen Umgebung. Auch Eltern profitieren davon, da sie entlastet und unterstützt werden (vgl. Meysen et al. 2016, 15).

3.1 Zugangsmöglichkeiten zu Bildungseinrichtungen

Zugang zu frühpädagogischen Settings

Im Bereich der Frühen Bildung, Erziehung und Betreuung erlangen Kinder mit Fluchterfahrung durch die Einreise nach Deutschland „[...] eine Berechtigung auf Leistungen der Förderung in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege nach §§22ff. SGB VIII.“ (Meysen et al. 2016, 9). Ab Vollendung des ersten bis Vollendung des dritten Lebensjahres besteht gemäß §24 Abs. 2 des achten Sozialgesetzbuches ein Rechtsanspruch auf die Förderung im Rahmen einer Kindertagesstätte oder der Kindertagespflege, der vier Stunden umfasst. Eine Steigerung des Umfangs kann bedarfsorientiert anhand individueller Kriterien ermittelt werden. Auch auf der Seite der Eltern können Maßnahmen zur Unterstützung gewährt werden, wie zum Beispiel die Teilnahme an Sprach- und Integrationskursen. Dadurch wird sowohl dem kindlichen Bedarf nach Sicherheit entsprochen, als auch der Weg in die gesellschaftliche Integration geebnet. Für Kinder

Kinder mit Fluchterfahrung in Kita und Grundschule

von Eva Charlotte Ritter und Timm Albers

die älter als drei Jahre sind gilt bis zum Schuleintritt der Rechtsanspruch auf die Förderung in einer Kindertageseinrichtung im Umfang von sechs Stunden (vgl. Meysen et al. 2016, 10).

Zugang zum Schulsystem

Im Hinblick auf den Schulbesuch schaffen die Bundesländer über rechtliche und strukturelle Rahmenbedingungen, die die Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen regeln, die auch Kinder mit Fluchterfahrung betreffen. Basis für den Schulbesuch ist dabei die Regelung der Schulpflicht. Kinder und Jugendliche, die sich noch im Asylverfahren befinden und eine Aufenthaltsgestattung beziehungsweise keinen Aufenthaltstitel besitzen, sind nicht zwangsläufig automatisch schulpflichtig, da viele Bundesländer dies in ihren Schulgesetzen sowie Verwaltungsvorschriften regeln. Die Kinder müssen gegebenenfalls bestimmte Auflagen erfüllen, wie zum Beispiel die Zuweisung zu einem Landkreis oder einer Gemeinde. Manche Bundesländer räumen ein Schulbesuchsrecht ein, welches sich aus völkerrechtlichen (Kinderrechtskonvention) sowie europäischen Bestimmungen aus dem Recht auf Bildung ableiten lässt. Der Schulbesuch darf gemäß einer europäischen Richtlinie nicht länger als drei Monate nach Antragstellung hinausgezögert werden (vgl. Masumi et al 2015, 33ff).

Die Zuweisungen zu den Schulen können je Bundesland ebenso unterschiedlich ausfallen wie die Form der angebotenen Beschulung. Es bestehen in allen Bundesländern verschiedene Varianten, die sich in der Regel in den Vorgaben der Schul- und Unterrichtsorganisation anhand von Alter und Bildungszusammenhang unterscheiden. Ziel ist in der Regel der erfolgreiche Übergang in den Regelunterricht (vgl. Masumi et al 2015, 32ff).

Beschulungsmodelle

Im Bundesgebiet lassen sich gemäß einer Studie des Mercator-Instituts (Masumi et al. 2014, 44ff) strukturell fünf Modelle unterscheiden, von denen nur vier für den Altersbereich relevant sind:

- Im submersiven Modell nehmen die SchülerInnen vom ersten Tag an am Regelunterricht teil und besuchen allgemeine Förderangebote der Schule.
- Im integrativen Modell befinden sich die SchülerInnen zwar auch vom ersten Tag an in Regelklassen, nehmen aber ergänzend an zusätzlichen Förderangeboten für die deutsche Sprache teil.
- Im teilintegrativen Modell befinden sich die SchülerInnen in einer für sie eingerichteten Klasse und besuchen den Regelunterricht in einigen Fächern.
- Im parallelen Modell findet der Unterricht ebenfalls in Klassen statt, die für einen bestimmten Zeitraum für die SchülerInnen eingerichtet sind.

Kinder mit Fluchterfahrung in Kita und Grundschule

von Eva Charlotte Ritter und Timm Albers

Zugängliche Einrichtungsstrukturen schaffen

3.2 Ankommen in Bildungseinrichtungen

Da sich der Zugang zum Bildungssystem unterschiedlich gestalten kann, erscheint es wichtig, weiteren Hürden des Ankommens vorzubeugen und insgesamt einen niedrigschwelligen Zugang zu ermöglichen (vgl. Albers & Ritter 2016). In Anlehnung an Poureslami et al. erscheint es relevant für Transparenz über die Einrichtung und ihre Arbeitsweise zu sorgen (vgl. Poureslami et al. 2013, 1936ff). Dabei sollte der Informationsaustausch allerdings dialogisch stattfinden, so dass alle Beteiligten Informationen erhalten und wichtige eigene Informationen auch von sich aus teilen und offene Fragen beantworten können. Besonders hilfreich erscheint in diesem Zusammenhang das weitgefaste Verständnis von Interkulturalität, das viele Punkte aufgreift, darunter beispielsweise auch mitgenommene Erfahrungen aus Herkunftsgesellschaften, die es ebenfalls zu beachten gilt (vgl. Preiss 2013, 40). Aber auch die Bereitschaft der eigenen Weiterentwicklung und eventuell der Anpassung und Veränderung von Strukturen sind wichtig. In Anlehnung an Hormel und Scherr (2005) verweist Preiss auf die wechselseitigen Herausforderungen, die durch Migrationsprozesse entstehen und die auch für Familien mit Fluchterfahrung als gültig bewertet werden können:

„Während die einen sich damit auseinandersetzen müssen, sich auf die Lebensbedingungen in der Aufnahmegesellschaft einzustellen, gilt es für die anderen, sich mit den Prozessen des sozialen und kulturellen Wandels auseinanderzusetzen, die durch Migration mit bedingt sind und in der Anwesenheit von Migrantinnen und Migranten ihren sichtbaren Ausdruck erhalten“ (vgl. Preiss 2013, 41).

Darüber hinaus sollten sich die Fachkräfte Wissen zum Beispiel im Bereich der Sprache, der Lebenssituationen vor Ort und möglichen Belastungslagen aneignen und die pädagogische Konzeption der Einrichtung im Hinblick auf relevante Aspekte überprüfen.

Da bereits auf die Heterogenität von Familien und Kindern in diesem Zusammenhang verwiesen wurde, werden hier Inhalte zweier relevanter übergreifender Themengebiete dargestellt. Dabei handelt es sich um Hintergründe zu den Bereichen Mehrsprachigkeit sowie den Umgang mit Belastungssituationen in pädagogischen Settings.

3.2.1 Mehrsprachigkeit

Abhängig von dem Alter, in dem Kinder mit Fluchterfahrung nach Deutschland kommen und den Zugang zu deutschen Bildungseinrichtungen finden, können Zeitpunkt und Intensität des Kontakts mit der deutschen Sprache ganz individuell ausfallen und müssen entsprechend auch unterschiedlich betrachtet werden.

Kinder mit Fluchterfahrung in Kita und Grundschule

von Eva Charlotte Ritter und Timm Albers

Sprachbildung und Sprachförderung unterscheiden

Gleiches gilt für den Erwerb. Unter Beachtung einer individuellen Orientierung sollte zwischen sprachlicher Bildung und benötigter Sprachförderung ebenfalls individuell unterschieden werden (Albers & Ritter, 2016). Der Erwerb der Umgebungssprache nimmt insgesamt einen hohen Stellenwert ein und kann Zugangs- und Teilhabebarrrieren abbauen (Dolan & Sherlock, 2010, 156).

Werden Sprachen innerhalb der ersten Lebensjahre erworben, kann von einem doppelten Erstspracherwerb gesprochen werden. Allerdings ist hier zu unterscheiden, ob es sich um einen gleichzeitigen oder einen sukzessiven Erwerb von zwei Sprachen handelt. Ob zwei Sprachen gleichzeitig erworben werden, kann je nach Perspektive vom Zeitraums ab der Geburt bis hin zu einem Jahr nach der Geburt variieren. Allerdings hat auch der Zeitraum vor der Geburt im Sinne des pränatalen Spracherwerbs eine gewisse Relevanz, da Kinder im letzten Drittel der Schwangerschaft bereits Elemente der Umgebungssprache wahrnehmen. Sind Kinder älter als ein Jahr kann auch von einem frühen Zweitspracherwerb gesprochen werden (vgl. Scheider 2015, 18ff). Hier zeigt sich, dass Kinder mit Fluchterfahrung durchaus unter den doppelten Erstspracherwerb fallen können, wenn die Kinder innerhalb des ersten Lebensjahres in Deutschland ankommen und neben dem familiären Rahmen auch früh im Kontakt mit der deutschen Umgebungssprache stehen.

Doppelter Erstspracherwerb

Grundsätzlich ist der doppelte Erstspracherwerb für Kinder unproblematisch, die produktive Sprachentwicklung gestaltet sich jedoch häufig etwas langsamer als bei Kindern, die nur eine Sprache erwerben. Beide Sprachen entwickeln sich meist nicht gleichzeitig und es kommt häufig zu der Dominanz einer Sprache, die aber variabel sein kann. Sie ist immer im Kontext von zeitlichen und örtlichen Aspekten sowie der kommunikativen Anwendung zu sehen. Unabhängig davon ist die Erwerbsreihenfolge z.B. von grammatischen Strukturen in der jeweiligen Sprache in der Regel eigenständig. Der Erwerb linguistischer Markierungen einer Sprache führt nicht zwangsläufig zum Erwerb dieser Markierung in der anderen Sprache. Zu einer Herausforderung im Spracherwerbsprozess kann es kommen, wenn belastende Bedingungen bestehen. Hier können Problemlagen durch die zusätzliche Belastung eher auftreten und stärker ausgeprägt sein. Der doppelte Erstspracherwerb kann die Entwicklung jedoch durchaus auch positiv beeinflussen. Zum Beispiel im Bereich des metalinguistischen Bewusstseins, des kreativen und divergenten Denkens sowie im Bereich der Feinfühligkeit besonders im Rahmen von Kommunikation. Wie lange sich dies gegenüber einsprachigen Kindern hält oder ob es sich im Laufe der Zeit angleicht ist unklar (vgl. Bickes & Pauli 2009, 82ff).

Zweitspracherwerb

Bei Kindern, die älter als ein Jahr sind, kann in Abgrenzung zu dem doppelten Erstspracherwerb auch von einem frühen Zweitspracherwerb gesprochen werden (vgl. Schneider 2015, 18f). Sprachen, die nach den sensiblen Phasen des Sprach-

Kinder mit Fluchterfahrung in Kita und Grundschule

von Eva Charlotte Ritter und Timm Albers

erwerbs erworben werden, können abhängig von der Erwerbsart als Zweitsprache oder als Fremdsprache bezeichnet werden. Die Unterscheidung liegt in dem Erwerbskontext: Während der Spracherwerb als Fremdspracherwerb gilt, sofern er im Rahmen von gesteuerten Unterrichtssituationen in erstsprachlicher Umgebung erfolgt, findet der Zweitspracherwerb in ungesteuerten Situationen ohne formale Strukturierung statt. Eine stringente Kategorisierung und eine Zuordnung zu einer Altersgrenze sind hier nur schwer möglich, da es in beiden Fällen zur Ergänzung des jeweils anderen Settings kommen kann (vgl. Bickes & Pauli 2009, 92f).

Kinder mit Fluchterfahrung befinden sich zwar familiär im erstsprachlichen Kontext, werden aber mit Deutsch unweigerlich in unstrukturierten Kontexten des Alltags sowie in strukturierten Kontexten in den Bildungseinrichtungen konfrontiert. Darüber hinaus wird der Erwerb im Bereich der Bildungsinstitutionen zwar durchaus von pädagogischen Fachkräften gesteuert und strukturiert, es kann aber gleichzeitig auch hier durch das Zusammentreffen mit anderen Kindern in unstrukturierten Situationen beispielsweise der Pause oder dem freien Spiel einen ungesteuerten Charakter haben. Die Differenzierung ist hier kaum klar trennbar und Kindern sollte der sprachliche Kontakt in beiden Formen ermöglicht werden.

Die Erstsprache berücksichtigen

Im Bereich der Schule ist besonders zu beachten, dass Kinder beim Schuleintritt den bereits sehr fortgeschrittenen Spracherwerb in Bezug auf grammatische Aspekte, Wortschatz und das Lesen und Schreiben noch nicht vollständig abgeschlossen haben. Sprachliche Kompetenzen werden noch bis zur Pubertät auch in der Erstsprache weiter ausgebildet. Da die Befähigung zum Lesen und Schreiben nicht nur gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht, sondern wichtig für die allgemeine Entwicklung kognitiver Fähigkeiten ist, entstehen hier für Kinder im Zweitspracherwerb besondere Herausforderungen, wenn sie in ihrem noch nicht abgeschlossenen Erstspracherwerb mit Schuleintritt unterbrochen werden und in einer noch im Aufbau befindlichen Zweitsprache alphabetisiert werden (vgl. Schneider 2015, 30). „Das Ergebnis sind meistens geringere sprachliche, aber auch geringere allgemeine kognitive Fähigkeiten sowohl in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache.“ (Schneider 2015, 30).

Daraus lässt sich ableiten, dass eine ausgewogene Begleitung des kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesses auch in Bezug auf beide Sprachen relevant ist. Sowohl der Erwerb der Umgebungssprache, als auch das Beibehalten der Familiensprache sollte bei der Arbeit mit Kinder mit Fluchterfahrung unterstützt werden (vgl. Sirin & Rogers-Sirin 2015, 18). Besonders unter Beachtung einer unklaren Bleibeperspektive erscheint es äußerst relevant, den Fokus nicht ausschließlich auf die deutsche Sprache zu legen, sondern den Spracherwerb insgesamt zu fördern, um die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen auch außerhalb von Deutschland zu gewährleisten.

Kinder mit Fluchterfahrung in Kita und Grundschule

von Eva Charlotte Ritter und Timm Albers

Für die pädagogische Arbeit können hier im Besonderen Programme und Konzepte hilfreich sein, die sich nicht ausschließlich auf den Erwerb der Umgebungssprache konzentrieren, sondern die Sprachhandlungsfähigkeit der Kinder insgesamt fokussieren und den Erwerb von Familien- und Umgebungssprache begleiten, wie es beispielsweise im Rucksack-Programm der Fall ist.

Das Rucksack-Programm ist ein in den Niederlanden entwickeltes Programm, das für Deutschland adaptiert wurde und in Nordrhein-Westfalen flächendeckend eingesetzt wird. Das Programm wird sowohl in Kindertagesstätten als auch in Grundschulen eingesetzt und bindet Mütter aktiv ein. Mütter, die sowohl die Herkunftssprache als auch die Umgebungssprache gut beherrschen kommen hier als Multiplikatoren zum Einsatz. Sie erarbeiten mit anderen Müttern entwicklungs- und sprachförderliche Aktivitäten für das häusliche Umfeld und thematisieren Erziehungsfragen. Im Rahmen der Schule geschieht dies in Abstimmung mit schulischen Unterrichtsthemen sowohl im Klassenverband als auch im Herkunftssprachenunterricht, wodurch eine kombinierte Unterstützung der sprachlichen Entwicklung in Herkunfts- und Umgebungssprache erfolgt (vgl. Becker 2006, 63ff).

Mögliche Belastungssituationen

3.2.2 Belastungssituationen

In Verbindung mit Flucht sind Kinder und Jugendliche häufig besonderen Belastungssituationen ausgesetzt. Bereits frühere Studien beschreiben unterschiedliche kindliche Reaktionen in Verbindung mit Kriegserlebnissen und Verfolgung (vgl. Almqvist & Brandell-Forsberg 1995, 225ff), die von aktuellen Ergebnissen bestätigt werden. Die „Bahçeşehir Study of Syrian Refugee Children in Turkey“, eine Studie die 2012 in einem Flüchtlingscamp in der Türkei mit 175 Mädchen und 136 Jungen zwischen neun und 18 Jahren durchgeführt wurde, zeigt zum Beispiel, dass 74 Prozent der Kinder syrischer Herkunft erleben mussten, eine Person zu verlieren, die ihnen viel bedeutete. Durch solche Kriegserfahrungen wurden viele Kinder und Jugendliche in ihrer psychischen Verfassung belastet: Bei 60 Prozent wurden Symptome von Depressionen und bei 45 Prozent die einer posttraumatischen Belastungsstörung festgestellt. Darüber hinaus wurden zum Zeitpunkt der Studie bei 22 Prozent der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen Aggressionen sowie bei 65 Prozent psychosomatische Symptome erkannt. Viele Kinder litten unter zwei oder mehr Arten von Belastungen. Über 50 Prozent hatten sechs oder mehr traumatische Erlebnisse. Trotzdem hatten 71 Prozent der Mädchen und 61 Prozent der Jungen starke Bindungen und konnten auf Hilfe und Unterstützung vertrauen (vgl. Özer o.J., 36).

Das letzte Ergebnis kann unbedingt als eine vorhandene Ressource bei einem größeren Teil der Kinder betrachtet werden, die besonders in pädagogischen Settings nutzbar ist. Die weiteren Ergebnisse legen nahe, dass posttraumatische Be-

Kinder mit Fluchterfahrung in Kita und Grundschule

von Eva Charlotte Ritter und Timm Albers

lastungsstörungen zwar durchaus eine Rolle spielen, sich Belastungslagen jedoch insgesamt vielfältiger zeigen können. Pädagogische Fachkräfte sollten hier wachsam und feinfühlig sein, um auch kombinierte Problemlagen zu erkennen, professionelle Hilfe zu suchen und die Kinder nicht vorschnell auf den Bereich der Traumatisierung zu reduzieren, sondern die individuellen Bedürfnisse konkreter in den Blick zu nehmen. Neben Beobachtungen im Alltag können natürlich auch Erzählungen oder Berichte von Eltern oder Kindern hilfreich sein. Fachkräfte sollten dabei jedoch nicht die treibende Kraft sein und entsprechende Gespräche initiieren, sondern vielmehr einem vorhandenen Wunsch, erzählen zu wollen, von Eltern und Kindern Raum geben (vgl. Albers & Ritter 2016). Allerdings ist zu erwähnen, dass die Erlebnisse in den Beschreibungen und Erzählungen von Kindern vermutlich nicht immer ihrer tatsächlichen Tragweite gerecht werden, wie eine schwedische Studie aus den 1990er Jahren mit iranischen Vorschulkindern mit Fluchterfahrung vermuten lässt (vgl. Almqvist & Brandell-Forsberg 1995, 225ff).

3.3 Gestaltung von pädagogischen Settings

Wie bereits dargestellt ist grundlegend bei der Gestaltung pädagogischer Settings zu beachten, dass Kinder mit Fluchterfahrung und ihre Familien keine homogene Gruppe darstellen und die Arbeit deshalb immer individuell abzustimmen ist. Hinweise zu einigen Aspekten sind jedoch trotzdem möglich, auch wenn diese nicht immer zwangsläufig zutreffen.

Individuelle Ausgangslagen beachten

Sirin und Rogers-Sirin kommen in dem Report „The Educational und Mental Health Needs of Syrian Refugee Children“ des Migration Policy Instituts, der sich auf Kinder mit syrischer Herkunft bezieht, beispielsweise zu der Erkenntnis, dass kulturell sensitive sowie vielseitige Angebote unterschiedlicher Institutionen, wie Stadtteilzentren oder Bildungs- und Gesundheitseinrichtungen, Familien unterstützen. Pädagogische Fachkräfte sollten geschult sein, um Anzeichen von Traumatisierung zu erkennen und angemessen darauf reagieren zu können. Auch sollte in den Einrichtungen an die Bildungsbiographie angeknüpft werden, indem auf bestehende Wissensunterschiede eingegangen sowie die Ausbildung von Kompetenzen unterstützt wird. Kindern mit Fluchterfahrung sollte es darüber hinaus ermöglicht werden, sich in der neuen Umgebung zu orientieren, ohne die Verbindung zu ihrem Herkunftsland zu verlieren. Gleiches gilt auch für die neue Sprache. Hier sollte die Möglichkeit eröffnet werden, die neue Umgebungssprache zu lernen, während die Herkunftssprache beibehalten wird (vgl. Sirin & Rogers-Sirin 2015, 18).

Auch wenn sich der Report konkret auf Kinder mit syrischem Hintergrund bezieht, ermöglicht er generelle Rückschlüsse auf hilfreiche Strukturen und Prozesse für die Arbeit mit Kindern mit Fluchterfahrung. Es zeigt sich, dass die Ge-

Kinder mit Fluchterfahrung in Kita und Grundschule

von Eva Charlotte Ritter und Timm Albers

staltung pädagogischer Settings für Kinder mit Fluchterfahrung prinzipiell sensibel gegenüber Herkunftssprache und kulturellen Aspekten sein sollte. Fachkräfte sollten Wissen und Kenntnisse haben, um mit den Kindern und Familien angemessen zu arbeiten.

Hierfür erscheint es relevant, dass sie verständnisvoll gegenüber begrenzenden Sprachbarrieren, kulturellen Aspekten, Glaubensgrundsätzen und Werten sind und insgesamt eine respektvolle Haltung gegenüber den Kindern und Familien einnehmen (vgl. Poureslami et al. 2013, 1939). Es sollten individuelle Voraussetzungen, Bedürfnisse und Ausgangslagen wahrgenommen werden und Berücksichtigung finden. Einrichtungen sollten sich über Gepflogenheiten in den Familien informieren und sensibel gegenüber diesen sein, gleichzeitig aber auch die Gepflogenheiten und die Arbeit in der Einrichtung transparent machen, um Verständnis und Orientierung zu ermöglichen. Dabei darf die individuelle Sicht auf die Kinder und Familien jedoch ebenso wenig verloren gehen wie die Wertschätzung gegenüber Vielfalt. Dies entspricht dem Konzept kultursensitiver Pädagogik, wie es in Anlehnung an Borke und Keller (2014) von Weberling (2015, 13) wie folgt beschrieben wird: „Das Zusammenspiel der drei Dimensionen von Kenntnis, pädagogischer Haltung und gelebter Diversität ermöglichen es so, jedem Kind individuell und seinem kulturellen Lebenskreis entsprechend zu begegnen.“

Vernetzung

Eine Vernetzung von unterschiedlichen Angeboten ist für Einrichtungen darüber hinaus wichtig, um hier gut unterstützen und an spezifische Fachstellen verweisen zu können sowie diese selbst in Anspruch zu nehmen, wenn Klärungsbedarf besteht. Im Hinblick auf Sprachbarrieren sollten Informationen in unterschiedlichen Sprachen vorliegen und auch genutzt werden (Poureslami et al. 2013, 1939). Die von Poureslami et al. beschriebenen weiteren Aspekte lassen insgesamt vermuten, dass bei dem Einsatz von Programmen wie dem bereits vorgestellten Rucksack-Programm durch deren Struktur und bei guter Vernetzung Entlastungen für Familien und Fachkräfte entstehen können, die über den Bereich der Sprache hinausgehen. Auch Patenprogramme können in diesem Zusammenhang entlastend sein und helfen, Sprachbarrieren zu überwinden, eine Orientierung zu bieten sowie den Kontakt und die Kommunikation zu verbessern.

Grenzen der eigenen Arbeit kennen und danach handeln

Pädagogische Fachkräfte sollten die Grenze zwischen ihrer Arbeit und therapeutischen Angeboten klar kennen und für sich definieren, um sensibel gegenüber psychischen Problemlagen zu agieren und die eigenen Kompetenzen dabei nicht zu überschreiten. Im pädagogischen Kontext können teilweise schon kleine Elemente unterstützend für Kinder mit psychischen Belastungen sein, wie es im Folgenden in Anlehnung an Ding (2013, 56ff) dargestellt wird.

Kinder mit Fluchterfahrung in Kita und Grundschule

von Eva Charlotte Ritter und Timm Albers

In Bezug auf Traumatisierungen erscheint es hilfreich:

- *Sichere Strukturen zu schaffen, zum Beispiel durch klare und feste Elemente in der Tagesstruktur wie wiederkehrende Routinen und Rituale.*
- *Positive Bindung- und Beziehungsstrukturen langsam, geduldig und zuverlässig aufzubauen, zum Beispiel durch individuelle Begrüßungen und Verabschiedungen.*
- *Die Raumstruktur klar zu gestalten und in ihrer Nutzung eine Konstanz aufzuweisen, um die Orientierung und das Bedürfnis nach Sicherheit zu unterstützen. Dazu gehört es auch Klarheit zu schaffen, in welchem Bereich welche Verhaltensweisen erlaubt und möglich sind, zum Beispiel durch die Unterteilung von Spiel- und Ruhe- bzw. Rückzugsflächen.*
- *Regelmäßige positive Rückmeldungen zu geben sowie eine ressourcenorientierte Haltung zu entwickeln, um die Kinder positiv zu bestärken (vgl. Ding 2013 ,61ff).*
- *Im Hinblick auf den Bereich der Sprache und des Sprechens zu beachten, dass sich traumatische Erlebnisse auch auf die verbalen Möglichkeiten sowie die sprachliche Entwicklung blockierend auswirken können (vgl. Ding 2013, 58).*

Darüber hinaus sollte besonders bei psychischen Belastungslagen darauf geachtet werden, dass auch Stärke, Resilienz und Tapferkeit, die die Kinder mitbringen, berücksichtigt werden und diese nicht durch ein mitleidsbestimmtes Handeln der Fachkräfte unterlaufen werden (vgl. Paul 2015, 29).

4. Fragen und weiterführende Informationen

4.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes

**FRAGE 1:**

Welche Kinder können mit dem Begriff „Kinder mit Fluchterfahrung“ umschrieben werden? Nehmen Sie dabei auch Bezug auf Unterschiede.

**FRAGE 2:**

Wie lässt sich die Lebenssituation von Kindern mit Fluchterfahrung und ihren Familien nach Ankunft in Deutschland beschreiben?

**AUFGABE 1:**

Überlegen Sie sich konkrete Strukturelemente im Sinne von Routinen und Ritualen für den pädagogischen Alltag, um Kinder mit Fluchterfahrung in einer pädagogischen Einrichtung zu unterstützen, Vertrauen und Sicherheit zu entwickeln.

**AUFGABE 2:**

Überlegen Sie sich konkrete Möglichkeiten, wie sie einen wertschätzenden Umgang mit unterschiedlichen Herkunftssprachen im pädagogischen Alltag etablieren können.

**AUFGABE 3:**

Recherchieren Sie in Ihrer Kommune oder ihrem Stadtteil sinnvolle Vernetzungsmöglichkeiten, die eine Arbeit mit Familien mit Fluchterfahrung unterstützen können. Welche Angebote gibt es? Was leisten diese konkret und in welchen Fällen ist es hilfreich diese heranzuziehen?

4.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

Adam, H. & Inal, S. (2013): *Pädagogische Arbeit mit Migranten- und Flüchtlingskindern*. Weinheim: Beltz.

Albers, T. & Ritter, E.C. (2016). *Kinder mit Fluchterfahrung in der Kita. Kindergarten heute kompakt*. Freiburg: Herder, im Druck.

Almqist, K., & Brandell-Forsberg, M.(1995): *Iran refugee children in sweden: Effects of Organized Violence an Forced Migration*. *American Orthopsychiatric Association 1995/65* (2), 225-237.

Kinder mit Fluchterfahrung in Kita und Grundschule

von Eva Charlotte Ritter und Timm Albers

- Arani, A. M., Kakia, L &, Karimi, V.(2012): *Assessment in Education in Iran*. In: SA-eDUC JOURNAL, 2012/9/2, o.S. Zugriff am 20.05.2016. Verfügbar unter: http://www.nwu.ac.za/sites/www.nwu.ac.za/files/files/p-saeduc/New_Folder_1/3_Assessment%20in%20education%20in%20Iran.pdf
- Auswärtiges Amt (o.A.) (2016): *Länderinformationen. Irak*. Zugriff am 20.05.2016. Verfügbar unter: http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/01-Nodes_Uebersichtsseiten/Irak_node.html
- Auswärtiges Amt (o.A.) (2016): *Länderinformationen*. Zugriff am 20.05.2016. Verfügbar unter: <http://www.auswaertiges-amt.de>.
- Becker, J. (2016): „Rucksack“ – *Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich*. In: E&C-Fachforum: „Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund – Sozialer Zusammenhalt durch interkulturelle Strategien und integrierte Ansätze in benachteiligten Stadtteilen“. Zugriff am 20.05.2016. Verfügbar unter: <http://www.eundc.de/pdf/50016.pdf>.
- Bickes, H. & Pauli, U. (2009): *Erst- und Zweitspracherwerb*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (o.A.) (2016a) (Hrsg.): *Das Bundesamt in Zahlen 2015. Asyl*. Zugriff am 20.05.2016. Verfügbar unter : http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2015-asyl.pdf?__blob=publicationFile.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (o.A.)(Hrsg.) (2016b): *Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe: April 2016. Tabellen.Diagramme.Erläuterungen*. Zugriff am 20.05.2016. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-april-2016.pdf;jsessionid=D3044D840962CF43588FD7BB37236767.1_cid286?__blob=publicationFile
- Bußmann, H.(2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*.Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Ding, U. (2013): *Trauma und Schule. Was lässt Peter wieder lernen? Über unsichere Bedingungen und sichere Orte in der Schule*. In: Bausum, J., Besser, L.U., Kühn, M. & Weiß, W. (2013³): *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (56-67). Weinheim: Beltz Verlag.
- Dolan, N. & Sherlock, C.(2010): *Family Support through Childcare Services: Meeting the Needs of Asylum-seeking and Refugee Families*. *Child Care in Practice*, 2010/16 (2), 147-165,
- Ellinger, S. (2014): *Traumatisierte Kinder*. In: Wember,, F. B., Stein, R. & Heimlich, U. (Hrsg.): *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen*. (77). Stuttgart: Kohlhammer.
- Guth, S. (2012): *Die Hauptsprachen der Islamischen Welt*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- International Organization for Migration (o.A.) (2014): *Länderinformationsblatt. Afghanistan*. Zugriff am 20.05.2016. Verfügbar unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/MILo-DB/DE/Rueckkehrfoerderung/Laenderinformationen/Informationsblaetter/cfs_afghanistan-de.pdf?__blob=publicationFile.
- International Organization for Migration (o.A.) (2011): *Länderinformationsblatt. Syrien*. Zugriff am 20.05.2016. Verfügbar unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/MILo-DB/DE/Rueckkehrfoerderung/Laenderinformationen/Informationsblaetter/cfs_syrien-de.pdf?__blob=publicationFile.
- Krifka, M.,Blaszczak, J., Leßmöllmann, A.,Meinunger, A., Stiebels, B.,Tracy, R. &Truckenbrodt, H.(Hrsg.)(2014): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin: Springer Verlag.

Kinder mit Fluchterfahrung in Kita und Grundschule

von Eva Charlotte Ritter und Timm Albers

- Masumi, M., v. Dewitz, N., Grießbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K., Altinay, L., Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2015): Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Zugriff am 20.05.2016. Verfügbar unter: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publicationen/MI_Zfl_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf
- Meysen, T., Beckmann, J. & González Méndez de Vigo, N. (2016): Flüchtlingskinder und ihre Förderung in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege. Rechtsexpertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. o.O.: Deutsches Jugendinstitut. Zugriff am 20.05.2016. Verfügbar unter: https://www.dijuf.de/tl_files/downloads/2016/Forschung%20und%20Projekte%20Seite/Rechtsexpertise_Fluechtlingskinder_und_Kindertagesbetreuung_26-01-2016.pdf
- Özer, S., Sirin, S. & Oppedal, B. (o.J.): Bahçesehir Study of Syrian Refugee Children in Turkey. Zugriff am 20.05.2016. Verfügbar unter: <http://www.fhi.no/dokumenter/4a7c5c4de3.pdf>
- Paul, O. (2015): Practitioner Researcher. The complex needs of refugee background children in early childhood education: A brief review of the literature. *He kupu eJournal* 2015/4 (2), 29-32.
- Poureslami, I., Nimmon, L., Ng, K., Cho, S., Foster, S. & Hertzman, C. (2013): Bridging immigrants and refugees with early childhood development services: partnership research in the development of an effective service model. *Early Child Development and Care*, 2013/183 (12), 1924-1942.
- Preiss, C. (2013): *Bildung, Betreuung und Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Hintergründe und bildungspolitische Ansätze. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut. Zugriff am 20.05.2016. Verfügbar unter: <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/bildung-betreuung-und-erziehung-in-der-einwanderungsgesellschaft/>
- Schneider, S. (2015): *Bilingualer Erstspracherwerb*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schirilla, N. (2016): *Migration und Flucht. Orientierungswissen für die Soziale Arbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sourander, A. (2003): Refugee families during asylum seeking. In: *Nordic Journal of Psychology*, 2003/57 (3), 203-207.
- Tiedemann, P. (2015): *Flüchtlingsrecht. Die materiellen und verfahrensrechtlichen Grundlagen*. Berlin: Springer Verlag.
- United Nations Education, Scientific and Cultural Organization, International Bureau of Education (o.A.) (Hrsg.) (2011a): *World Data on Education VII Edition, 2010/11*. Zugriff am 20.05.2016. Verfügbar unter: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Islamic_Public_of_Afghanistan.pdf
- United Nations Education, Scientific and Cultural Organization, International Bureau of Education (o.A.) (Hrsg.) (2011b): *World Data on Education VII Edition, 2010/11*. Zugriff am 20.05.2016. Verfügbar unter: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Syrian_Arab_Republic.pdf
- United Nations Education, Scientific and Cultural Organization (o.A.) (2013): *Statistics*. Zugriff am 20.05.2016. Verfügbar unter: http://www.unicef.org/infobycountry/iran_statistics.html
- Weberling, B. (2015): *Kultursensitivität als Grundlage pädagogischen Handelns – vom Verstehen unterschiedlicher Kulturen*. In *KiTa-Fachtexte*. Zugriff am 20.05.2016. Verfügbar unter: http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Weberling_Kultursensitivitaet_2015.pdf

Kinder mit Fluchterfahrung in Kita und Grundschule

von Eva Charlotte Ritter und Timm Albers

EMPFEHLUNGEN ZUM WEITERLESEN

World Vision Deutschland/ Hoffnungsträger Stiftung (Hrsg.) (2016): *Angekommen in Deutschland. Wenn geflüchtete Kinder erzählen. Eine Studie von World Vision Deutschland und der Hoffnungsträger Stiftung*. Zugriff am 20.05.2016. Verfügbar unter: http://www.worldvision-institut.de/_downloads/allgemein/WorldVision_Fluchtstudie2016_web.pdf.

El-Mafaalanie, A. (2012): *Migrations- und ungleichheitsbedingte Missverständnisse in der Schule*. *Interculture journal*, 11/19, 32-40

Merz-Atalik, K. (2009): *Inklusive Pädagogik im Kontext mehrsprachiger, multikultureller Lerngruppen*. In: Strachota, A., Biewer, G. & Datler, W. (Hrsg.): *Heilpädagogik: Pädagogik der Vielfalt. Prävention. Interaktion. Rehabilitation*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 105-122.

Wagner, P. (2012): *Inklusion und ethnische-kulturelle Vielfalt*. In: Albers, T., Bree, St., Jung, E. & Seitz, S. (Hrsg.): *Vielfalt von Anfang an. Inklusion in der Krippe und Kita*. Freiburg: Herder.

Zimmermann, D. (2015²): *Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

4.3 Glossar

Flucht Flucht ist „(...) insbesondere durch den demütigenden Zwang zum Ortswechsel gekennzeichnet und hat den ungewollten Abbruch von Beziehungen zur Folge“ (Adam & Inal 2013, 18). Flucht kann als eine Variante von Migration verstanden werden. „Migration ist der Oberbegriff für ein breites Spektrum von Bezeichnungen für Ortswechsel. Dieses reicht von freiwilliger Wanderung über Flucht vor subjektiv erlebter Bedrohung bis hin zur erzwungenen Flucht.“ (Adam & Inal 2013, 18)

Trauma Unter einem Trauma wird eine seelische Verletzung verstanden, die durch ein oder mehrere Erlebnisse entstanden ist. Auslöser können Erlebnisse sein, die sowohl durch Menschen als auch nicht durch Menschen (z.B. Naturkatastrophen) verursacht wurden. Das Erlebte steht dabei in Verbindung mit extremem psychischem Stress. Hierbei kann es sich um kurzandauernde existenzbedrohende Ereignisse (Typ I) ebenso wie um längerdauernde bzw. sich wiederholende Einzelereignisse handeln, die einen Zeitraum andauern (Typ II) (vgl. Ellinger 2014, 77)

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). KiTa Fachtexte möchte Lehrende und Studierende an Hochschulen und Fachkräfte in Krippen und Kitas durch aktuelle Fachtexte für Studium und Praxis unterstützen. Alle Fachtexte sind erhältlich unter: www.kita-fachtexte.de

Zitiervorschlag:

Ritter, E./Albers, T. (11.2016): *Kinder mit Fluchterfahrung in Kita und Grundschule*. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/XXXX> (Hier die vollständige URL einfügen.). Zugriff am T.T.MM.JJJJ