

# Kulturelle Vielfalt und kultursensitive Handlungsmöglichkeiten in der Kindertagespflege

Eine Expertise im Auftrag des  
Bundesverbandes für Kindertagespflege e.V.  
verfasst von Prof. Dr. Timm Albers



Informationen finden Sie:

› [www.bvktp.de](http://www.bvktp.de)

---

Für Fragen und Gespräche rufen Sie uns an unter:

**Tel: 030 - 78 09 70 69**

---

Oder informieren Sie sich auf unserer Homepage:

› [www.bvktp.de/themen/kinder-mit-fluchthintergrund](http://www.bvktp.de/themen/kinder-mit-fluchthintergrund)

---

Sie können uns auch jederzeit eine Mail schreiben:

› [info@bvktp.de](mailto:info@bvktp.de)

---

Wir freuen uns über Ihre Nachrichten!

## **Impressum**

**Bundesverband für Kindertagespflege e. V.**

Baumschulenstr. 74 · 12437 Berlin

Telefon: 030 / 78 09 70 69

E-Mail: [info@bvktp.de](mailto:info@bvktp.de)

[www.bvktp.de](http://www.bvktp.de)

Autor: Prof. Dr. Timm Albers

Stand: April 2018

# Inhalt

<b>Teil I: Theoretische Grundlagen</b>	04
<b>1. Einleitung</b>	04
<b>2. Inklusion und Kultursensitivität</b>	05
2.1 Inklusion	07
2.2 Inklusion und Intersektionalität	08
2.3 Migration und Flucht	10
2.4 Kultursensitivität	12
<b>Teil II: Prozesse kultursensitiv gestalten</b>	16
<b>3. Ankommen ermöglichen</b>	17
3.1 Rahmenbedingungen des Ankommens	18
3.2 Kultursensitive Zusammenarbeit mit Familien	20
3.2.1 Qualität in der Arbeit mit Familien mit Fluchterfahrung	20
3.2.2 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als Qualitätsmerkmal	22
3.3 Frühpädagogische Angebote in den Herkunftsländern	23
3.4 Sprachliche Vielfalt in den Herkunftsländern	24
3.5 Kultursensitiv und vorurteilsbewusst kommunizieren	26
3.5.1 Übersetzungsdienste	27
<b>Teil III: Schlüsselsituationen kultursensitiven Handelns</b>	29
3.6 Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit	30
3.6.1 Förderung von Mehrsprachigkeit	32
3.6.2 Mehrsprachige Bilderbücher	33
3.6.3 Voneinander lernen	35
3.7 Bildungsprozesse transparent machen	36
<b>4. Ausblick</b>	39
<b>Literatur</b>	42

---

## Teil I: Theoretische Grundlagen

---

### 1. Einleitung

Viele Familien mit jungen Kindern kommen nach ihrer Flucht aus Syrien, Afghanistan, Eritrea, dem Irak und anderen Ländern derzeit in Deutschland an und suchen hier Schutz vor bewaffneten Konflikten, Gewalt und Menschenrechtsverletzungen in ihren Herkunftsländern. Wie alle Kinder in Deutschland haben geflüchtete Kinder mit Vollendung des ersten Lebensjahres den Anspruch auf Kindertagesbetreuung, wenn sie in einer Kommune gemeldet sind. Das System der Kindertagespflege steht damit vor der Herausforderung, Angebote für Kinder und Familien mit Fluchterfahrung bereitzustellen und gleichzeitig zur Professionalisierung von Kindertagespflegepersonen und Fachberatung beizutragen. Dies umfasst die Klärung von Fragen nach den rechtlichen Rahmenbedingungen, die Bereitstellung von Wissen und Material im Umgang mit den unterschiedlichen Familienkulturen (siehe Kapitel 2.4) und der kultursensiblen Beratung von Familien selbst.

Der Umgang mit Migration und Flucht ist für viele Kindertagespflegepersonen zwar nicht neu, allerdings werden auch Unsicherheiten bezüglich des Umgangs mit sprachlichen und kulturellen Barrieren geäußert, wie derzeit in einem vom Kinder- und Familienministerium in Nordrhein-Westfalen geförderten Verbundprojekt der Universität Paderborn und der Ruhr-Universität

Bochum (unter der Leitung von Timm Albers und Birgit Leyendecker) herausgearbeitet wird. Dabei weisen erste Ergebnisse des Projekts darauf hin, dass die untersuchten Kindertagespflegestellen gegenüber Kindertageseinrichtungen eine leicht höhere Struktur- und Prozessqualität vorweisen können. Diese Ergebnisse bedürfen sicherlich einer Validierung, es kann aber konstatiert werden, dass Kindertagespflegestellen zu einem wichtigen Ort des Aufwachsens für Kinder mit Fluchterfahrung werden und ihnen einen wertvollen Einstieg ins Bildungssystem bieten können.

Auf der Grundlage der Erkenntnisse einer inklusiven und kultursensitiven Pädagogik sollen in der vorliegenden Expertise Perspektiven für die Partizipation von Kindern und Familien mit Fluchterfahrung aufgezeigt werden. Insgesamt folgt die inhaltliche Gestaltung dabei dem folgenden Leitbild: Kinder mit Fluchterfahrung sind zunächst einmal Kinder. Wie alle anderen Kinder auch, haben sie physische und psychische Grundbedürfnisse (Deci & Ryan, 1993), wie Hunger und Schlaf, sie wollen sich aber auch als Teil einer Gemeinschaft fühlen. Auch Familien mit Fluchterfahrung haben unterschiedliche Bedürfnisse, die nicht an die jeweilige Nationalität, sondern an die individuellen Werte und Normvorstellungen innerhalb der Familie geknüpft sind. Die Aussage einer Kindertagespflegeperson macht die positive Haltung in Bezug auf die Kinder mit

Fluchterfahrung sehr deutlich, gleichzeitig werden aber auch die besonderen Anforderungen an die Zusammenarbeit mit den Kindern und Familien deutlich:

Ganz oft sag ich, wenn ich das beschreibe, dass es gar nicht so anders ist, als mit den Kindern, die hier aufgewachsen sind. Es ist aber in dem Sinne verrückt, weil es natürlich eine andere Situation ist, wenn die Kinder hierherkommen und zum Beispiel überhaupt die Sprache gar nicht sprechen und auch, ich sag mal so, die sozialen Verhältnisse überhaupt nicht kennen. Und deswegen verrückt, weil es eine Bereicherung ist für mich, also für uns als Pädagogen, aber auch für die Kinder. Also wir können uns halt gegenseitig bereichern. Es ist manchmal echt Arbeit in der Einfachheit, glaub ich, ganz viel Kommunikation auf nonverbaler Ebene und gleichzeitig ist es wirklich auch wie normale Arbeit mit Kindern, denn Kinder sind einfach sehr unkomplizierte Wesen und sind sehr ehrliche Wesen, was die Arbeit super einfach macht. Sie unterscheiden sich in so vieler Hinsicht eben einfach gar nicht von anderen Kindern. Da sind Kinder alle gleich, da könnte man jetzt Kinder von allen Nationalitäten nebeneinander stellen und man könnte sagen, ja das sind ganz sicher in jeder Hinsicht einfache Kinder. Was sehr schön ist.

Kindertagespflegestellen als Orte (kultureller) Vielfalt können dabei zu einer Brücke für neu zugewanderte Familien in die Gesellschaft werden. Inklusive Pädagogik stellt die Frage, inwiefern sich das System der Kindertagespflege auf die veränderten Bedarfslagen von Kindern und ihren Familien ausrichtet, nicht, wie Kinder und Familien sich an das System der Kindertagesbetreuung anpassen müssen. Inklusion kann in diesem Verständnis als Prozess des Strebens

nach größtmöglicher Partizipation und des aktiven Verhinderns von Exklusion von Anfang an verstanden werden.

Mit der vorurteilsbewussten, kultursensitiven Arbeit kann dem ein Handlungsmodell gegenüber gestellt werden, welches Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz als Ressource der Kinder und Familien z.B. mit Fluchterfahrung in den Mittelpunkt stellt. Dabei geht es um die Anerkennung und Förderung individueller Potenziale und die Gestaltung individueller Bildungs- und Interaktionsangebote innerhalb einer heterogenen Gemeinschaft. Wenn dies als handlungsleitende Perspektive für die Praxis von Kindertagespflegern genutzt wird, wird deutlich, dass damit ein Gewinn für alle Kinder und Familien, unabhängig von Status, Geschlecht, Herkunft, Alter und Fähigkeiten verbunden ist. Über die Zielgruppe von Kindern und Familien mit Fluchterfahrung hinaus, kann die Expertise daher auch als Grundlage für die Arbeit mit Familien in ähnlichen Lebenslagen genutzt werden. Eine von Wertschätzung und Anerkennung der unterschiedlichen Familienkulturen geprägte und auf die Ressourcen von Kindern ausgerichtete Praxis der Kindertagespflege stellt eine gute Grundlage für das Aufwachsen aller Kinder dar.

## 2. Inklusion und Kultursensitivität

Die internationalen Schulleistungsvergleiche haben zum Verständnis beigetragen, dass in den ersten Lebensjahren die wesentlichen Grundlagen für gelingende Bildungsbiographien gelegt werden. Dies wird gestützt durch die Erkenntnisse der Säuglingsforschung und Entwicklungspsychologie des 20. Jahrhunderts, die das Bild vom Säugling und vom Kleinkind

entscheidend verändert haben. Während Säuglinge bis in die 1970er Jahre hinein als passive und hilflose Lebewesen gesehen wurden, gelten die ersten drei Lebensjahre mittlerweile als Entwicklungsphase mit der höchsten Entwicklungsgeschwindigkeit und den schnellsten Entwicklungsveränderungen (Borke, Bossong & Lang, 2013). Kinder sind dabei von Geburt an aktive und kompetente Mitgestalter ihrer Umwelt: Sie greifen direkt ins Entwicklungsgeschehen ein, indem sie ihre primären Bezugspersonen mit allen ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln der Motorik, Mimik, Gestik und Vokalisation auffordern, in die Interaktion mit ihnen einzutreten, um immer wieder neue Entwicklungsanreize zu schaffen. Das moderne Bild vom Säugling prägt entscheidend auch die professionelle Arbeit mit Kindern in diesem Altersbereich. Professionelle Fachkräfte stützen sich bei der Arbeit mit Kindern auf entwicklungspsychologisches und frühpädagogisches Fachwissen, sie entwickeln eine selbstreflexive und forschende Haltung in ihrer Arbeit mit den Kindern und Familien (Viernickel et al. 2011), sie gestalten eine anregungsreiche Lernumgebung und regen Aktivitäten und Interaktionen der Kinder an. Die Kindertagespflege nimmt in diesem Zusammenhang einen wichtigen Stellenwert ein. Während die Basis für eine erfolgreiche Bildungsbiographie in der Familie bereitgestellt wird, besteht die bildungspolitische Hoffnung, dass herkunftsbedingte Benachteiligungen am wirksamsten in frühen Entwicklungsphasen durch eine qualitativ hochwertige Betreuung außerhalb der Familie überwunden werden können. So besteht fachliche Einigkeit darin, dass der allein auf die Quantität ausgerichtete Ausbau der Kindertagesbetreuung dem dargestellten Anspruch auf

Bildung von Anfang nicht entsprechen kann (Lauen 2007).

In der Konsequenz haben alle Bundesländer Bildungspläne für den Elementarbereich entwickelt und damit die Bedeutung einer hohen Qualität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung unterstrichen. Seit dem Tagesbetreuungsausbaugesetz von 2005 übernimmt auch das System der Kindertagespflege den Auftrag der Bildung, Betreuung und Erziehung. Neben den Fachkräften aus der institutionellen Kindertagesbetreuung richten damit auch Kindertagespflegepersonen den Fokus auf die Verbesserung von Bildungs- und Teilhabechancen der Kinder und ihren Familien.

Gleichzeitig bestätigt sich trotz dieser Maßnahmen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und Kinder aus Familien in Armutslagen überproportional von Ausgrenzungs- und Selektionsprozessen im Bildungssystem betroffen sind. Die Forderung nach einer spezifischen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund folgt dabei in der Regel einer defizitär und kompensatorisch ausgerichteten Argumentation, die das Scheitern im Bildungssystem an mangelnde Sprachkompetenz oder Differenzen in der kulturellen Herkunft knüpft. Die mit dem Tagesbetreuungsbaugesetz (BMFSFJ 2005) angestoßenen Herausforderungen decken in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit „grundlegende[r] und intensive[r] (Weiter-)Entwicklungsbemühungen“ (Rossbach, 2008, 322) für die frühpädagogische Praxis auf. Welchen inhaltlichen Beitrag dabei die Konzepte inklusiver und kultursensitiver Pädagogik für die Weiterentwicklung professionellen Handelns in der Kindertagespflege leisten können, soll im Folgenden analysiert werden.

## 2.1 Inklusion

Für Inklusion und inklusive Bildung fehlt es sowohl im deutschsprachigen als auch im internationalen Sprachraum an einer einheitlichen Definition (Odom et al., 2012). Die Autorengruppe um Odom führt Probleme in der Umsetzung von Inklusion auf die Ambivalenz in der Begriffsbestimmung zurück. Im Verständnis der Pädagogik der Vielfalt wird ein Begriff von Normalität und Unterschiedlichkeit in einer Gesellschaft definiert, der von einer grundsätzlich heterogenen Gesellschaft ausgeht, in der sich Menschen in vielfacher Hinsicht (z.B. Schicht- bzw. Milieuzugehörigkeit, kulturelle bzw. ethnische Zugehörigkeit, Gender, sexuelle Orientierung und Religion) in ihren Voraussetzungen voneinander unterscheiden (Prengel, 2014). Unter Rückgriff auf internationale Begriffsbestimmungen kann Inklusion dabei als das Streben nach größtmöglicher Partizipation und minimaler Exklusion von Anfang an verstanden werden. Inklusion wird als ein Prozess ohne Anspruch auf Perfektion aber mit klarem Auftrag verstanden, der sich an den völkerrechtlichen Vereinbarungen, wie der Kinderrechtskonvention und der UN-Behindertenrechtskonvention orientiert.

Unter der Zielperspektive von Inklusion ermöglichen Angebote der Kindertagespflege ein Zusammenleben von Kindern, die sich aufgrund ihres Geschlechts, ihrer Herkunft, ihrer körperlichen, kognitiven, sprachlichen, kulturellen und sozial-emotionalen Voraussetzungen voneinander unterscheiden. Dies bedeutet, dass alle Kinder über die gleichen Rechte verfügen und individuell bestmöglich unterstützt werden. Inklusion kann in diesem Verständnis eine gesellschaftliche Entwicklung in Gang setzen, die Menschen unabhängig von Status, Herkunft oder Fähigkeiten als vollwertige und gleichbe-

rechtigte Bürger ihres Landes anerkennt. Die aktuelle Rechtslage betont dabei das Recht aller Menschen auf gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und auf Vermeidung von Benachteiligungen.

Im Kontext der Sicherstellung von Teilhabe und sozialer Integration versteht sich die UN-Behindertenrechtskonvention als Spezifizierung der in der Kinderrechtskonvention formulierten Rechte von Kindern. Das 1989 von der Vollversammlung der Vereinten Nationen verabschiedete Übereinkommen über die Rechte des Kindes (<http://www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf>) verpflichtet die 193 Vertragsstaaten, die die Konvention unterzeichnet haben, zur schrittweisen Verwirklichung der Kinderrechte. In einem regelmäßigen Zeitraum von 5 Jahren muss über den Stand der Umsetzung berichtet werden. Die Konvention verbietet in Artikel 2 Absatz 1 jegliche Diskriminierungen des Kindes oder seiner Eltern und enthält somit als einzige der internationalen Menschenrechtskonventionen ein ausdrückliches Diskriminierungsverbot. Die Konvention strebt den Ausgleich von Benachteiligungen und die Herstellung von Chancengerechtigkeit aller Kinder an, unabhängig von ihrer Herkunft oder ihres sozialen Status. Allen Kindern wird nach Artikel 23 Absatz 3 der Konvention das Recht zugesprochen, Zugang zu einem Bildungssystem zu erhalten, welches der möglichst vollständigen sozialen Integration und individuellen Entfaltung des Kindes einschließlich seiner kulturellen und geistigen Entwicklung förderlich ist (UN 1989). Deutschland behielt sich jedoch bis zum Jahr 2010 das Recht vor, bei der Wahrung der Kinderrechte zwischen inländischen und ausländischen Kindern zu unterscheiden. Dies führte zu einer deutlichen Benachteiligung von Kindern mit

Migrations- und Fluchthintergrund in den Bereichen Bildung, Kinder- und Jugendhilfe und medizinischer Versorgung.

Insbesondere bei der Teilhabe von Kindern in Bezug auf die Gestaltung von Bildungsprozessen wird Nachholbedarf in der Umsetzung der Kinderrechte angemahnt. So zeigt sich in allen Bildungsstudien und Schulleistungsvergleichen, dass trotz des Artikels 28 Absatz 1 der Konvention (Recht auf Bildung auf der Grundlage der Chancengleichheit) sozial marginalisierte Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund deutlich benachteiligt bleiben. Der Ländermonitor „Frühkindliche Bildungssysteme“ der Bertelsmann-Stiftung (<http://www.laendermonitor.de>) macht auf das Problem aufmerksam, dass nur 84% der Kinder mit Migrationshintergrund gegenüber aber 93% der deutschen Kinder in Westdeutschland (ohne Berlin) eine Kindertageseinrichtung besuchen. Im Bildungsbericht 2016 ([www.bildungsbericht.de](http://www.bildungsbericht.de)) wird zwar die steigende Bildungsbeteiligung von Kindern im Altersbereich bis sechs hervorgehoben, gleichzeitig aber auch das besondere Risiko von Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern aus benachteiligten Lebenslagen betont, Sprachfördermaßnahmen zugewiesen zu werden. Die Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im Altersbereich bis Drei ist zwar gestiegen, liegt aber immer noch deutlich unter dem Durchschnitt der Kinder ohne Migrationshintergrund. Barrieren, die die Beteiligung von Kindern und Familien mit Fluchterfahrung oder geringen Sprachkenntnissen im Deutschen an den Angeboten der Kindertagesbetreuung erschweren, können auf der Grundlage des Bildungsmonitorings unter anderem in fehlenden Informationen über ihren Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz gesehen werden. Um diese

Barriere zu überwinden, haben zahlreiche Bundesländer Maßnahmen initiiert, die mit Hilfe von mehrsprachig verfügbaren Informationen zum Bildungssystem Transparenz herstellen wollen.

## 2.2 Inklusion und Intersektionalität

Während die Frühpädagogik stets bestrebt war „Passungen zwischen den heterogenen Lebenslagen von jungen Kindern und deren Familien sowie den Angeboten für Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder herzustellen“ (Sulzer & Wagner 2011, S. 8), wurde die Diskussion um Integration und Inklusion in der frühpädagogischen Fachöffentlichkeit lange Zeit nur marginal wahrgenommen. Prenzel (2014) arbeitet in diesem Zusammenhang pädagogische Grundlagen für die Theoreme Heterogenität und Inklusion in der Frühpädagogik heraus und liefert damit eine bedeutende Grundlage für die Diskussion um Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. Es wird dabei deutlich, dass der Begriff der Inklusion die komplexen Ausgangslagen von *allen* Kindern in den Blick nimmt und nicht ein bestimmtes Differenzmerkmal in den Vordergrund rückt. Prenzel (2014, 23) benennt in diesem Zusammenhang „soziokulturelle Lebenslagen einschließlich soziokultureller Milieus sowie (noch stärker) die Akteursperspektive sowie die informelle Ebene akzentuierender Lebensstile und Biografien. Dazu kommen die auf Bildungsprozesse im engeren Sinne bezogenen leiblichen, emotional sozialen und kognitiven Lernausgangslagen, die u. a. Lernprofile, Lernniveaus, Lernstile und ökosystemische Lernkontexte umfassen. Lebenslagen, Lebensstile und Lernausgangslagen der Kinder können daraufhin analysiert werden, wie sie mit vertikalen Hierarchien verwoben sind und was Inklusive Pädagogik zu ihrer Enthierarchisierung beitragen kann.“ Die Autorin entwickelt



eine Definition von Heterogenität, welche sie mit dem Begriff der „egalitären Differenz“ (2014, 2) konkretisiert: Grundlage des Zusammenlebens ist demnach Gleichheit aller Menschen im Sinne der gleichen Ausgangsvoraussetzungen auf der Grundlage der Menschenrechte (Egalität). Differenz wird in diesem Verständnis als freiheitliches und gleichberechtigtes, nicht hierarchisches Zusammenleben von Individuen verstanden. Diese Wertschätzung von Heterogenität wird im Deutschen insbesondere im Wort Vielfalt deutlich und prägt in diesem Verständnis auch das Konzept der „Pädagogik der Vielfalt“.

Die Tatsache, dass individuelle Beeinträchtigungen in Bereichen auftreten, die sich überschneiden und beim einzelnen Kind in ihrer spezifischen Erscheinung auftreten können, wird als Intersektionalität bezeichnet (Wansing & Westphal, 2014). Statt der klassischen Spezifizierung im Hinblick auf die verschiedenen Differenzmerkmale und damit einhergehenden „speziellen“ Förderkonzepten für „spezielle“ Kinder, richtet sich in der inklusiven Pädagogik nunmehr der Blick auf die vielfältigen Einflussfaktoren im Sinne einer Betrachtung von Risiko- und Schutzfaktoren für die kindliche Entwicklung. Dazu zählen einerseits kindbezogene Faktoren wie Begabungen, Interessen und Abneigungen, andererseits wird das Kind aber auch im Kontext seiner Familie und der Einrichtung gesehen. In diesem Verständnis gilt es innerhalb inklusiver Kindertagespflegeangebote für die Verwobenheit der unterschiedlichen Dimensionen zu sensibilisieren, ohne dass dies zu einer Verengung der Perspektive führt (Seitz 2009, 7): „Nehmen wir das ernst, so können beim Betrachten einer Kindergruppe ähnlich dem Blick auf ein Stück buntes Textilgewebe unterschiedliche „Fäden“ mit den Augen verfolgt werden, die zusammen das Gewebe aus Verschiedenheit

ausmachen. Wir können aber niemals alle Fäden gleichzeitig erkennen – wie wir auch Verschiedenheiten in Kindergruppen nie vollständig erfassen können.“

Zwar wird die bildungspolitische Diskussion um Vielfalt derzeit vor allem im Hinblick auf die Kategorien Migration, Behinderung, Geschlecht und sozialer Hintergrund geführt, in der pädagogischen Praxis wird jedoch deutlich, dass eine Dimension immer auch das Zusammenspiel der unterschiedlichen Lebenslagen der Familie und der Fachkräfte einbeziehen muss. Die Versuche einer differenzierten Darstellung von Vielfalt in der Frühpädagogik führen immer auch zu umfangreichen weiteren Kategorisierungen, die sich in ihren Grenzen überschneiden: Die Zuordnung von Verschiedenheiten ist daher häufig nicht eindeutig, viele Formen können mehreren Punkten solcher Systematiken zugeordnet werden, etwa Geschlecht zu körperlichen Merkmalen, sozialen Zuschreibungen und individuellen Ausprägungen. Die Trennung der unterschiedlichen Dimensionen von Vielfalt birgt ebenso die Forderung nach einer Zusammenarbeit mit anderen Professionen auch die Gefahr in sich, dass sich unterschiedlich spezialisierte Fachkräfte für vermeintlich eindeutig definierte Gruppen von Kindern zuständig fühlen: Die heilpädagogische Fachkraft fördert das Kind mit einer diagnostizierten Behinderung, während die Kinder mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch Unterstützung durch eine Sprachförderkraft erhalten. In einer intersektionalen Perspektive soll insbesondere das Zusammenspiel der unterschiedlichen Voraussetzungen eines Kindes zu einer veränderten pädagogischen Praxis führen, die von einem Kompetenztransfer gekennzeichnet ist. Amirpur (2013) macht deutlich, dass Konzepte wie die Geschlechterpädagogik, die

Interkulturelle Pädagogik, die Antidiskriminierungspädagogik oder die Disability Studies die jeweilige Zugehörigkeit eines Kindes im Hinblick auf die pädagogische Praxis, die Rolle der pädagogischen Fachkräfte, der Raumgestaltung und des Materialangebots reflektieren, diese aber vor allem im Hinblick auf die als zentral erachtete Differenzkategorie fokussieren. Auch unter der derzeit vorherrschenden Orientierung an den Prämissen inklusiver Pädagogik kommt über die einzelnen „Spezialgebiete“ noch zu selten zu einem Austausch. Diesem Dilemma kann auch eine kultursensitive Kindertagespflege ausgesetzt sein, wenn „Kultur“ als Differenzkategorie in den Vordergrund rückt und eher danach gefragt wird, was „uns“ von „denen“ unterscheidet, anstatt nach Gemeinsamkeiten und individuellen Bedürfnissen, Ressourcen und Erfahrungen zu fragen.

Um mit diesem Spannungsverhältnis umgehen zu können, benötigen pädagogische Fachkräfte ein Fachwissen im Umgang mit Kindern und Familien deutscher und nichtdeutscher Herkunft, sowie die entsprechenden Bedingungen des Aufwachsens. Gleichzeitig müssen den Familien Wege aufgezeigt werden, sich im Unterstützungssystem externer Fachdienste zurecht zu finden.

Donja Amirpur (ebd.) arbeitet in ihren Interviews mit Eltern migrationspezifische Barrieren heraus, die sich in der Suche der Familien nach Informationen zu bestimmten Themenbereichen offenbaren. Sprachliche Hürden führen dazu, dass auch in Beratungsgesprächen keine gezielten Nachfragen gestellt werden können oder notwendige Hintergrundinformationen nicht in der Herkunftssprache bereitgestellt werden. Die

Teilhabechancen des Kindes und seiner Familie sind damit deutlich eingeschränkt.

Amirpur (ebd.) hebt entsprechend die Bedeutung einer intersektionalen Perspektive im Kontext von Migration hervor, indem sie deutlich macht, dass die Heterogenitätsdimensionen oft von sozialen Faktoren überlagert werden. Kindertagespflegepersonen sollten daher zunächst ohne feste Vorerwartungen versuchen, die Lebenssituation des Kindes und seiner Familie zu verstehen. Dabei weist sie daraufhin, dass „rezeptartige Konzepte zur „Kultur der Anderen“, die die soziale Komplexität zu vereinfachen versuchen, wenig zur Verbesserung der Situation der Kinder beitragen werden“ (Amirpur 2013, 35). Stereotype Vorstellungen abzubauen, benötigt jedoch eine lange und intensive Zeit der kritischen Reflexion persönlicher Zuschreibungspraxis.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die dargestellte Mehrdimensionalität von Inklusion, verbunden mit komplexen Anforderungen an pädagogische Fachkräfte, nicht zu einer verkürzten Begriffsbestimmung auf der einen Seite, und einer verkürzten pädagogischen Handlungspraxis auf der anderen Seite führen darf. Im Anschluss an Odom et al. (2012) muss vielmehr ein gemeinsames Verständnis von frühpädagogischen Fachkräften und Familien über die Bedeutung von Bildung, Entwicklung und Sozialisation entwickelt werden, um Barrieren bei der Sicherstellung inklusiver Bildungsbiographien überwinden zu können.

### 2.3 Migration und Flucht

Adam und Inal (2013, S. 18) definieren Migration als „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. Flucht ist dabei insbesondere durch den demütigenden Zwang zum Ortswechsel gekennzeichnet und hat den ungewollten Abbruch von Beziehungen zur Folge“. Ein großer Unterschied zwischen Arbeitsmigration und Asylbewerber(inne)n besteht in der Verteilung. Asylbewerber und Asylbewerberinnen werden über ein zentrales Verteilungssystem innerhalb der Bundesrepublik proportional verteilt (Alt 2003).

Häufig wird der Begriff „Flüchtling“ umgangssprachlich als eine Art Sammelkategorie verwendet. Der Begriff unterliegt jedoch auch einer juristischen Dimension, welche die konkrete Lebenssituation von Menschen mit Fluchterfahrung betrifft. Erst durch das Stellen und die erfolgte Prüfung eines Asylantrags kann festgestellt werden, ob eine Person die entsprechenden Kriterien erfüllt. Die Grundlage dazu ist die völkerrechtliche Verpflichtung des Abkommens über die Rechtsstellung der Flüchtlinge von 1951, in Ergänzung eines Zusatzprotokolls von 1967, auch „Genfer Flüchtlingskonvention“ genannt (Tiedemann 2015, S. 9ff.). Der Begriff wird demnach nur dann korrekt verwendet, wenn er sich auf Personen bezieht, die bereits ein Asylverfahren durchlaufen haben und denen auf Grundlage der Genfer Flüchtlingskonvention die Flüchtlingseigenschaft zuerkannt wurde. Der Personenkreis, der noch keinen Asylerstantrag gestellt hat oder sich noch im Antragsverfahren befindet, hat diesen Status noch nicht erhalten. Dabei ist unklar, ob diese Personen die Kriterien erfüllen. Ist dies nicht der Fall, gibt es noch andere Möglichkeiten, Schutz zu erhalten.

Der Begriff „Asylbewerber“ wird verwendet, wenn ein Asylantrag zwar gestellt, aber noch nicht über

diesen entschieden wurde. Mit der Antragsstellung geht eine Aufenthaltsgestattung einher, die noch nichts darüber aussagt, welcher Status im Anschluss an das Verfahren vergeben wird oder in welcher Situation sich die Person dann befindet. Fest steht jedoch, dass Personen, die selbst oder stellvertretend für Familienangehörige einen Asylantrag stellen (bzw. die Absicht dazu verfolgen), in jedem Fall subjektiv eine Flucht – infolge wahrgenommener Verfolgung beziehungsweise entsprechender Bedrohung – erlebt haben, da bis zur Prüfung keine gegenteilige Aussage getroffen werden kann.

In diesem Zusammenhang wird in der vorliegenden Expertise konsequent die Ergänzung „mit Fluchterfahrung“ wie beispielsweise „Kinder mit Fluchterfahrung“ verwendet. Dies verweist auf die subjektive Perspektive des jeweiligen Personenkreises beziehungsweise der Kinder und ihrer Familien. „Kinder mit Fluchterfahrung“ umfasst deshalb sowohl jene Kinder, die sich kurz vor oder bereits in einem Asylantragsverfahren befinden, als auch die Kinder, die durch eine entsprechende Entscheidung international schutzberechtigt sind. Darüber hinaus werden mit dem Begriff keine Kinder ausgeschlossen, bei denen beispielsweise ein Asylverfahren abgelehnt wurde. Denn aufgrund der Orientierung an subjektiver Wahrnehmung von Erlebtem wird prinzipiell nicht ausgeschlossen, dass eine Migrationsbewegung als Flucht wahrgenommen wurde.

Kinder und Jugendliche haben in der Regel keinen Einfluss auf ihre Migrationssituation, wodurch sich eine Form von Zwangsmigration mit all ihren emotionalen und sozialen Facetten nicht ausschließen lässt (Zimmermann 2015, S. 20). Gerade bei transnationaler Migration, das heißt einer Migration, mit der ein Wechsel der kultu-

rellen und sprachlichen Umgebung einhergeht, kann sich dies negativ auf die Entwicklung von Kindern auswirken.

Darüber hinaus lässt sich in der Kopplung von Sprache und Emotion bei Sprachaneignungsprozessen in Verbindung mit Migration eine besondere Rolle vermuten. Zimmermann verweist im Rahmen von transnationaler Migration so darauf, dass die Konfrontation mit der neuen Umgebung die Problematik beinhalten kann, dass Sprache und Kultur zwar im Sinne von Codes erworben werden, diese aber nicht affektiv belegt werden: „Sprache und Gesamterleben sind in diesem Fall nur vage miteinander verbunden, psychische Zustände demnach kaum ausdrückbar“ (ebd.). Auch Merz-Atalik bestätigt, dass sich Kinder mit Migrationshintergrund durch die Anforderungen von Gesellschaft und Herkunft in einem ständigen Prozess zwischen Anpassung und Transfer befinden, was sich auch auf die emotionalen Zugänge zu den Sprachen auswirkt (Merz-Atalik 2009, S. 112f.). Vor diesem Hintergrund ist ein kultur- und sprachsensibler Umgang mit Kindern und ihren Familien von besonderer Bedeutung, in dem die Familienkulturen und Familiensprachen einen wichtigen Stellenwert einnehmen.

## 2.4 Kultursensitivität

Das Konzept der kultursensitiven Frühpädagogik geht auf die Arbeitsgruppe um Jörn Borke und Heidi Keller (2014) zurück, die die kulturelle Vielfalt in Kindertageseinrichtungen als gelebte Realität betrachtet und vor diesem Hintergrund pädagogische Ansätze entwickelt. Der Begriff Kultur wird in einer alltagstheoretischen Verwendung häufig mit bestimmten einheitlichen Vorstellungen und Werten innerhalb einer (häufig nationalitätenbezogenen) Gemeinschaft verbunden, z.B. die

Ordnungsliebe und Pünktlichkeit von Deutschen. Die Kultur einer Gesellschaft oder einer Bevölkerungsgruppe scheint in diesem Zusammenhang statisch und unveränderbar zu sein, was im Kontrast zur Lebenswirklichkeit einer Einwanderungsgesellschaft steht, die sich durch eine große Heterogenität in den Lebensvorstellungen und Werten ihrer Mitglieder auszeichnet und sich stetig verändert. So können auch innerhalb von Ländern völlig unterschiedliche Vorstellungen in der Bedeutung bestimmter Werte liegen und eine herkunftsbezogene Definition von Kultur ist immer mit der Gefahr der Stereotypisierung verbunden (Borke, Döge & Kärtner, 2011).

Die Kritik an einem statischen Verständnis von Kultur wird von Jörn Borke und Heidi Keller aufgegriffen, indem sie den Begriff Kultur beschreiben als „einen dynamischen und interaktiven Prozess, in dem sich Überzeugungen und Werte herausbilden, die zentral für das Alltagsleben der Menschen in den jeweiligen Kontexten sind“ (Borke & Keller 2014, 15). Ein solcher kultureller Kontext ist diesem Verständnis nach gekennzeichnet „durch Parameter wie Familiengröße, das Ausmaß an formaler Bildung und materiellen Ressourcen und eher dörfliche versus eher städtische Umgebung. Die Deutungs- und Verhaltensmuster können als soziokulturelle Orientierungen beschrieben werden, die sogenannte kulturelle Modelle konstituieren“ (Borke, Döge & Kärtner, 2011, 10).

Im Interview mit einer Kindertagespflegeperson werden die kulturellen Unterschiede thematisiert, es wird aber deutlich, dass es zu einer Annäherung der unterschiedlichen Perspektiven kommt.

Also wir hatten zum Beispiel am Anfang ein Geschwisterpaar und die waren das einfach überhaupt nicht gewöhnt, dass man am Tisch isst, sondern nur am Boden. Und da muss ich sagen, das war für mich so neu. Ich habe mich vorher noch nie damit auseinandergesetzt, dass das irgendwie so unnormal ist, für gewisse Kulturen. Und alleine das auch erstmal so wahrzunehmen, also so zu merken: „Irgendwie fühlen die sich jetzt gerade unwohl, sind ein bisschen verwirrt, dass die jetzt am Tisch sitzen“ und dann aber auch zu schauen, wie kann das eben nicht nur eine Bereicherung für die sein, dass wir denen sozusagen unsere Kultur erfahrbar machen, sondern wie können wir auch deren Kultur erfahren? Und deswegen würde ich sagen, war auf jeden Fall auch das Kulturelle eine große Herausforderung, aber ganz positiv. Ich kann wirklich sagen, was ich jetzt in diesen 1 1/2 Jahren, die ich hier bin, schon gelernt habe und wo es auch wirklich schon Situationen gab in denen wir gesagt haben: „Wenn jetzt ein Kamerateam hier wäre und würde das aufnehmen, das wäre ein Bestseller im Kino, weil da so überraschende Situationen manchmal entstehen“. Aber auch sehr, sehr Schönes, wo ich selber merke, da bin ich total beschenkt durch die Arbeit hier. Genau, deswegen spielen kulturelle Unterschiede manchmal eben doch eine Rolle.

Auf jeden Fall auch, was die Erziehungsvorstellungen von Eltern angeht. Auch da muss man sagen, dass wir hier auch wirklich schon viele Erfahrungen damit gemacht haben, dass eben manche Eltern nicht so sehr in den Dialog mit ihren Kindern eintreten sondern Konflikte anders regeln. Da ist aber auch eine Schwierigkeit für, weil das [Hauen] für uns ein Tabu ist und wir möchten das auch nicht, aber wir wollen eben auch nicht das Vertrauen zu den Eltern durch so ein „mit dem Finger darauf zeigen“ zerstören. Wo

wir auch viel darüber nachgedacht haben, wie können wir da jetzt irgendwie einen Weg finden, das zu kommunizieren, aber ohne, dass sich die Eltern jetzt von uns irgendwie überrumpelt fühlen oder ohne dass sich die Eltern dann danach denken: „Das war es jetzt, nie wieder werden wir denen irgendwas erzählen“. Also, dass das Vertrauen auch tatsächlich auch weiter aufgebaut bleibt. Das war auch eine Herausforderung, wo wir uns viel gefragt haben, wie können wir das meistern.

Bezogen auf die Sozialisationsziele und elterlichen Erziehungspraktiken und Bildungserwartungen sprechen Borke et al. (ebd.) von „parentalen Ethnotheorien“. Damit sind die Vorstellungen von Eltern darüber gemeint, was eine gute Entwicklung von Kindern darstellt und welche Erziehungsstile im Vordergrund stehen, damit ein Kind auf das Leben in der Gesellschaft vorbereitet wird (Demuth, Root & Gerwing, 2015). Die Vorstellungen sind dabei abhängig von dem gesellschaftlichen Kontext und den sozioökonomischen Rahmenbedingungen, in denen das Kind aufwächst. Zwar gibt es universelle und kulturunabhängige Grundbedürfnisse, wie zum Beispiel den Aufbau von Bindung zu einer Bezugsperson, diese können je nach kulturellem Grundbedürfnis jedoch unterschiedliche Ausprägungen haben (Weberling, 2015). Heidi Keller (2011) stellt in diesem Kontext zwei Prototypen menschlicher Grundbedürfnisse heraus, die Autonomie und die Relationalität, bzw. Verbundenheit. Autonomie wird dabei als eine psychologische Fähigkeit verstanden, die Kontrolle über das eigene Leben und die eigenen Handlungen auszuüben und das Leben in eigener Verantwortung zu führen. Dazu gehört die Optimierung eigener Interessen und der eigenen Selbstverwirklichung. Relationalität oder



Verbundenheit bezeichnet die psychologischen und materiellen Beziehungen und Abhängigkeiten zwischen Menschen. Je nachdem, in welchem Kontext und mit welchen Sozialisationszielen Kinder aufwachsen, werden sie von den in der Umwelt erlebten Konzepten von Autonomie und Relationalität beeinflusst und die Bedeutung und das Mischungsverhältnis dieser Grundbedürfnisse variieren (ebd.). So können die Erziehungsideale in Deutschland und in der Kindertagesbetreuung eindeutig dem Bestreben nach Autonomie und Selbstbestimmung zugeordnet werden. Die Bedürfnisse und Interessen von Kindern stehen im Mittelpunkt der elterlichen und außerfamilialen Erziehung. So werden die Ressourcen von Kindern als Ausgangspunkt für die Unterstützung kindlicher Kompetenzen genommen und Kinder bestimmen die Wahl ihrer Beziehungspartner mit.

Relationalität hingegen fokussiert die soziale Identität eines Kindes sowie seine Rolle innerhalb einer Gemeinschaft (Kärtner & Keller, 2011). Erziehung ist damit ausgerichtet auf den Gehorsam gegenüber Älteren und weist dem Respekt von Kindern gegenüber Erwachsenen eine übergeordnete Funktion zu. Kärtner & Keller weisen aber nachdrücklich darauf hin, dass die dargestellten Erziehungsstile als prototypisch zu verstehen sind, die Konzepte von Relationalität und Autonomie jedoch in der Regel miteinander verbunden sind. Die Vorstellungen eignen sich in pädagogischen Settings jedoch dazu, die eigenen Vorerwartungen an Familien kultursensibel zu hinterfragen, da auch die pädagogische Praxis immer von den eigenen Werten, Zielen und Erziehungsvorstellungen beeinflusst wird. Eine kultursensitive Arbeit in der Frühpädagogik versucht daher die „parentalen Ethnotheorien“ zu verstehen und in den Zusammenhang mit den

eigenen Erwartungen an Kinder und Familien zu bringen. Gleichzeitig ist sie sich aber auch der Gefahr bewusst, Familien vorschnell einer bestimmten Erziehungsvorstellung zuzuordnen und dies als alleiniges Erklärungsmuster für eventuelle Schwierigkeiten in der Kooperation mit der Familie zu sehen. Es geht vielmehr darum, die Vorstellungen und Werte transparent zu machen, um zu einem gemeinsamen Verständnis zu gelangen. Vor diesem Hintergrund erfährt der Begriff der Familienkultur eine besondere Bedeutung, da er die individuellen Werte von Familien in den Blick nimmt und Generalisierungen vermeidet: „Der Begriff der Familienkultur bezeichnet die jeweilige Zusammensetzung von Gewohnheiten, Traditionen, Deutungsmustern und Perspektiven einer Familie, in die materielle Ausstattung, Migrationsmotive und –geschichte, Bildungshintergrund, Herkunft, Sprache(n), Religion(en), Geschlechterverhältnisse, sexuelle Orientierung usw. eingehen.“

Am Beispiel der Aussage einer Kindertagespflegeperson zu unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen kann deutlich gemacht werden, dass allein auf kulturelle Unterschiede bezogene Begründungsmuster manchmal zu kurz greifen. Auf der anderen Seite kann auch deutlich gemacht werden, dass die Herstellung von Transparenz in Bezug auf Erziehungsvorstellungen allen Familien zugutekommt.

Also wir hatten einen Vater, der auch dann tatsächlich einmal hier seinem Sohn eine Ohrfeige gegeben hat und wo dann für uns in dem Moment auch klar war: „Ok, da muss jetzt irgendwas passieren“. Wir haben eigentlich für uns beschlossen, wenn es so ist, dass wir das nur aus vagen Erzählungen wissen, dann ist es schwierig da konkret anzuknüpfen. Dann haben wir uns also

als ersten Schritt überlegt, dass wir allgemein ein Informationsblatt erstellen für die Eltern, wo eben draufsteht, was wichtig für uns ist und welche Rechte Kinder haben. Ganz allgemein, mit ganz vielen Sachen. Da stand zum Beispiel dann auch so was drauf wie, dass die nach dem Essen Zähne putzen. Also so, aber da stand eben auch das Recht auf gewaltfreie Erziehung drin. Und das haben wir dann in die verschiedenen Sprachen auch übersetzen lassen, haben das ausgeteilt und bei dem Vater war das schon so, dass wir da auch dann eingegriffen haben auch in dem Moment und gesagt haben. Aber dann auf einer Ebene, dass das so keinen Bruch hervorgerufen hat, sondern dass es eher auch nochmal so war, dass man klar sagen konnte, so: ja, das ist ein Lernprozess. Und da haben wir dann einfach eingegriffen und haben dann auch gesagt: „Das ist nicht in Ordnung und das möchten wir nicht“.

Also das war uns dann auch da nochmal wichtig zu sagen, dass jegliche Form von körperlicher Gewalt tabu ist. Und haben ihm das aber auch erklärt und das war auch dann so. Ich kann jetzt gar nicht sagen, ob er jetzt dann danach gedacht hat, ich werde das nie wieder machen, aber er hat verstanden, hier geht es nicht. Und das war letztendlich das, was gut war. Und das sind auch so Erfahrungen, die wir halt erst mit der Zeit gemacht haben. Das war für uns ein Anlass einfach transparent zu machen, was uns wichtig ist, aber in einer Form, dass es für die Eltern nicht so rüberkommt, wir wollen denen jetzt irgendein Regelwerk auferlegen, sondern eher so, dass ist eine Information zu dem Alltag, wie das hier so läuft, was wir machen und das hilft Ihnen weiter. Und das wurde auch so ganz gut angenommen, von allen Eltern.

---

## Teil II: Prozesse kultursensitiv gestalten

---

Um pädagogische Prozesse kultursensitiv gestalten zu können, ist von großer Bedeutung, das Kind im Kontext seiner Familie zu betrachten. Der Blick auf das Kind und seine Familie sollte dabei von Wertschätzung und Akzeptanz geprägt sein. In der Zusammenarbeit mit Familien mit unterschiedlicher kultureller Herkunft ist dabei wichtig, sich die Offenheit gegenüber der Individualität des Kindes und seiner Familie nicht von Fehleinschätzungen wie der sprachlichen und kulturellen Differenz verstellen zu lassen. Anhand eines Interviewausschnitts mit einer Kindertagespflegeperson soll diese offene Haltung und der positive Blick auf das Kind deutlich gemacht werden:

Und hier ist es so, dass wir eigentlich im ersten Jahr gar nicht danach arbeiten, kann das Kind jetzt mit drei Jahren schon ein Strichmännchen malen mit den richtigen Körperteilen und das benennen, sondern es ist eher so, dass wir schauen, wo kommt das Kind her, wie ist die Situation, seit wann ist es in Deutschland, wie ist das mit dem Elternhaus, was hat es so für einen Hintergrund und dann daran anknüpfen. Ich glaube das erste, was wir hier tatsächlich machen, ist, dass wir ein Zuhause geben wollen. Kein Zuhause, das das Elternhaus ersetzt, aber ein Zuhause, wo die Kinder Vertrauen fassen, wo die Kinder sich wohl fühlen und wo die Kinder auch ein Stück weit das was sie erlebt haben verarbeiten können und einfach hier in einem behüteten Umfeld ankommen können.

Es ist was ganz anderes, wenn man aus einem behüteten Elternhaus kommt, wenn man im Idealfall auch eben schon lange vorbereitet wurde, dann da [Kindertagespflege / Kindergarten] reinkommt, aber man hat diese ganzen Vorerfahrungen von Flucht, von Unsicherheit, von wirklich auch Verlustängsten, die einfach da sind. Auch wenn Kinder einfach Kinder sind und auch wirklich viele Resilienzen [Widerstandsfähigkeit] haben, wo Ressourcen da sind, wo wir als Erwachsene einfach nur staunen können. Ehrlich ist es trotzdem so, dass hier das Erste, das Einfachste wirklich das ist: Wir wollen Raum geben, in dem die Kinder einfach da sein können. So wie sie sind. Und das ist betrifft nicht nur die Kinder, sondern auch die Familien. Klar betreuen wir jetzt hauptsächlich die Kinder in der Zeit wo die da sind, aber wir wollen auch den Eltern das Gefühl geben: „Das ist auch hier ein Raum, in dem auch ihr uns vertrauen könnt, in dem auch wir miteinander sprechen können“. Und das ist schön zu sehen, wie das Vertrauen auch wächst. Und da sind Kinder so ein bisschen der Code zu dem Ganzen. Denn wenn Eltern sehen, mein Kind fühlt sich da wohl, das vertraut den Menschen, die da arbeiten, das möchte gerne dahin gehen, dann ist das ein Schritt aufeinander zu.



### 3. Ankommen ermöglichen

In der Bundesrepublik Deutschland wurden im Jahr 2015, dem Jahr mit der größten Neuzuwanderung, 441.899 Asylerstanträge gestellt. Wirft man einen genauen Blick auf die Altersverteilung, zeigt sich, dass 137.479 Asylerstanträge (31%) Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren betreffen. 9,3% der Erstanträge gehörten zu Kindern unter vier Jahren und weitere 3,4% zu Kindern von vier bis unter sechs Jahren (Bundesamt für Migration und Flucht 2016). Insgesamt zeigt sich im Vergleich zur Altersstruktur innerhalb der deutschen Gesellschaft, dass in Familien mit Fluchterfahrung mehr Kinder aufwachsen. Dies sind vor allem sehr kleine Kinder im Alter zwischen null und zwei Jahren, vorwiegend also Kinder, die als Zielgruppe für eine Betreuung in der Kindertagespflege genannt werden können.

Kinder mit Fluchterfahrung sind den dargestellten Zahlen zufolge als ein wichtiger Adressatenkreis für frühpädagogische Angebote zu beachten. Zwar bilden Kinder und Familien mit Fluchterfahrung einen Teil innerhalb des Personenkreises von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte ab, allerdings unterscheiden sie sich von Kindern mit Migrationshintergrund und ihren Familien in einigen Punkten, weshalb McBrien sie bereits 2005 als sehr vulnerable (verletzungsanfällig) „Gruppe“ im Hinblick auf den Bildungserfolg bezeichnete (McBrien 2005). Im Unterschied zu Kindern ohne Fluchterfahrung, haben geflüchtete Kinder möglicherweise auch traumatische Erlebnisse während ihrer Flucht gesammelt. Sie haben dabei individuelle Strategien entwickelt, mit diesen Erfahrungen umzugehen. Dies kann einen Einfluss auf die pädagogische Praxis nehmen, wenn es zum Beispiel um die Eingewöhnung junger Kinder geht:

Beispiel: Die Fachkraft einer Einrichtung, die bereits große Erfahrung im Umgang mit geflüchteten Familien hat, berichtet, dass ein Kind zu Beginn seines Kindergartenbesuchs ausschließlich an geöffneten Türen spielen wollte. Sie verdeutlicht, dass der Junge zunächst das Vertrauen in die neue Umgebung brauchte. Über den kontinuierlichen Kontakt zur Erzieherin konnte dieses Vertrauen hergestellt werden.

Kindern mit Fluchthintergrund und ihren Familien sollte demnach Verständnis und Unterstützung in Bezug auf die Zusammenarbeit mit frühpädagogischen Fachkräften entgegengebracht werden. Dazu gehören zunächst Aspekte, die Flucht im Allgemeinen mit sich bringt: Die Suche nach einem neuen Zuhause entspringt in der Regel keiner Wahlfreiheit. Anlass zur Flucht geben Verfolgung und Krieg. Damit in Verbindung stehen oft auch individuelle und durchaus belastende Erlebnisse. Während eine freiwillige Zuwanderung durchaus Planungsspielraum lässt, bedeutet die Ankunft in einem Zufluchtsland das durchaus unfreiwillige Niederlassen in einer dafür eingerichteten Unterkunft mit eingeschränkten Möglichkeiten für die einzelnen Familien (McBrien 2005).

Beispiel: Eine frühpädagogische Fachkraft berichtet über eine Situation aus der Anfangszeit eines Mädchens in einer Krippengruppe: Die Mutter des Mädchens kommt um die Mittagszeit aufgelöst in die Gruppe und sucht verzweifelt ihre Tochter. Obwohl dies sonst in der Einrichtung nicht üblich ist, führt die Erzieherin die Frau in den Schlafraum, in dem die meisten Kinder der Gruppe gerade schlafen. Dies beruhigt die Mutter sehr und schafft eine Vertrauensbasis.

Aus den teilweise sehr widrigen Lebensbedingungen der Familien ergeben sich Situationen,

die mit der Abhängigkeit von bürokratischen Strukturen und Gegebenheiten vor Ort einhergehen, die Unsicherheiten verursachen. Dies ist auch mit Konsequenzen für die Kinder und Fachkräfte einer Einrichtung verbunden, wenn ein Kind zum Beispiel ohne Vorankündigung die Einrichtung nicht mehr besucht, weil die Familie sehr kurzfristig abgeschoben wurde. Gleiches gilt natürlich für Kindertagespflegepersonen. Für frühpädagogische Fachkräfte ist es daher wichtig, sich mit Grundlagen des Asylrechts auseinander zu setzen. Auch Informationen über die Herkunftsländer sind hilfreich, um Unsicherheiten im Umgang mit den Familien zu verringern. Im Folgenden sollen daher Hinweise zur kultursensitiven Arbeit mit Familien aus den theoretischen Grundlagen abgeleitet werden.

### 3.1 Rahmenbedingungen des Ankommens

Kinder mit Fluchterfahrung haben mit ihrer Ankunft in Deutschland einen Rechtsanspruch auf den Zugang zu frühpädagogischer Bildung und Betreuung. Die Bereitschaft und Unterstützung, Kinder mit Fluchterfahrung zusammen mit ihren Familien in der Kindertagespflege aufzunehmen und ankommen zu lassen, sollte demnach den Bemühungen gegenüber allen anderen Kindern und Familien entsprechen und diesen in nichts nachstehen. Wie auch in anderen Konstellationen gilt es, sich dabei an den individuellen Ausgangslagen der Familien zu orientieren und die Bedürfnisse der Kinder zu fokussieren. In Anlehnung an eine Studie von Dolan und Sherlock (2010) aus Irland lässt sich annehmen, dass es eine Verbindung gibt zwischen der Teilnahme von Familien mit Fluchterfahrung an pädagogischen Angeboten und der dort gebotenen Unterstützung sowie der Bereitschaft, auf deren Bedürfnisse auch flexibel einzugehen.

Der kultursensitive Umgang mit Familien zählt sich entsprechend für die Bildung, Entwicklung und Sozialisation von Kindern aus, da er eine Gelingensbedingung für die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu sein scheint.

Kinder mit Fluchterfahrung erhalten bei ihrer Ankunft in Deutschland „eine Berechtigung auf Leistungen der Förderung in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege nach §§22ff. SGB VIII“ (Meysen et al. 2016, S. 9). Der Rechtsanspruch ab Vollendung des ersten bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres sieht gemäß §24 Abs. 2 SGB VIII einen Rechtsanspruch auf die Förderung in einer Kindertagesstätte oder der Kindertagespflege vor, der in der Regel vier Stunden Umfang beinhaltet. Anhand individueller Kriterien kann ein höherer Bedarf ermittelt werden, der sich an der Situation der Eltern oder am kindlichen Bedarf orientiert. Ab dem vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt umfasst der Rechtsanspruch eine sechsstündige Förderung in einer Kindertageseinrichtung (ebd. S. 10).

Der Zugang zur Kindertagesbetreuung kann variieren und ist auch vom Alter der Kinder abhängig. Nachdem diese erste Hürde überwunden wurde, ist es wichtig, Kinder und ihren Familien ein gutes Ankommen in der Kindertagespflegestelle zu ermöglichen. Der Zugang sollte dabei möglichst niedrigschwellig gestaltet werden. Informationen über die Kindertagespflegestelle zu geben sowie Transparenz zu schaffen erscheinen hier besonders elementar (Poureslami et al. 2013, S. 1936ff.). Pädagogische Fachkräfte können sich hierfür an dem weit gefassten Verständnis von Interkulturalität orientieren; dieses beinhaltet zum Beispiel auch Erfahrungen aus dem Herkunftsland und der Herkunftsgesellschaft (Preiß 2013, S. 40). Pädagogische Angebote sollten dabei ins-

gesamt sensibel gegenüber Herkunftssprachen und kulturellen Aspekten gestaltet werden.

Folgende WiFF-Expertise ist im Internet frei verfügbar und bietet viele Informationen, die helfen können, eine Kultur des Ankommens in der Kita zu etablieren:

Preiß, C. (2013): Bildung, Betreuung und Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Hintergründe und bildungspolitische Ansätze. München: Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter: [www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/bildung-betreuung-und-erziehung-in-der-einwanderungsgesellschaft/](http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/bildung-betreuung-und-erziehung-in-der-einwanderungsgesellschaft/)

Durch die unterschiedlichen Ausgangslagen von Kindern und Familien ist es außerdem wichtig, immer die individuellen Bedürfnisse der Akteure zu ermitteln. Kindertagespflegepersonen sollten sich so auch bei den Eltern gezielt Wissen und Informationen einholen und sie in Planungsprozesse einbeziehen, auch wenn zunächst sprachliche Barrieren den Zugang erschweren. Da eine respektvolle Haltung gegenüber den Familien für eine positive Zusammenarbeit unerlässlich ist, sind Kindertagespflegepersonen angehalten, Verständnis für kulturelle Zusammenhänge und Sprachbarrieren zu zeigen. Auch Werte oder Glaubensgrundsätze gilt es zu respektieren und im Hinblick auf die Gestaltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu reflektieren (Poureslami et al. 2013, S. 1939).

In dem Report „The Educational und Mental Health Needs of Syrian Refugee Children“ des Migration Policy Institute kommen Sirin und Rogers-Sirin unter anderem zu dem Schluss, dass vielseitige und kultursensitive Angebote in Verbindung mit der Vernetzung mit weiteren Einrichtungen wie Stadtteilzentren oder Gesundheitseinrichtungen unterstützend für die Entwicklung von Kindern

sowie die Integration der Familien wirken. Zwar bezieht sich der Report konkret auf Kinder mit syrischem Hintergrund, er lässt aber trotzdem allgemeinere Rückschlüsse auf die Arbeit mit Kindern mit Fluchterfahrung zu. Zum Beispiel sollte den Kindern die Möglichkeit gegeben werden, die neue Umgebung zu erfassen, ohne dabei die Verbindung zu ihrer (syrischen) Herkunft zu verlieren. Die Kindertagespflegestellen sollten so darauf achten, dass auch an die bisherige Bildungsbiografie sowie an vorhandene Kompetenzen angeknüpft wird (Sirin/Rogers-Sirin 2015, S. 18).

Grundlegend ist zu vermuten, dass Familien mit Fluchterfahrung den Besuch von Bildungseinrichtungen im vorschulischen Bereich sowie die Unterstützung beim Erwerb der deutschen Sprache als besonders wichtig erachten (Dolan/Sherlock 2010, S. 155f.). Bereits der Umstand, dass sich Familien in einer andauernden Phase der Unsicherheit in sehr kurzer Zeit in einem neuen Umfeld orientieren müssen, macht es allerdings erforderlich, ihnen entgegenzukommen und Hilfestellungen zu bieten, statt Zugangswege durch Auflagen oder Unklarheiten zu erschweren. Werden Angebote nicht gut angenommen oder nicht kontinuierlich besucht, sollte deshalb nach den Ursachen gesucht werden, die sich in Form von Barrieren im Bereich der Information, der Erreichbarkeit, des Zugangs, der Angebotsform und der familiären Möglichkeiten, das Angebot wahrzunehmen, bewegen können.

Um die eigenen Strukturen zu überprüfen und sie auf familiäre Ausgangslagen abzustimmen, ist es hilfreich, bestimmte Bereiche des eigenen Arbeitens zu betrachten. Hierzu gehören ebenso Fragen, die sich mit den alltäglichen Abläufen befassen, wie Fragen zum Zugang oder möglichen

Zugangshürden. Mögliche Impulsfragen für die Arbeit in der Kindertagespflege können sein:

- Welches Verständnis von frühpädagogischer Bildung und Erziehung wird vertreten und (implizit) vorausgesetzt?
- Welche Strukturen, Regeln und Rituale weist die Arbeit auf und weshalb haben sich diese Strukturen etabliert?
- Wie flexibel wird im Alltag mit etablierten Strukturen umgegangen (z.B. Zeiten des Ankommens und Abholens)?
- Sind die Strukturen an die Lebenssituationen der Familien angepasst? (Z.B.: Wie kommen die Familien täglich zu mir/uns? Wo wohnen sie und welche Strecken legen sie dabei mit welchen Verkehrsmitteln zurück?)
- Welche Strukturen können zugunsten familiärer Bedürfnisse flexibler gestaltet werden und welche Strukturen sind unveränderbar?
- Wie kann zwischen den Bedürfnissen der Familie und den Voraussetzungen der Kindertagespflege vermittelt werden?
- Welche Formen der Vernetzung sind nötig, um mit allen Familien erfolgreich zusammenarbeiten zu können?

### **3.2 Kultursensitive Zusammenarbeit mit Familien**

Die entscheidenden Weichen für die Bildung, Entwicklung und Sozialisation von Kindern werden in der Familie gestellt. Kindertagespflege kann als erster außerfamiliärer Bildungsort einen hohen Einfluss auf die Bildungschancen von Kindern nehmen. Während für die Kindertagesbetreuung von Kindern zwischen drei und sechs Jahren grundsätzlich positive Effekte der außerfamilia-

len Betreuung bei einer Einrichtung festgestellt werden, die dem „high-quality-childcare“ zugeordnet werden kann, sind die Ergebnisse für die Betreuung von Kindern bis Drei weniger eindeutig. Stamm (2010) fasst die Konsequenz dieser Ergebnisse für die frühpädagogische Praxis zusammen: Der Zusammenhang zwischen einer hochwertigen pädagogischen Prozessgestaltung und einer positiven Entwicklung von Kindern, unabhängig von Status, Herkunft oder Fähigkeit, muss zu einer Optimierung der Qualität von Kindertagesbetreuung auf der strukturellen und prozessualen Ebene führen.

Die Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (Nubbek 2012) stellt den deutschen Krippen und der Kindertagespflege ein mittelmäßiges Zeugnis aus: Über 80 Prozent der außerfamiliären Betreuungsformen liegen hinsichtlich der pädagogischen Prozessqualität in der Zone mittlerer Qualität. Gute Prozessqualität wird in weniger als 10 Prozent der Einrichtungen gemessen, unzureichende Qualität zeigt sich dagegen in mehr als 10 Prozent der Fälle. Kinder mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch aber profitieren nur von Kindertagebestreuung mit einer hohen Prozessqualität, sodass im Folgenden der Fokus auf pädagogische Prozesse gelegt werden soll.

#### **3.2.1 Qualität in der Arbeit mit Familien mit Fluchterfahrung**

In Nordrhein-Westfalen wurden im Rahmen der Neuzuwanderung zusätzliche Angebote für Kinder und Familien geschaffen, um Zugangshürden zu frühpädagogischen Bildungseinrichtungen zu erleichtern. Die sogenannten „Brückenprojekte“ finden als additive Angebote zu den bestehenden Bildungsangeboten von ganz unterschiedlichen Trägern statt und orientieren sich an den kindli-

chen und familiären Ausgangslagen sowie den Gegebenheiten vor Ort. Die Angebotsformen variieren von Träger zu Träger, so dass die Ausgestaltung einen individuellen Charakter haben kann. Auch werden die Angebote durch die Fachkräfte individuell in Verbindung mit persönlichem Engagement ausgestaltet. Die Familien werden häufig auch über das pädagogische Angebot hinaus in ihrer Lebenssituation durch die Fachkräfte unterstützend begleitet. In den Jahren 2015/2016 wurden 1130 solcher Angebotsformen bewilligt.

Zur Erfassung der Qualität von 63 ausgewählten Brückenprojekten wurden Beobachtungen und Befragungen durchgeführt (Albers & Hoefl 2017). Zur Strukturierung der Beobachtung wurde eine dreistufige Ratingskala zur Erfassung struktureller Merkmale in Bezug auf Räumlichkeiten, Ausstattung und verfügbares Material (Strukturqualität) entwickelt und eingesetzt. Für die Befragung der Betreuungspersonen wurde ein Fragebogen zur Erfassung der Art und Weise der pädagogischen Arbeit und der konzeptionellen Merkmale (Struktur- und Orientierungsqualität) im Brückenprojekt (z.B. Qualifikation Betreuungspersonen und Leitung, Gruppengröße, Betreuungsschlüssel, Vernetzung, Zusammenarbeit mit Eltern, Herausforderungen und Ziele, Unterstützungswünsche) genutzt.

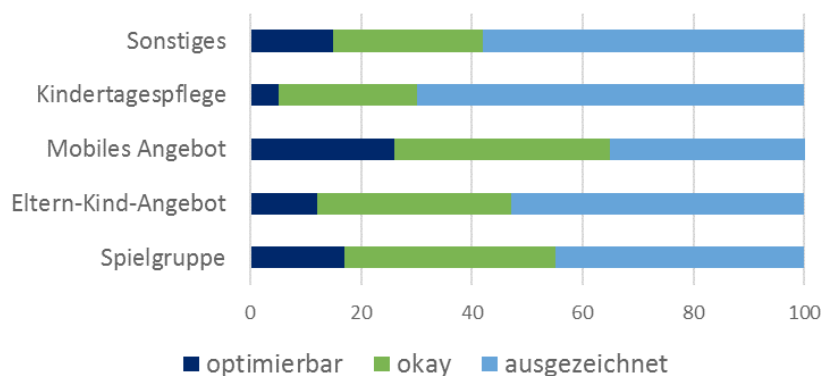
Die Befragungen und Beobachtungen berücksichtigten folgende Merkmale der Brückenprojekte:

- Anzahl und Art der Brückenprojekte/ Anzahl der Kinder unterschiedlicher Herkunftsländer/Durchschnittliche Verweildauer der Kinder in den Brückenprojekten/Zahl der Kinder, die in ein Regelangebot wechseln

- Qualifikationen der Betreuungspersonen und Leitungen der Brückenprojekte/ Erfahrungen der Betreuungspersonen/thematisch besuchte Fortbildungen/Wünsche nach thematischen Fortbildungen/Wünsche nach Material
- Herausforderungen und Ziele im Brückenangebot/Lösungsansätze/Förderbereiche Kinder/Zusammenarbeit mit Eltern
- Vernetzung
- Verfügbare materielle und räumliche Ressourcen

Die Ergebnisse der standardisierten Beobachtung in den Brückenprojekten in Bezug auf die unterschiedlichen Angebotstypen weisen darauf hin, dass sich die Qualität der Angebotsformen voneinander unterscheidet. Die gruppierten Balken beziehen sich dabei auf die prozentuale Verteilung der beobachteten Merkmalsausprägung. Im Bereich der globalen Strukturmerkmale zeigt sich, dass in der Kindertagespflege mit knapp 70% am häufigsten und in den mobilen Angeboten mit ca. 35% am wenigsten ausgezeichnete strukturelle Merkmale beobachtet werden konnten.

**Strukturmerkmale Global in Prozent**  
(N=53)





Die Ergebnisse der Analyse der Strukturmerkmale zeigen, dass die globalen Strukturmerkmale, aber auch die differenzierten Merkmale wie Raumgestaltung und Ausstattung in der Kindertagespflege (Großtagespflegestätten) die größte Ausprägung haben. Im Gegensatz dazu zeigen die Strukturmerkmale in den mobilen Angeboten die niedrigsten Ausprägungen. Zu untersuchen bleibt, ob die Erfassung der strukturellen Merkmale differenziert über verschiedene Angebotstypen betrachtet werden muss. Die Angebotstypen sind in ihrer konzeptionellen Ausrichtung teilweise in ihren strukturellen Möglichkeiten dispositioniert, so verfügen mobile Angebote natürlich nicht über das gleiche räumliche Angebot, wie es beispielsweise eine Kindertagespflegestelle vorhalten kann. Zudem hat sich aufgrund der kleinen Stichprobe bisher keine statistische Signifikanz errechnen lassen, sodass die Validierung anhand einer umfangreicheren Stichprobe (Online-Abfrage) erfolgen muss. Unter Betrachtung der Wichtigkeit der Umgebung als Ausgangspunkt anregender Lernumwelten können darauf aufbauend inhaltlich-konzeptionelle Empfehlungen generiert werden, die unterschiedliche Angebotstypen berücksichtigen.

Aus der Befragung der Betreuungspersonen wurden deutlich, dass die Familien mit Fluchterfahrung sich in unterschiedlichen Bereichen voneinander unterscheiden. Dies betrifft personenbezogene Aspekte, wie die Persönlichkeit, Bildungsbiografie, den Grad der Alphabetisierung, sowie die Sprachkenntnisse und Aspekte, die die kulturelle Einbindung betreffen: Nationalität, Religion, ethnische Identität und Werte der Familie. Darüber hinaus betrifft die Heterogenität auch Aspekte von Migration und Flucht, wenn es um die Erlebnisse während der Flucht geht, die

Belastungen, die Wohnsituation und den Zugang zu Unterstützungssystemen.

### **3.2.2 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als Qualitätsmerkmal**

Als Basis für eine hochwertige, kontinuierliche und tragfähige pädagogische Arbeit in der Kindertagespflege und in Kindertageseinrichtungen wird in diesem Kontext die Zusammenarbeit mit der Familie gesehen. Der Erfolg von individueller Unterstützung und Förderung ist dabei nicht nur von der Verbesserung funktioneller Fähigkeiten (z.B. Verbesserung der Sprachkompetenz), sondern vor allem auch von den Verständigungsprozessen zwischen der pädagogischen Fachkraft und der Familie abhängig. Für die kultursensitive Zusammenarbeit mit Familien mit Fluchterfahrung bedeutet dies, dass mögliche Barrieren für die Verständigungsprozesse identifiziert werden müssen, damit eine Kooperation gelingen kann. Auf dieser Grundlage können dann Prozesse innerhalb der Familie angestoßen werden, da die familiäre Anregungsqualität sprachliche Kompetenzen in entscheidender Weise beeinflusst. Frühpädagogischen Fachkräften kommt in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, Zugänge zu den Familien zu entwickeln, die die Partizipation von allen Familien ermöglichen. Das kultursensitive Handeln zeichnet sich in diesem Verständnis dadurch aus, dass Kindertagespflegepersonen ihre eigenen Werte und den Einfluss auf die Zusammenarbeit mit Familien reflektieren. Dazu ist es wichtig, dass auch andere Positionen als die eigene zunächst anerkannt werden und dann Annäherungsprozesse zu den Werten und Vorstellungen der Familie initiiert werden. Hierbei sind Informationen über die unterschiedlichen Systeme der Kindertagebestreuung in den Herkunftsländern interessant und ggfs. auch hilf-

reich, um sich in die Erwartungen der Familien hineinzusetzen. Daher sollen die frühpädagogischen Angebote in den Herkunftsländern kurz vorgestellt werden, um zu verstehen, von welchen Vorerfahrungen und Bildungsbiografien die Familien geprägt sind. Auch wird so ein Einblick gegeben, welche Erwartungen daraus an das deutsche Bildungssystem resultieren können und wie dies die pädagogische Arbeit in der Kindertagespflege beeinflussen kann.

Für einen vertieften Einblick in die Bildungssysteme der unterschiedlichen Herkunftsländer, können die Länderinformationsseiten des Auswärtigen Amtes besucht werden: [www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laender\\_Uebersicht\\_node.html](http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laender_Uebersicht_node.html)

### 3.3 Frühpädagogische Angebote in den Herkunftsländern

Nicht nur zwischen unterschiedlichen Herkunftsländern, sondern auch innerhalb der Herkunftsländer selbst bestehen teilweise große Unterschiede, die relevant für die Erwartungen von Familien mit Fluchterfahrung sein können. So kann der Zugang zu Bildungssystemen je nach Region und in Abhängigkeit von weiteren Faktoren wie dem sozioökonomischen Status der Familie unterschiedlich gegeben sein. Etwa bestimmt in einigen Herkunftsländern der soziale Status der Familie sehr deutlich den Zugang zu Bildung – viel mehr, als dies in Deutschland der Fall ist:

Im Irak finden sich beispielsweise Unterschiede zwischen den autonomen kurdischen Regionen und dem restlichen Gebiet, die sich auch im Bildungssystem zeigen (Informationsportal für ausländische Berufsqualifikationen (o.J.)). Der Zugang zu frühpädagogischen Angeboten ist

nicht verpflichtend und richtet sich an Kinder im Alter von 4 und 5 Jahren (Deutsches Komitee für Unicef 2015).

Auch im Iran ist das Angebot nicht verpflichtend. Es richtet sich überwiegend an Kinder im Alter von 5 bis 6 Jahren und unterliegt einem vorgegebenen Lehrplan (Arani et al. 2012). Das zuständige Ministerium gibt an, dass 2014 60% der 5-Jährigen an Angeboten teilnahmen (Islamic Republic of Iran Ministry of Education (o.J.)).

In Syrien waren frühpädagogische Angebote vor 2011 gebührenpflichtig. Die Versorgung wie in ländlichen Gebieten zudem Lücken auf. Der Besuch bestehender Angebote von Kindern zwischen 3 und 5 Jahren hing somit von der Möglichkeit des Zugangs und der sozioökonomischen Situation der Familien ab, wie Zahlen aus den Jahren 2005/2006 belegen. Insgesamt besuchten nur 7,5% der Kinder in der Altersspanne ein solches Angebot (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/International Bureau of Education 2011a). Durch die aktuelle Lage gestaltet sich die Situation für junge Kinder derzeit sehr dramatisch. Von Armut bedroht oder in Armut lebend gibt es bereits Kinder im Alter von drei Jahren, die einer Arbeit nachgehen (Unicef 2016).

Auch in Albanien gibt es große Unterschiede bei der Inanspruchnahme eines Kindergartenplatzes, der für Kinder zwischen 3 und 5 Jahren gedacht ist. Auch hier zeigt sich der Unterschied an der sozioökonomischen Situation der Familien.

In Eritrea lag die Besuchsquote in den Jahren 2007/2008 bei 14,6%. Frühpädagogische Angebote richten sich hier an die Altersgruppe der 5- bis 6-Jährigen. Der Zugang besteht in der Regel lediglich in städtischen Gebieten, überwiegend in der Hauptstadt (United Nations Educational,

Scientific and Cultural Organization/International Bureau of Education 2011b).

Wie bereits in dieser kurzen Übersicht deutlich wird, unterscheidet sich das differenzierte System der Kindertagesbetreuung in Deutschland deutlich von den unterschiedlichen Systemen der Herkunftsländer der geflüchteten Kinder und Familien. Es ist daher wichtig, den Familien die Bedeutung und die Ziele der hiesigen frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung transparent zu machen. Da vielen Menschen mit Fluchterfahrung dieses System aus ihren Herkunftsländern völlig unbekannt ist, muss es das Ziel von Kindertagespflegepersonen und Fachberatung sein, Familien adäquate Informationen zukommen zu lassen. Viele Bundesländer halten auf den Internetseiten der Kinder- und Jugend-, Kultus- oder Integrationsministerien diesbezügliche Übersetzungen bereit oder informieren mit Hilfe von Filmbeiträgen, die in unterschiedlichen Sprachen über das Bildungssystem in Deutschland informieren. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang das Filmprojekt der Länder Bayern und Hessen in Zusammenarbeit mit dem Didacta Verband, welches Kurzfilme zur frühkindlichen Bildung in Deutschland auf dem Portal Youtube zur Verfügung stellt (<https://www.youtube.com/channel/UCI0FroO4AoHTp8JLM9EUw0g>).

Der Bundesverband für Kindertagespflege hat die Informationen der Bundesländer auf seiner Internetseite gebündelt (<https://www.bvktp.de/themen/kinder-mit-fluchthintergrund/zum-thema-kinder-mit-fluchthintergrund/>) und stellt selbst einen Kurzfilm zur Verfügung, der das System der Kindertagespflege illustriert und ebenfalls auf dem Portal Youtube zu finden ist (<https://www.youtube.com/watch?v=WAE08qORnyM&feature=youtu.be>).

### 3.4 Sprachliche Vielfalt in den Herkunftsländern

Analog zur Übersicht über die Bildungssysteme der Herkunftsländer der Kinder und Familien mit Fluchterfahrung soll im Folgenden ein Überblick über die unterschiedlichen Sprachen gegeben werden (Albers & Ritter 2016). Dieser erlaubt Hinweise für die Zusammenarbeit mit den Familien, z.B. im Rahmen von Übersetzungen von Informationen. Dabei wird deutlich, dass Kinder und Familien in ihrem Alltag häufig mehr als einer Sprache begegnen, beispielsweise weil die gültige Amtssprache in einem Land nicht zwangsläufig der gängigen Sprache innerhalb der Familie entspricht. Manche Sprachen sind innerhalb bestimmter Regionen verstärkt zu finden. Diese müssen nicht zwangsläufig an einen Staat gebunden sein und können sich auch über Landesgrenzen hinweg erstrecken. Auch können Sprachen in unterschiedlichen Varianten auftreten, wodurch die Verständigung innerhalb des Sprecherkreises nicht immer gegeben ist, auch wenn es sich um eine Sprache handelt (Schneider 2015, S. 9ff.). Ein Beispiel dafür ist die kurdische Sprache.

Angaben darüber, wie viele Menschen insgesamt Kurdisch sprechen, schwanken zwischen 14 und 24 Millionen (Guth 2012). Sprachvarianten, die der kurdischen Sprache zugeordnet werden, unterscheiden sich teilweise sehr. Eine Hauptvariante ist Sorani; sie ist neben Arabisch offizielle Amtssprache der Republik Irak (Auswärtiges Amt 2016). Kurdisch ist aber auch im Iran, in Syrien, der Türkei, in Armenien und dem Libanon zu finden und existiert außerdem noch in weiteren Varianten. Kurmancî, die in diesen Ländern häufig vertretene Variante der kurdischen Sprache, hebt sich etwa stark von Sorani ab. Darüber hinaus gibt es auch noch Unterschiede im Schriftsystem



(Guth 2012, S. 304f.). So liegt einer im Iran und Irak genutzten Variante das persisch-arabische Schriftsystem zugrunde. In der Türkei herrschen hingegen Schriftsysteme vor, die auf der lateinischen Schrift basieren (Krifka et al. 2014, S. 180).

Wie sich hier zeigt, kann nicht immer von einem Herkunftsland auf die gebräuchliche Familiensprache geschlossen werden. Da häufiger durchaus unterschiedliche Sprachen infrage kommen, sollten sich pädagogische Fachkräfte deshalb direkt bei den Familien erkundigen. Im Hinblick auf den Aspekt „Flucht“ erhält dies noch eine weitere Bedeutung. Schließlich kann nicht ausgeschlossen werden, dass Familien aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer Minderheit in ihrem Herkunftsland diskriminiert und verfolgt wurden.

Die folgende Zusammenstellung gibt einen Überblick über die sprachliche Vielfalt gängiger Herkunftsländer von Personen, die im Jahr 2015 einen Asylersantrag gestellt haben (Bundesamt für Migration und Flucht 2016a, S. 19), ist aber nicht als vollständig zu betrachten. Die Angaben zu den in den Ländern gesprochenen Sprachen sind, soweit nichts anderes angegeben ist, eine Zusammenstellung der Informationsseiten des Auswärtigen Amtes im Internet zu den jeweiligen Länderinformationen (Auswärtiges Amt 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 (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 Urdū 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 (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 (Bußmann 2008, S. 592).

Weitere Informationen zu den Besonderheiten der unterschiedlichen Herkunftssprachen lassen sich unter der Internetseite <https://www.kita.nrw.de/node/406> finden. Neben den Steckbriefen zu den Sprachen finden sich dort auch Informationen zur Kindertagesbetreuung in den entsprechenden Übersetzungen.

### **3.5 Kultursensitiv und vorurteilsbewusst kommunizieren**

Bei Erstgesprächen sollten wie bei anderen Eltern auch zunächst allgemeine Punkte beachtet werden. Störungen zu vermeiden, darauf vorbereitet zu sein, wenn ein oder mehrere Kinder ebenfalls anwesend sind, Informationen über das Angebot und den Tagesablauf zu geben, sich auf mögliche Fragen vorzubereiten sowie Raum für das Erfragen von Informationen zu lassen, sind wichtige Voraussetzungen für ein gelingendes Gespräch. Dazu gehört auch zu klären, welche Erwartungen Eltern mitbringen, was ihnen in der Erziehung besonders wichtig ist und welche Eigenschaften

oder Bedürfnisse bei den Kindern zu beachten sind. Am Ende eines solchen Gesprächs sollten gemeinsame Absprachen getroffen werden, mit denen beide Seiten zufrieden sind (Klein & Vogt 2008).

Auch sollten andere grundlegende Faktoren für Gespräche mit Eltern nicht aus dem Blick geraten: Um ein ausgewogenes Gespräch zu führen, müssen beide Parteien in gleichem Maße am Gespräch und seinen Zielen beteiligt sein. Kindertagespflegepersonen sollten Eltern entsprechend respektvoll begegnen, einen ressourcenorientierten Blickwinkel einnehmen und sich von Vorerfahrungen lösen. Wie in anderen ersten Gesprächen mit Eltern sollte auf eine angenehme Atmosphäre Wert gelegt werden. Nur wenn ein Klima des Willkommenseins, der Akzeptanz und des Wohlbefindens herrscht, können sich Eltern mit Fluchterfahrung angenommen fühlen und stellen tatsächlich alle Fragen oder äußern offen ihre Bedenken und Wünsche. Auch Zeit ist ein wesentlicher Faktor, damit sich beide Gesprächsparteien aufeinander einstellen können. Schließlich ist es wichtig, allen Eltern zu verdeutlichen, dass sie als Experten und Expertinnen für ihre Kinder gesehen werden (Brock 2012). In diesem Zusammenhang erscheint es sinnvoll, das bestehende Verständnis einer funktionierenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft näherzubringen, um ein Verständnis für Erwartungen und benötigte Unterstützung durch Eltern zu sichern.

Abgesehen von diesen allgemeinen Gesprächsgrundregeln und einem wertschätzenden Umgang miteinander, der für jedes Gespräch gelten sollte, müssen bei Erstgesprächen mit Familien mit Fluchterfahrung weitere Vorbereitungen erfolgen. Dies gilt auch in Bezug auf

Bereiche und Themen, die häufig als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Denn bereits in einem ersten Kontakt wird die Basis für eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften gelegt. Dabei erscheint ein Perspektivwechsel hilfreich, um sich auf ein erstes Gespräch angemessen vorzubereiten. So kommen Familien mit Fluchterfahrung sowohl aus unterschiedlichen Herkunftsländern und verschiedenen Bildungszusammenhängen als auch aus Regionen mit unterschiedlichem Zugang zu Bildung. Deshalb sollte immer mitbedacht werden, dass zunächst nicht immer eindeutig geklärt ist, ob und inwieweit die jeweiligen Eltern Bildungseinrichtungen im Laufe ihres eigenen Lebens in Anspruch nehmen konnten. Werden die Alphabetisierungsraten einiger Länder betrachtet, sollte zum Beispiel auch damit gerechnet werden, dass Lesen und Schreiben für einige Eltern keine Selbstverständlichkeit sind. Abschätzige Reaktionen, die negative Gefühle bei Eltern auslösen können, sind hier fehl am Platz.

Zudem gibt es Familien, die in ihren Herkunftsländern überwiegend negative Erfahrungen mit Behörden gemacht haben. Hier können Verhaltensweisen wie Misstrauen, Vorsicht oder sogar Angst im Umgang mit Institutionen, die in Verbindung mit Staatsgewalt gesehen werden, eine logische Konsequenz sein, die der eigenen Sicherheit dient. Aber auch die Unsicherheit im Umgang mit der neuen Umgebung kann für eine übermäßige Zurückhaltung sorgen, was in der Vorbereitung auf ein erstes Gespräch berücksichtigt werden sollte. Dabei muss überlegt werden, wie ein Gefühl von Sicherheit positiv unterstützt werden kann. Misstrauen und Zurückhaltung sollten nicht persönlich genommen werden. In unseren Erhebungen wurde auch deutlich, dass

Eltern manchmal lieber die deutsche Fassung eines Informationsbriefs erhalten möchten, als die in ihre Herkunftssprache übersetzte Information. Der Austausch und die Vermittlung von Informationen braucht viel Zeit und Einfühlungsvermögen und ist aufgrund von Sprachbarrieren manchmal nicht ohne Dolmetscher/-in möglich.

### 3.5.1 Übersetzungsdienste

Die Grundlage für ein gelungenes Gespräch mit Familien mit Fluchterfahrung stellt eine hinreichende Verständigungsmöglichkeit dar. Um ein erstes Gespräch ohne Sprachbarrieren zu ermöglichen, ist es deshalb hilfreich, auf Dolmetscher- und Übersetzernetzwerke zurückzugreifen. Im Vorfeld sollte dabei jedoch Rücksprache mit der Fachberatung gehalten werden, um die Möglichkeit der Kostenübernahme zu klären. Kosteneffizient kann außerdem gearbeitet werden, wenn zuvor genau überlegt wird, in welchem Umfang ein professioneller Dolmetscherdienst tatsächlich benötigt wird und ob auch jemand gefunden werden kann, der mehrere Sprachen abdeckt und somit flexibler in Anspruch genommen werden kann. Indem sowohl die Gesprächsthemen, die einer Übersetzung bedürfen, als auch die zur Verfügung stehenden ehrenamtlichen Helfer/-innen mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen im Vorfeld bedacht werden, kann genau geplant werden, wie und in welchem Umfang die professionelle Unterstützung in Anspruch genommen werden muss. Natürlich gibt es Themen und Gespräche, bei denen eine Person mit professionellem Hintergrund und Fachwissen benötigt wird, um Inhalte nicht zu verfälschen. Auch steht nicht für jede Sprache eine ehrenamtliche Unterstützung zur Verfügung. Dies können ausschlaggebende Gründe für den Einbezug von professionellen

Kräften sein. Zur Finanzierung von Dolmetscherdiensten für Kinder mit Fluchterfahrung liegt mittlerweile ein Rechtsgutachten vor, das unter [http://drk-kinder-jugend-familienhilfe.de/uploads/tx\\_ffpublication/DRK\\_Sprachmittlung\\_KiJuHilfe\\_2016\\_BF.pdf](http://drk-kinder-jugend-familienhilfe.de/uploads/tx_ffpublication/DRK_Sprachmittlung_KiJuHilfe_2016_BF.pdf) verfügbar ist.

Die Angebote sowohl im Hinblick auf ehrenamtliche als auch auf eine professionelle Unterstützung durch Dolmetscher/-innen variieren je nach Standort:

- Auf der Suche nach ehrenamtlichen Helfer(inne)n ist es sinnvoll, sich zunächst einen Überblick über bereits bestehende Netzwerke zu verschaffen. Bundesländer, Kommunen, Kreise und Träger informieren hierzu unter anderem online und bieten Hilfe. Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl überregionaler oder regionaler Unterstützungsinitiativen, mit denen eine Vernetzung sinnvoll ist und die auch in diesem Bereich ehrenamtliche Helfer/-innen vermitteln können.
- Beim „Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer e.V.“ finden sich einige Hinweise und eine Liste von professionellen Anbietern in dem Dokument „Dolmetscher im sozialen, medizinischen und kommunalen Bereich (Community Interpreting) für mehr als 40 Sprachen“. Dieses sowie ein weiteres Dokument zum Thema „Seltene Sprachen“ und viele weitere Informationen können online auf der Homepage des Verbandes abgerufen werden: <http://www.bdue.de/der-bdue/aktuell/hilfen-fuer-fluechtlinge/>
- Die Servicestelle Sprach- und Integrationsmittlung (SprInt) ist ein Netzwerk von Dolmetscherdiensten, welches der Überzeugung ist, dass Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland einen Anspruch auf Dolmetschleistungen im Rahmen der Regelversorgung haben sollten. Eine gute Verständigung ist als Grundlage für Behördentermine, Arztbesuche, Elterngespräche in der Schule, Kita und Kindertagespflege unerlässlich. Um den Zugang zu den Versorgungsleistungen zu gewährleisten, liegt ein besonderes Potenzial in Dolmetschleistungen von Menschen mit Migrationshintergrund, die die individuellen Bedarfe aufgrund ihrer interkulturellen Kompetenz und Migrationserfahrung am besten einschätzen können. Die Arbeit des Netzwerks wird unter <http://www.sprachundintegrationsmittler.org/> dargestellt. Die Sprach- und Integrationsmittler sind von ihrer Ausrichtung daher nicht nur Übersetzungsleistungen an, sondern sind auch Mittler zwischen den Systemen Familie und Bildung.
- Langfristig wäre es sinnvoll, die dargestellten Fachdienste nicht auf Abruf, sondern als festen Bestandteil des Regelsystems zu verankern. Ein Beispiel dafür stellt das Programm Intercultural Iceland in Island dar (<http://www.ici.is/en>). In der Arbeit werden neben den Übersetzungsdiensten auch interkulturelle Trainings angeboten und Einrichtungen werden bei der Entwicklung kultursensibler Konzepte unterstützt.

---

## Teil III: Schlüsselsituationen kultursensitiven Handelns

---

Herausforderungen in der Arbeit mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung ergeben sich aus Sicht von pädagogischen Fachkräften, die wir im Rahmen der Evaluation von Angeboten für Kinder mit Fluchterfahrung befragt haben, in den Bereichen Umgang mit Emotionen, Traumata im Kontext der Fluchterfahrungen, sowie im Abbau der Sprachbarrieren, die im Zusammenhang mit der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit der Familie genannt werden. Den Befragten geht es zunächst um die Bereitstellung von Geborgenheit, Vertrauen und Verlässlichkeit. Ein strukturierter Tagesablauf und transparente Strukturen helfen bei der Orientierung im neuen Umfeld. Die Einbindung der Eltern sowie der Austausch mit der Familie gelingen über Dolmetscher/-innen, neue Medien und den Einbezug externer Unterstützungsangebote. Die pädagogischen Fachkräfte wünschen sich im Zusammenhang mit dem Thema Flucht Fortbildungen zu den Themenfeldern Trauma und Migration, Interkulturalität und Diversität sowie Wissen im Bereich der rechtlichen Rahmenbedingungen.

In Bezug auf die sprachliche Bildung und Förderung, insbesondere im Kontext von Mehrsprachigkeit wurden in unseren Erhebungen Professionalisierungsbedarfe ermittelt. Mit der Unterstützung des Spracherwerbs durch frühpädagogische Fachkräfte ist die bildungspolitische Hoffnung verbunden, dass sich

herkunftsbedingte Benachteiligungen durch den Besuch einer Kindertageseinrichtung zumindest teilweise kompensieren lassen. Um eine anregende Umgebung für Peerinteraktion schaffen zu können, brauchen frühpädagogische Fachkräfte Kenntnisse über die Bedingungen und Meilensteine des Spracherwerbs. Zur gezielten und bewussten Unterstützung des Spracherwerbs sind entsprechend Kenntnisse über den Erst- und Zweitspracherwerb unerlässlich. Darüber hinaus spielen aber auch Aspekte der nicht-sprachlichen Kommunikation eine wichtige Rolle, da Kinder sich in einem frühen Erwerbsprozess auch an nonverbalen Hinweisen, wie Mimik und Gestik orientieren. Kinder brauchen vor allem Situationen, in denen sie in die Interaktion mit Gleichaltrigen eintreten können. Kindertagespflegestellen, die ausschließlich die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern mit anderen Familiensprachen als Deutsch anstreben, sind unter diesen Gesichtspunkten kritisch zu betrachten.

Die von den Fachkräften geschilderten Sprachbarrieren lassen sich mit Hilfe von Bildern, Fotos oder gebärdensunterstützter Kommunikation überwinden. Auch über künstlerische oder körperliche Ausdrucksformen kann ein Austausch angeregt werden. Bereits etabliertes Material aus der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung sowie mehrsprachige Bilderbücher können

einen Zugang zu Kindern mit Fluchterfahrung herstellen.

### **3.6 Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit**

Die fachliche Diskussion in der Frühpädagogik ist gegenwärtig stark davon bestimmt, welche Programme und Maßnahmen zur Förderung der Sprachkompetenz eingesetzt werden sollen. Während Einigkeit darüber besteht, dass aufgrund der sensiblen Phasen im frühen Spracherwerbsprozess in den Settings Familie und Kindertagesbetreuung ein besonderes Bildungspotenzial für Sprache liegt, herrscht in der Praxis große Unklarheit darüber, in welcher Weise die Kinder bei dieser Erwerbsaufgabe optimal unterstützt werden können. In der Diskussion um frühpädagogische Sprachfördermaßnahmen wird zwischen der additiven Sprachförderung und alltagsintegrierter sprachlicher Bildung unterschieden (Albers 2009).

Bei der Durchführung additiver Förderprogramme werden einzelne oder mehrere Sprachebenen (z.B. Wortschatz, Grammatik, phonologische Bewusstheit) systematisch nach einem festgelegten zeitlichen Ablaufplan mit vorgegebenem Material gefördert. Additive Förderprogramme sind in den letzten Jahren vermehrt kritisiert worden, weil es ihnen oftmals an einer empirischen Wirksamkeitskontrolle fehlt, die den Nutzen für die Kinder nachweist. Wird ihre Effektivität systematisch überprüft, ist das Ergebnis eher ernüchternd (Jungmann & Albers 2013).

Alltagsintegrierte Sprachbildung geht davon aus, dass die Sprachkompetenz von Kindern nicht in punktuellen, zeitlich begrenzten Fördereinheiten erworben wird, sondern durch Dialoge mit Erwachsenen, Gleichaltrigen, älteren und jünge-

ren Kindern in für die Kinder bedeutungsvollen Situationen innerhalb des Alltags in Familie und Kindertagespflege. Die Sprachbildung knüpft an die aktuellen Bedürfnisse und Interessen der Kinder an, wobei ihr Interesse und ihre Motivation einer Aktivität gehören sollten, in der Sprache Mittel zum Zweck ist und damit eine Bedeutung trägt. Die Unterstützung der Sprache ist durchgängiges Prinzip zur Gestaltung des Alltags in der Kindertagespflege und erfolgt nicht nur punktuell oder zu bestimmten Fördereinheiten.

Die Kindertagespflege zeichnet sich durch einen hohen Grad an Heterogenität im Hinblick auf die Entwicklungsstände und -bedingungen von Kindern aus. Mit den Kindern und Familien mit Fluchterfahrung erweitert sich diese sprachliche und kulturelle Vielfalt. Dies bezieht sich nicht nur auf die Vielfalt der Kinder selbst, sondern auch auf deren Familien mit ihren unterschiedlichen Lebensweisen, Wünschen, Vorstellungen und Kompetenzen. Für die frühpädagogischen Fachkräfte ergeben sich damit hohe Anforderungen an ihr professionelles Handeln (Prenzel 2014, 68):

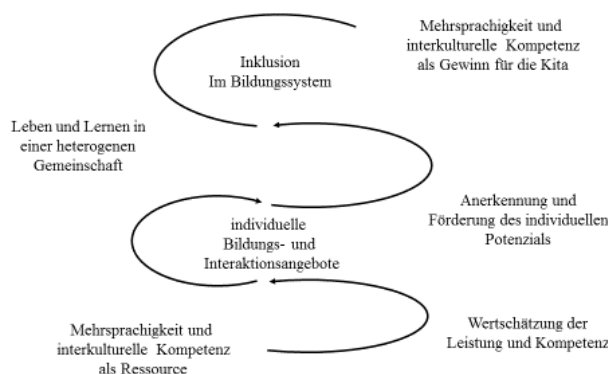
„Frühpädagogen, deren Ziel es ist, jedes Kind willkommen zu heißen, gestalten eine Institution, in der sie im Sinne dieses Ziels kooperieren, zu den Kindern feinfühlig Beziehungen herstellen und entsprechend die Peer-Beziehungen zwischen den Kindern begleiten, um sie zu Selbstachtung und zu wechselseitiger Anerkennung zu befähigen, sind hellhörig für die eigensinnigen kognitiven Interessen der Kinder und bahnen verantwortlich die individuell optimale Annäherung an ausgewählte verbindliche Kulturtechniken an“. Der Abbau von Barrieren und die Ermöglichung von Teilhabe an Bildungsprozessen finden sich in den Prämissen inklusiver



Pädagogik und den Zielen sprachlicher Bildung wieder.

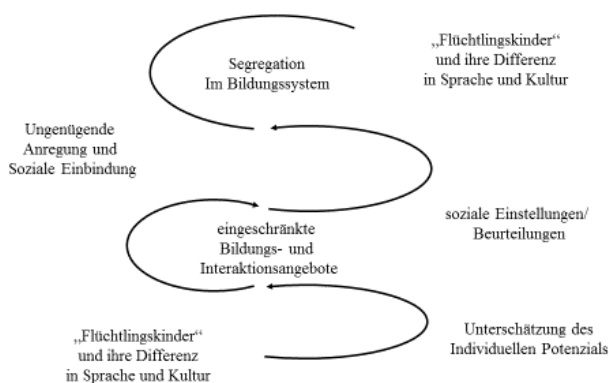
Sprachfördermaßnahmen vor dem Eintritt in die Schule sollen einen erfolgreichen Schulbesuch und damit die gesellschaftliche Integration ermöglichen. Inklusive Pädagogik stellt hingegen die Frage, inwiefern sich Bildungsangebote auf die veränderten Bedarfslagen von Kindern und ihren Familien ausrichten sollen. Mit der Umsetzung von Inklusion in der frühpädagogischen Praxis rücken Interaktionsprozesse zwischen Kindern, Kindern und Erwachsenen und Erwachsenen in den Vordergrund, die sich auf soziale Inklusions- und Exklusionsprozesse beziehen. Kindertagespflegepersonen nehmen dabei eine besondere Funktion ein, da sie den Rahmen für Interaktions- und Bildungsprozesse bereitstellen und für die Familien Zugänge zum Sozialraum bereitstellen können. Am Beispiel der Vorerwartungen gegenüber Kindern mit Fluchterfahrung soll illustriert werden, wie eine auf Kompensation eines Defizits ausgerichtete Perspektive auf „Flüchtlingkinder“ sich von einer Perspektive unterscheidet, die Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz als Ressource begreift.

Werden mögliche sprachliche und kulturelle Differenzen von Kindern und Familien mit Fluchterfahrung als Defizit und mangelnde Anpassungsleistung gesehen, kann es in der pädagogischen Praxis zu einer Unterschätzung des individuellen Potenzials der Kinder kommen. In der Folge ergeben sich eingeschränkte Bildungs- und Interaktionsmöglichkeiten, wodurch die soziale Partizipation erschwert wird. Segregierende Fördermaßnahmen, wie homogene Sprachfördergruppen, verringern die Spiel- und Interaktionsmöglichkeiten mit gleichaltrigen deutschsprachigen Kindern. Die Unterstützungsmaßnahmen erzielen damit den paradoxen Effekt, dass sie die Benachteiligung von Kindern mit Fluchterfahrung „reifisieren“, also verfestigen.



*Positive soziale Spirale in der Argumentation inklusiver Bildungsverläufe*

Der negativen sozialen Spirale kann ein Handlungsmodell gegenüber gestellt werden, welches Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz als Ressource der Kinder und Familien mit Fluchterfahrung in den Mittelpunkt stellt. Dabei geht es um die Anerkennung und Förderung individueller Potenziale und die Gestaltung individueller Bildungs- und Interaktionsangebote innerhalb einer heterogenen Gemeinschaft. Wenn dies als handlungsleitende Perspektive für die frühpäda-



*Abbildung: Negative soziale Spirale in der Argumentation mangelnder Anpassungsleistung*

gogische Praxis genutzt wird, wird deutlich, dass damit ein Gewinn für alle Kinder, unabhängig von Status, Geschlecht, Herkunft, Alter und Fähigkeiten verbunden ist.

In der Auseinandersetzung mit Heterogenität in der Kindertagespflege richtet sich der frühpädagogische Blick auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder. Festzuhalten ist jedoch, dass die Kategorisierungen wie „Kind mit Migrationshintergrund“ oder „Kind mit Behinderung“ nicht zu festgeschriebenen Erwartungen bei den Kindertagespflegepersonen und der Fachberatung und damit zur Verfestigung von Vorurteilen führen dürfen. Im Kontext von sprachlicher Bildung und Sprachförderung bedeutet dies, dass nicht jedes Kind mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch „automatisch“ einen Sprachförderbedarf hat. Ebenso gibt es Kinder, die mit Deutsch als Erstsprache aufwachsen aber aufgrund ihrer Entwicklungsbedingungen Unterstützung im Bereich der Sprache benötigen. Der kulturelle Hintergrund eines Kindes kann darüber hinaus nicht ohne Berücksichtigung von Geschlecht und Alter des Kindes sowie vom sozialen Status der Familie betrachtet werden. Die vielfältigen Einflussfaktoren können im Sinne einer Betrachtung von Risiko- und Schutzfaktoren für die kindliche Bildung und Entwicklung fokussiert werden. Dazu zählen einerseits kindbezogene Faktoren wie Begabungen, Interessen und Abneigungen, andererseits wird das Kind aber auch im Kontext seiner Familie, der Peers und der weiteren erwachsenen Bezugspersonen gesehen. In diesem Verständnis gilt es, innerhalb kultursensitiver Angebote der Kindertagespflege für die Verwobenheit der unterschiedlichen Dimensionen zu sensibilisieren, ohne dass dies zu einer Verengung der Perspektive führt.

### 3.6.1 Förderung von Mehrsprachigkeit

Als ein großes Anliegen in Verbindung mit dem Bildungserfolg wird häufig ausschließlich der Erwerb der deutschen Sprache betrachtet. Doch es ist nicht alleine der Erwerb der deutschen Sprache, der als ein Schlüssel zur Integration benannt werden kann, sondern die Wechselseitigkeit ist relevant. Reich schrieb dazu bereits 2006: „Nur wo Kommunikation – und das heißt: Integration – stattfindet, werden Deutschkenntnisse erworben. Auf Kommunikation aber müssen sich immer mindestens zwei Seiten einlassen.“ (Reich 2006, 85)

Hierdurch wird deutlich, dass sich die pädagogische Herausforderung zwar durchaus an Sprachbarrieren in konkreten Situationen zeigen kann, der Schlüssel aber nicht in einseitigen Forderungen Deutsch zu lernen und zu sprechen liegen sollte, sondern vielmehr die Bereitschaft zur Kommunikation, in der stetigen Bemühung beider Seiten miteinander fehlende Sprache zu überwinden, benötigt wird. Ziel sollte es nicht sein, dass Fachkräfte eine statische und unflexible Perspektive auf Sprache vermitteln, einfordern und anwenden, sondern die Bereitschaft in Dialog zu treten sollte im Vordergrund stehen, was sowohl für die Zusammenarbeit mit Eltern als auch mit Kindern gilt.

Besonders unter Beachtung der unsicheren Bleibeperspektive von Kindern und Familien mit Fluchterfahrung ist es widersinnig, die in der Familie gängige Sprache durch Deutsch ersetzen zu wollen. Deutsch wird als eine weitere Sprache erworben und Kindertagespflegepersonen sollten sprachlicher Vielfalt und Mehrsprachigkeit mit Wertschätzung entgegenreten. In Anlehnung an Reich kann dies lebensgeschichtliche



Kontinuität gewährleisten und Lebenschancen und Optionen offenhalten (Reich 2006).

Als hilfreich in diesem Zusammenhang erscheint es ergänzende Angebote, die ihren Fokus nicht ausschließlich auf den Erwerb der Deutschen Sprache richten, sondern den Spracherwerb in der jeweiligen Familiensprache aufnehmen, wie es beispielsweise Multiplikatorenkonzepte mit Sprachmittler/-innen machen. Hierdurch können auch Sprachbarrieren für Kindertagespflegepersonen abgedeckt werden. Als exemplarische Beispiele können die Programme „Griffbereit“ für den jüngeren Altersbereich und „Rucksack Kita“ für den Altersbereich ab drei Jahren benannt werden, die kürzlich um die „neuen“ Sprachen der Menschen mit Fluchterfahrung ergänzt wurden. Die in allen Kommunen in Nordrhein-Westfalen erfolgreich eingesetzten Programme werden derzeit auf ganz Deutschland übertragen.

- **Griffbereit:** Das Programm „Griffbereit“ wird in Gruppen mit Eltern und ihren Kindern im Alter von ein bis drei Jahre durchgeführt und von geschulten Elternbegleiter/-innen moderiert. Sie leiten die Eltern einmal pro Woche zu Aktivitäten an. Zentral sind hierbei die allgemeine Förderung der kindlichen Entwicklung und der Unterstützung elterlicher Kompetenzen sowie die Förderung der Familiensprache. Die Gruppen sind immer mindestens zweisprachig (Deutsch und eine gesprochene Familiensprache) und die Begleitung erfolgt über ein Jahr. <http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/griffbereit-1>
- **Rucksack:** Das Programm „Rucksack“ gibt es sowohl für den Bereich der Kindertagesstätte, als auch für den Anfang der Grundschulzeit. Mütter, die sowohl die

Herkunftssprache als auch die Umgebungssprache gut beherrschen fungieren hier als Multiplikatorinnen und arbeiten mit einer Gruppe von Müttern im Hinblick auf entwicklungs- und sprachförderlicher Aktivitäten im häuslichen Umfeld sowie zu Erziehungsfragen zusammen. <http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/rucksack-1>

### 3.6.2 Mehrsprachige Bilderbücher

Die sprachliche Vielfalt von Kindern mit Fluchterfahrung zeichnet sich durch eine hohe Vitalität und Loyalität gegenüber den Familiensprachen aus, unabhängig davon, ob es sich dabei um eine große oder kleine Sprecher/innengruppe handelt. Somit ist auch langfristig nicht von einer sprachlichen Assimilation der Familien mit Zuwanderungsgeschichte auszugehen, sondern vielmehr davon, dass auch zukünftig Kinder unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit in Kindertagesbetreuung und Schulen eintreten und zu einer großen sprachlichen und kulturellen Vielfalt beitragen.

Ebenso wie auch beim Erstspracherwerb, erhält beim Zweitspracherwerb der Kontext, in dem sich das Kind Sprache aneignet, eine besondere Bedeutung. Allerdings unterscheidet sich die sprachliche Umwelt derjenigen Kinder, die mit mehreren Sprachen aufwachsen von der Umgebung derjenigen Kinder, die nur eine Sprache erwerben. Ebenso ergeben sich individuelle Unterschiede in der Qualität der sprachlichen Umwelt. Diese unterschiedlichen Bedingungen und Voraussetzungen können einen erheblichen Einfluss auf die soziale, kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder ausüben. Ein annähernd umfassendes Verständnis des Spracherwerbsprozesses und der Sprachkompetenz von Kindern

kann demnach nur erlangt werden, wenn man berücksichtigt, wie unterschiedlich der Spracherwerb und die Verwendung von Sprache von den unterschiedlichen sozialen Bedingungen abhängig sind. Mehrsprachig aufwachsende Kinder können in der Kindertagespflege sehr von der überschaubaren Situation des Vorlesens in einer Kleingruppe oder in der Einzelsituation profitieren. Sie können sich an den Bildern orientieren, nachfragen oder den Erwachsenen imitieren, wenn er erzählt, was auf den Bildern zu sehen ist. Die wichtigen Merkmale der Umgebungssprache können damit erkannt, analysiert und im Verlauf der Entwicklung auch selbst produziert werden.

Kindern mit einer anderen Familiensprache als Deutsch stehen zunächst zwar nicht alle sprachlichen Kompetenzen zur Verfügung, um komplexe Satzstrukturen zu entwickeln, sie verfügen jedoch über vielfältige kommunikative Möglichkeiten, um über den Einstieg über Bilder den Zugang zu sprachlicher Interaktion zu erlangen. Die Ergebnisse einer Studie von Spracherwerbsbedingungen im Kindergarten (Albers 2009) weisen darauf hin, dass sich trotz ähnlicher Ausgangslage hinsichtlich der linguistischen Kompetenzen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und deutschsprachigen „Risikokindern“ unterschiedliche Prognosen für die Sprachentwicklung ergeben: So haben Kinder mit Deutsch als Zweitsprache gegebenenfalls in der Familiensprache bereits als erfolgreich erlebte Kommunikationsstrategien entwickelt, die nun auf die Zweitsprache übertragen werden können. Ihnen gelingt es trotz geringer Sprachkenntnisse, in das gemeinsame Spiel und die Kommunikation mit gleichaltrigen Kindern zu treten. Kinder mit mangelnden Sprachkenntnissen in ihrer Herkunftssprache dagegen haben möglicherweise bereits mehrfach Ablehnung

in der Peergruppe erfahren und Kompensationsstrategien entwickelt, wie zum Beispiel die bevorzugte Wahl von Erwachsenen als Interaktionspartner. Bezogen auf die Sprachförderung mit Bilderbüchern bedeutet dies, dass auch Bilderbücher in der Herkunftssprache der Kinder mit in die Arbeit einbezogen werden können. Wenn Eltern beispielsweise gebeten werden, ein Buch in ihrer Sprache in der Kindertagespflege vorzulesen, steigert das nicht nur das Selbstbewusstsein und die Sprachkompetenz des Kindes, sondern es weckt auch das Interesse der anderen Kinder an Sprachen. Erfahrungen aus dem Alltag von Kindertageseinrichtungen, die von einer großen sprachlichen Vielfalt profitieren, belegen eindrucksvoll, wie gebannt Kinder einem Elternteil zuhören, obwohl sie die Sprache überhaupt nicht verstehen. Aktuelle Hinweise zu mehrsprachigen Bilderbüchern hält die Stiftung Lesen vor: <https://www.stiftunglesen.de/leseempfehlungen>

Wenn man eine Vorlesesituation plant, kann man sich zunächst fragen, ob man bestimmte Grundregeln eingehalten hat. Eine derartige Checkliste könnte folgende Punkte umfassen:

- Welche Kinder sollen am dialogischen Lesen teilnehmen und warum?
- Welchen Inhalt wähle ich für diese Kinder?
- Welche Art von Buch wähle ich aus?
- Habe ich für eine entspannte Atmosphäre gesorgt?
- Habe ich darauf geachtet, dass alle Kinder einen Einblick in das Bilderbuch haben können?
- Wie führe ich in die Geschichte ein?
- Benutze ich weiteres Material, das zur Geschichte passt?

- Welche gestischen und mimischen Elemente baue ich in die Geschichte ein?
- Wie viel Zeit nehme ich mir für die Situation?
- An welchen Stellen binde ich die Kinder in die Geschichte ein?
- Welche Fragen kann ich den Kindern stellen?

In Bilderbüchern wird das sprachliche Lernen initiiert durch einen für das Kind sinnvollen, handlungsbezogenen und dialoggerichteten Sprachgebrauch der sozialen Umwelt in einem verlässlichen Rahmen. Der Rahmen, der Kindern in der Kindertagespflege für Sprachhandlungen und Identitätsbildung zur Verfügung gestellt wird, kann im Zusammenspiel mit den unterschiedlichen Erwartungen, Kompetenzen und Vorerfahrungen von Kindern und Kindertagespflegepersonen als Sprachkultur bezeichnet werden. Sie organisiert die dynamische Interaktion der Sprachhandelnden, die sich aus den jeweils unterschiedlichen Erwartungen an kommunikative Situationen ergeben und stellt Kontinuität her.

### 3.6.3 Voneinander lernen

Kinder erwerben Sprache nicht nur durch die sprachlichen Vorbilder unter den Erwachsenen, sondern auch in der Interaktion mit Gleichaltrigen (=Peerinteraktion). Der Erwerb von Zugangsstrategien zur Peerinteraktion stellt eine große Herausforderung für Kinder mit Fluchterfahrung dar und erfordert komplexe Strategien. Als effektive Verhaltensweisen werden in diesem Zusammenhang vor allem indirekte Strategien hervorgehoben, mit denen sich Kinder zunächst aus der Distanz einen Überblick über die Situation und das Spielmotiv verschaffen, um dann zu signalisieren, dass man mitspielen kann, ohne das Spiel der Anderen zu stören.

Die Qualität und Komplexität von Dialogen zwischen Kindern ist abhängig von gemeinsamen Erfahrungen, die die Gesprächspartner teilen, wie zum Beispiel die Erlebnisse, die im gemeinsamen Spiel gemacht werden. Die Dauer von Konversationen zwischen Kindern ist dabei stark davon bestimmt, ob diese über ein gemeinsames ‚Drehbuch‘ verfügen, also einen thematischen Rahmen, der beiden Interaktionspartnern bekannt ist. Wenn Kinder auf einen solchen Gesprächsrahmen zugreifen können und darüber hinaus über elementare Kommunikationsstrategien verfügen (Bereitschaft zur Gesprächseröffnung und Berücksichtigung des Sprecherwechsels), sind sie in der Lage, dialogische Gespräche zu führen und diese über einen längeren Zeitraum aufrechtzuerhalten. Der Erwerb pragmatischer Fähigkeiten kennzeichnet sich somit durch den zunehmend situations- und kontextadäquaten Gebrauch von Sprache und umfasst ebenso den Aufbau soziokultureller Kenntnisse und das Wissen um die Gefühle und Bedürfnisse anderer, wie die kommunikativen Regeln, die eine sprachliche Interaktion gelingen lassen. Die Hauptaufgabe des Kindes besteht aus dieser funktionalen Perspektive in der Anpassung von Formen und Funktionen, indem sprachliche Ausdrücke der Umgebungssprache in Bezug zu deren Verwendung für kommunikative Absichten gesetzt werden.

Eine Kindertagespflegestelle, die überwiegend Kinder mit geringen Sprachkompetenzen im Deutschen betreut, steht in ihren Bemühungen um erfolgreiche Sprachbildung in diesem Zusammenhang vor einer ungleich schwierigeren Aufgabe, als eine Einrichtung, in der überwiegend sprachlich kompetente Kinder sind und sich in der Folge eine Vielzahl an sprachförderlichen Interaktionen ergeben.

So erfordert in diesem Zusammenhang die Funktion der pädagogischen Fachkräfte im Umgang mit sprachlicher Vielfalt eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Erwerbsbedingungen im Betreuungsangebot und in der Familie. Dass ein bewusster Einsatz der Sprache von Kindertagespflegepersonen, sowie die Dialogbereitschaft und Aufmerksamkeit gegenüber kindlichen Interessen positive Auswirkungen auf die Gestaltung von sprachlich-kommunikativen Situationen hat, zeigt sich durch die Beispiele gelingender Interaktion im mit Kindern aus einer eigenen Erhebung (Albers 2009). So sind auch Kinder, die in einem Sprachscreening als Risikokind eingestuft werden, zu sprachlichen Äußerungen fähig, die weit über ihre durchschnittliche Äußerungslänge und –qualität im Alltag hinausgehen, wenn sie sich von pädagogischen Fachkräften für etwas begeistern lassen.

Auf der Basis vorhandener Erkenntnisse zum Spracherwerb und zur Mehrsprachigkeit lässt sich die zentrale Aussage ableiten, dass es nicht an der Mehrzahl der Sprachen als solcher liegt, sondern am Zusammentreffen ungünstiger Umstände, wenn sich statt der bereichernden Effekte in mehrsprachigen Biografien Schwierigkeiten auftun (List 2005). Betrachtet man unter systematischen Gesichtspunkten die Vielzahl an Größen, die den Zweitspracherwerb beeinflussen, kann man in diesem Zusammenhang folgende Faktoren gruppieren, die bei einer Analyse von Mehrsprachigkeit berücksichtigt werden müssen: Das Verhältnis der Kompetenz in der Familiensprache zu der Umgebungssprache, die Strukturen und Regeln der zu lernenden Sprache, die biologischen und psychologischen Mechanismen und Strategien im Erwerbsprozess, sowie das sprachliche Handeln der Lernenden in der Kommunikation mit Sprechern der Umge-

bungssprache. Bilderbücher können für Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch eine wertvolle Einstiegshilfe bieten, da sie sich an den Bildern orientieren und die Inhalte mit der gesprochenen Sprache verknüpfen können.

### 3.7 Bildungsprozesse transparent machen

Um die Bildungsprozesse der Kinder auch gegenüber der Familie transparent zu machen, haben sich in der frühpädagogischen Praxis Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren etabliert, die als Grundlage von Gesprächen mit der Familie herangezogen werden können. In frühpädagogischen Bildungsplänen werden die Ziele von stärkenorientierten Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen zusammengefasst. Die Verfahren

- sollen es den Fachkräften erleichtern, die Perspektive des Kindes, sein Verhalten und Erleben besser zu verstehen;
- sollen Einblick geben in die Entwicklung und das Lernen des Kindes und über seine Fähigkeiten und Neigungen und den Verlauf von Entwicklungs- und Bildungsprozessen informieren;
- sollen die gezielte Reflexion und Ausgestaltung pädagogischer Angebote und pädagogischer Interaktionen und Beziehungen unterstützen, bezogen auf das einzelne Kind und bezogen auf die Gruppe;
- sollen eine fundierte Grundlage bilden, um Eltern kompetent zu informieren und zu beraten;
- sollen die Kooperation mit Fachdiensten und Schulen und die Darstellung der pädagogischen Arbeit nach außen erleichtern

In der pädagogischen Praxis bezieht sich Beobachtung in der Regel auf einen konkreten Fall. Die Beobachtung von bestimmten Situationen oder Verhaltensweisen wird als Grundlage für die Formulierung von Handlungszielen genutzt. Frühpädagogische Fachkräfte sollen den Entwicklungsstand einzelner Kinder beurteilen, entsprechende individuelle und gruppenspezifische Maßnahmen ergreifen können und diese fundiert und differenziert unter Einbezug der Familie und des Kindes reflektieren. Bei der Beobachtung in Kindertageseinrichtungen geht es dabei primär um die Gewinnung detaillierter Informationen zum Spiel-, Lern- und Sozialverhalten, die körperliche, psychische und kognitive Entwicklung des Kindes, sowie um auffälliges Verhalten, auf deren Grundlage entsprechende Handlungsperspektiven aufgezeigt werden sollen.

Vor diesem Hintergrund soll das methodisch kontrollierte, auf bestimmten Verfahren zu Beobachtung und Dokumentation beruhende, Verstehen unter Berücksichtigung sozialer und individueller Faktoren der Wahrnehmung eine zentrale Rolle einnehmen. Die Kindertagespflegeperson steht damit vor der komplexen Aufgabe, das Bedingungsgefüge und die Funktionszusammenhänge der Kindertagespflege zusammentreffender Individuen, deren Handlungssysteme sich zum Beispiel in Hinblick auf die Dimensionen Alter, Geschlecht, Ethnie, sozio-ökonomischer Hintergrund etc. unterscheiden, zu berücksichtigen, sowie deren Rückwirkungen auf die Individuen und die Gruppe wahrzunehmen. Beobachtung und Dokumentation kann damit als eine, wenn nicht die zentrale Basiskompetenz von frühpädagogischen Fachkräften gesehen werden.

Mit der Umsetzung der Beobachtung als unverzichtbarer Grundkompetenz in der pädagogischen Arbeit werden Grenzen erkennbar, die sich in der Deutung des Beobachteten zeigen: Um pädagogische Konsequenzen aus der Beobachtung und deren Dokumentation ableiten zu können, muss die pädagogische Fachkraft zwischen der Beschreibung des beobachteten Verhaltens und seiner Deutung klar differenzieren können. Die Schwierigkeit liegt jedoch gerade darin, dass das kindliche Verhalten im Kontext erfasst wird, aus dem der beobachtete Verhaltensaspekt erst hervorgeht. Wenn eine Fachkraft also ein Kind aufgrund seines auffälligen Verhaltens beobachtet, muss sie sich über die eigene Rolle im Klaren sein: Ist sie es vielleicht gerade, die das schwierige Verhalten beeinflusst oder sogar hervorruft? Erklärungsansätze, die lediglich auf die Fluchterfahrung und damit verbundene Traumatisierungen fokussieren, greifen vermutlich zu kurz.

Die Komplexität der kindlichen Interaktion entzieht sich zum großen Teil der Beobachtung der pädagogischen Bezugsperson, wenn diese nicht systematisiert wird. Dadurch, dass die Kindertagespflegeperson in der Regel selbst ein wichtiger Teil der zu beobachtenden Interaktion ist, ist der Kern des pädagogischen Geschehens nur sehr eingeschränkt einsichtig (Reiser 2000).

Für die Beobachtung in pädagogischen Kontexten schlägt Reiser (2000) vier konkrete Arbeitsschritte vor, um die Fremdbeobachtung im Prozess der Selbstbeobachtung stetig zu reflektieren und zuverlässige, verwertbare Antworten auf Fragestellungen, sowie Annäherungen für eine Intervention geben zu können:

- Beschreibung der Beziehung zu dem Kind



- Emotionale Beteiligung (Selbstreflexion und Supervision)
- Analyse der Kontexte (pädagogischer Kontext / Lebensumwelt und Lebensgeschichte)
- Bildung von Hypothesen: Zusammenfassung der Beobachtungen, Modifizierung von Hypothesen, Einfälle für pädagogisches Handeln

Neben der Möglichkeit, die Beobachtungen nach einem eigenen Leitfaden oder Fragenkatalog zu strukturieren, gibt es eine Reihe an Beobachtungsbögen, die mit vorgegebenen Kategorien arbeiten.

- Ein für die Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund empfehlenswerter Beobachtungsbogen stellt zum Beispiel der Sismik-Bogen dar. Sismik deckt die Alters- und Entwicklungsspanne von ca. 3 1/2 Jahren bis zum Schuleintritt ab. Pädagogische Fachkräfte können demnach schon relativ früh beginnen, die Sprachentwicklung zu beobachten und im Prozess des Besuchs des Kindertagespflegeangebots weiterzuführen. Für deutschsprachig aufgewachsene Kinder wird das Verfahren von den gleichen Autoren unter dem Namen Seldak zur Verfügung gestellt, für den Altersbereich bis Drei die Verfahren Liseb 1 und Liseb 2 ([www.ifp.bayern.de/materialien/beobachtungsboegen.html](http://www.ifp.bayern.de/materialien/beobachtungsboegen.html)).
- Das Verfahren „Grenzsteine der Entwicklung“ ist ein Beispiel für eine stark strukturierte Vorgehensweise bei der Beobachtung und Einschätzung der kindlichen Entwicklungsbereiche. Die Grenzsteine der Entwicklung nehmen eine Frühwarnfunktion für Auffälligkeiten im Entwicklungsverlauf der Kinder ein. Sie stellen kein Instrument zur Beurtei-

lung des kindlichen Entwicklungsstandes dar, sondern erfassen die Kinder, die hinter der Entwicklung von mehr als 90% der Kinder des gleichen Alters zurückliegen. Sie sind also ein reines Instrument zur Erfassung von Entwicklungsrisiken und dienen als Grundlage bei der Beratung von Eltern, die bei Auffälligkeiten des Kindes in mehreren Entwicklungsbereichen einen Arzt aufsuchen sollten. <http://mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.c.327022.de>

Das Ergebnis der Beobachtung wird mit der Dokumentation festgehalten und als Ausgangspunkt für die pädagogische Handlungsplanung und für die Zusammenarbeit mit der Familie gesichert. Neben den Notizen aus dem Beobachtungsprozess oder den Beobachtungsbögen sollten umfassende Dokumentationen auch weitere Informationen einbeziehen. Dazu können wie in einem Portfolio Zeichnungen, Bastelarbeiten und Fotos der Kinder, sowie Berichte, Kommentare und Notizen gesammelt werden, um ein möglichst genaues Bild vom Kind, seinem Umfeld und seinen Interessen und Wünschen zeichnen zu können. Dabei geht die frühpädagogische Fachkraft stets nach dem Motto „Schatzsuche statt Fehlerfahndung“ vor, sucht also nach den Stärken des Kindes, um darauf aufbauend pädagogische Angebote zu strukturieren.

Wenn Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren eingesetzt werden, ermöglicht es Eltern einen vertieften Einblick in die professionelle Arbeit der Kindertagespflegeperson. Interessen, die das Kind in der Kindertagespflege verfolgt, können dann zuhause fortgeführt werden. Wenn Eltern stärker in die Arbeit einbezogen werden und Möglichkeiten der Beteiligung gegeben werden, führt das im Idealfall zu einem verbesserten Verständnis und zu einer stärkeren

ren Identifikation mit der Bildungseinrichtung. Umgekehrt ermöglicht ein Dialog auf Augenhöhe auch den frühpädagogischen Fachkräften einen Einblick in das Familienleben. Dass dies ein langwieriger Prozess ist, bei dem Vorurteile und Vorbehalte abgebaut werden müssen, ist selbstverständlich.

So können Eltern Vorurteile gegenüber der Kindertagespflege haben, ebenso wie Kindertagespflegepersonen sie möglicherweise im Hinblick auf die Familien zeigen. Familien sind genauso unterschiedlich in ihren Bedürfnissen und Ausgangslagen, wie das die Kinder in der Kindertagespflege sind.

#### 4. Ausblick

Die aktuelle Situation um die Neuzuwanderung von Familien mit Fluchterfahrung führt zu einer wachsenden Anzahl von Kindern in der Kindertagespflege, die mit Unsicherheiten, Belastungen und schwierigen Lebensbedingungen konfrontiert wurden. Auch treffen die Kinder und Familien ohne Kenntnisse in der Umgebungssprache Deutsch auf das Bildungssystem, was mit besonderen Herausforderungen sowohl für die Kinder selbst, als auch für die frühpädagogischen Fachkräfte einhergeht (Albers & Ritter 2015). Die Entwicklung von Kindern zeichnet sich jedoch durch eine hohe Variabilität aus. So nimmt eine große Zahl trotz hoher Belastungen einen unauffälligen oder positiven Entwicklungsverlauf, wenn sie in qualitativ hochwertigen frühpädagogischen Settings betreut werden. Die Auswirkungen von Flucht können sich über die Bereitstellung von personalen, sozialen und institutionellen Ressourcen mindern lassen. Angebote der Kindertagespflege können demnach

zu einem wertvollen Schutzfaktor für Kinder und Familien mit Fluchterfahrung werden, wenn diese die besonderen Ausgangslagen in ihre Arbeit einbeziehen.

In der Arbeit mit Familien mit Fluchterfahrung sollten Kindertagespflegepersonen und Fachberater/-innen daher ein Verständnis gegenüber kulturellen Aspekten, Werten, Glaubensgrundsätzen und begrenzenden Sprachbarrieren haben. Sie sollten eine respektvolle Haltung gegenüber den Familieneinheiten (Poureslami et al. 2013) und sich möglicher bestehender und vergangener Belastungssituationen bewusst sein bzw. dies vor dem Hintergrund ihres Handelns reflektieren. Dazu gehören auch schwierige oder bedrohliche Situationen, die bereits gemeistert wurden und trotzdem noch nachwirken. Nicht immer muss hiermit eine Traumatisierung oder eine Post-Traumatische Belastungsstörung einhergehen, allerdings erfordert das Wissen um die Fluchterfahrungen ein sensibles Verhalten gegenüber den Familien. So können sich Erlebnisse, die während der Flucht gesammelt wurden, auf den Prozess der Eingewöhnung und des Vertrauensaufbaus sowohl bei den Eltern als auch den Kindern auswirken. Hier gilt es empfänglich für die Bedürfnisse der Familie zu sein und so gut es geht zu unterstützen. Um dies ermöglichen zu können, ist aber die Zusammenarbeit mit Partnern außerhalb der Kindertagespflege unerlässlich. Die Vernetzung innerhalb einer kommunalen Bildungslandschaft scheint in diesem Verständnis zielführend zu sein, wenn es darum geht, die Familien bestmöglich zu beraten und auf Angebote innerhalb des Sozialraums aufmerksam zu machen.

Mit dem Aufbau lokaler Bildungslandschaften geht die Schaffung einer lokalen Verantwor-

tungsgemeinschaft einher, die auch als Netzwerk der Akteure vor Ort verstanden werden kann, in dem die Kindertagespflegeperson eine wichtige Schnittstelle zwischen Familie und Gesellschaft darstellt. Damit erhält der Aufbau sowie die Koordination und Steuerung von Netzwerken im kommunalen Kontext einen besonderen Stellenwert. Auf dem Weg zu einer gesamtkommunalen Verantwortungsgemeinschaft gilt es dann Koexistenzen – also von einzelnen Akteuren geplante und entwickelte Angebote in der frühkindlichen Bildung – aufzulösen. Ziel der Koordination und Steuerung von Netzwerken muss es sein, sektoren- und handlungsfeldübergreifende Koalitionen auszubauen, um passgenaue und bedarfsorientierte Bildungsangebote und -strukturen zu schaffen, die Zugangshürden abbauen und Teilhabe aller im Sozialraum lebenden Menschen ermöglichen. Wesentlich für die Qualitätsentwicklung und Professionalisierung im Kontext von Flucht und Migration sind die Handlungsfähigkeit, die Handlungsbereitschaft und die Handlungssicherheit der pädagogischen Akteure in den veränderten Anforderungssituationen. Das führt zwangsläufig dazu, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zusätzliche Kompetenzen erwerben bzw. vorhandene Kompetenzen ausbauen müssen.

Die Sichtweise, dass Familien und Kinder mit Fluchterfahrung zunehmend als handelnde Akteure ihrer Lebenswelt gesehen werden, kann die Ansatzpunkte gesellschaftlicher und frühpädagogischer Handlungsperspektiven erweitern. Maßnahmen, die Selbsthilfe ermöglichen und mobilisieren, stehen in der Prävention von migrationsbedingten Benachteiligungen im Vordergrund, da die Grundlagen für die Entwicklung des Kindes in seiner primären Sozialisationsinstanz, der Familie,

liegen und Kindertagespflegeangeboten/Kindertageseinrichtungen nur begrenzte Möglichkeiten zur Verfügung stehen, um negative Bildungs-Benachteiligungs-Spiralen zu durchbrechen.

Für die Umsetzung in Angeboten der Kindertagespflege wird in dieser Expertise ein alltagsintegriertes und aufeinander aufbauendes Gesamtkonzept sprachlicher, kultursensitiver und inklusiver Bildung vorgeschlagen, welches die Ressourcen mehrsprachig aufwachsender und interkulturell kompetenter Kinder in den Vordergrund stellt. Dieses Konzept umfasst die sprachliche Bildung und Sprachförderung in der Umgebungssprache Deutsch wie auch in der Familiensprache sowie die kultursensitive Zusammenarbeit mit Familien und Kindern. In der Beurteilung der sprachlichen Kompetenzen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern ist in diesem Verständnis nicht von Sprachproblemen zu sprechen, sondern lediglich von nicht ausreichenden Deutschkenntnissen, da dem Begriff der Sprachprobleme und der damit verbundenen Sprachförderung häufig eine diskriminierende Bedeutung anhaftet. Die Anerkennung und Wertschätzung der Herkunftssprache wird aufgrund der identitätsstiftenden Funktion von Sprache dabei als ein wichtiger psychologischer Faktor für Menschen mit Migrationshintergrund beschrieben (Albers 2013).

Bildung, Beratung und Beteiligung, das Erlernen persönlicher Bewältigungsstrategien von Kindern und Familien stellen ebenso wie die Reorganisation der Infrastrukturen in kommunalen Lebensräumen eine zentrale gesellschaftliche und bildungspolitische Aufgabe dar: Die Integration in die Gesellschaft kann demnach nicht allein über die Bereitstellung von Sprachkursen erfolgen, sondern muss sich die Wiederherstellung



und Erweiterung sozialer Handlungsfähigkeit zum Ziel setzen. Die Kenntnis der familiären Lebenslagen, die Förderung der psychosozialen Stabilität im Kontext der Kindertagespflege durch Bereitstellung aktiver, problemlösender Bewältigungsstrategien und ein einfühlsamer Umgang

mit dem Phänomen Flucht sind Aufgaben, denen sich das System der Kindertagespflege stellen muss. Kindertagespflegestellen und Fachberatungen können in diesem Verständnis zur Stärkung des sozialen Netzwerks des Kindes und seiner Familie beitragen.

## Literatur

Adam, Hubertus / Inal, Sarah (2013): Pädagogische Arbeit mit Migranten- und Flüchtlingskindern. Weinheim: Beltz.

Albers, T. (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Albers, Timm / Lichtblau, Michael (2015): Transitionsprozesse im Kontext von Inklusion – Normative, theoretische und empirische Perspektiven auf die Gestaltung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich. In: Zeitschrift für Inklusion Online 1. Unter: [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/260/246](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/260/246) (abgerufen: 10.04.2018)

Albers, Timm / Ritter, Eva Charlotte (2016): Kinder mit Fluchterfahrung in der Kita. Kindergarten heute kompakt. Freiburg: Herder.

Albers, T. / Ritter, E. (2015): Zusammenarbeit mit Eltern und Familien in der Kita. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Allemann-Ghionda, Cristina (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven. Stuttgart: Schöningh.

Amirpur, D. (2013): Behinderung und Migration - eine intersektionale Analyse im Kontext inklusiver Frühpädagogik. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 36. München: DJI.

Bickes, H. & Pauli, U. (2009): Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn: Wilhelm Fink.

Bußmann, H.(2008): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Bildungsbericht (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Unter: <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/bildung-in-deutschland-2016> (abgerufen: 10.04.2018)

Borke, J., Döge, P. / Kärtner, J. (2011): Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 16. München: DJI.

Borke, J. / Keller, H. (2014): Kultursensitive Frühpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (o.A.) (2016a) (Hrsg.): Das Bundesamt in Zahlen 2015. Asyl. Verfügbar unter: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2015-asyl.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2015-asyl.pdf?__blob=publicationFile) (abgerufen: 20.11.2017)

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (o.A.)(Hrsg.) (2016b): Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe: April 2016. Tabellen.Diagramme.Erläuterungen. 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](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-april-2016.pdf;jsessionid=D3044D840962CF43588FD7BB37236767.1_cid286?__blob=publicationFile) (abgerufen: 20.11.2017)

Demuth, C., Root, M. / Gerwing, S. (2015). „Ich nehme das beste von beidem“ – Ethnotheorien türkischstämmiger Mütter in Deutschland. In: B. Ö. Otyakmaz & Y. Karakaşoğlu (Hrsg.). Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft. Heidelberg: Springer, S.29-47.

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.

Esser, Hartmut (1999): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Mischo, Christoph (2011). Editorial. Schwerpunkt: Professionalisierung frühpädagogischen Personals. In: *Frühe Bildung*, 0, 1, S. 2-3

International Organization for Migration (o.A.) (2014): Länderinformationsblatt. Afghanistan. Verfügbar unter: [http://www.bamf.de/SharedDocs/MILo-DB/DE/Rueckkehrfoerderung/Laenderinformationen/Informationsblaetter/cfs\\_afghanistan-dl\\_de.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/MILo-DB/DE/Rueckkehrfoerderung/Laenderinformationen/Informationsblaetter/cfs_afghanistan-dl_de.pdf?__blob=publicationFile) (abgerufen: 20.11.2017)

International Organization for Migration (o.A.) (2011): Länderinformationsblatt. Syrien. Verfügbar unter: [http://www.bamf.de/SharedDocs/MILo-DB/DE/Rueckkehrfoerderung/Laenderinformationen/Informationsblaetter/cfs\\_syrien-dl\\_de.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/MILo-DB/DE/Rueckkehrfoerderung/Laenderinformationen/Informationsblaetter/cfs_syrien-dl_de.pdf?__blob=publicationFile) (abgerufen: 20.11.2017)

Jungmann, T. / Albers, T. (2013): Frühe sprachliche Bildung und Förderung. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Krifka, M. / Blaszczyk, J. / Leßmöllmann, A. / Meinunger, A. / Stiebels, B. / Tracy, R. / Truckenbrodt, H. (Hrsg.) (2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin: Springer Verlag.

List, G. (2005): Zur Anbahnung mehr- und quersprachiger Kompetenzen in vorschulischen Bildungseinrichtungen. In: Jampert, K./Best, P./Guadatiello, A./Holler, D./Zehnauer, A. (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Berlin: verlag das netz.

Merz-Atalik, Kerstin (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.

Meysen, Thomas, Beckmann, Janna & González Méndez de Vigo, Nerea (2016): Flüchtlingskinder und ihre Förderung in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege. Rechtsexpertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: Deutsches Jugendinstitut. Unter: [https://www.dijuf.de/tl\\_files/downloads/2016/Forschung%20und%20Projekte%20Seite/Rechtsexpertise\\_Fluechtlingskinder\\_und\\_Kindertagesbetreuung\\_26-01-2016.pdf](https://www.dijuf.de/tl_files/downloads/2016/Forschung%20und%20Projekte%20Seite/Rechtsexpertise_Fluechtlingskinder_und_Kindertagesbetreuung_26-01-2016.pdf) (abgerufen: 10.04.2018)

Özer, S. / Şirin, S. / Oppedal, B. (o.J.): Bahçeşehir Study of Syrian Refugee Children in Turkey. Unter: Zugriff am 20.11.2017: <http://www.fhi.no/dokumenter/4a7c5c4de3.pdf> (abgerufen: 10.04.2018)

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: Unter: <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/bildung-betreuung-und-erziehung-in-der-einwanderungsgesellschaft/> (abgerufen: 20.11.2017)

Prenzel, A. (2014): Inklusion in der Frühpädagogik – Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. München: DJI.

Reich, H.H. (2006): Stichpunkt: Sprache(n). In: Krüger-Potratz, M. (Hrsg.): Zuwanderungsgesetz und Integrationspolitik. Göttingen: V&R unipress. S. 83–88.

Reiser, Helmut. (2000): Annäherungen an innere Welten und Pfade aus dem Dickicht. Warum es so schwierig ist, schwieriges Verhalten zu beobachten. Lernchancen, 3 (2000), 16, 10-17.

Schneider, S. (2015): Bilingualer Erstspracherwerb. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Schirilla, Nausikaa (2016): Migration und Flucht. Orientierungswissen für die Soziale Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer.

Seitz, S. (2009): Mittendrin verschieden sein – inklusive Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Studienbrief der Hochschule Fulda.

Sulzer, A. / Wagner, P. (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen - Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Unter: [http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_Nr.\\_15\\_Annika\\_Sulzer\\_Petra\\_Wagner\\_Inklusion\\_in\\_Kindertageseinrichtungen.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr._15_Annika_Sulzer_Petra_Wagner_Inklusion_in_Kindertageseinrichtungen.pdf) (abgerufen: 10.04.2018)

Tan, D. (2011). Elternbildung. In: Marschke/Brinkmann (Hg.): Handbuch Migrationsarbeit. Wiesbaden: Springer, S.169-178.

United Nations Education, Scientific and Cultural Organization, International Bureau of Education (o.A.) (Hrsg.) (2011a): World Data on Education VII Edition, 2010/11. Unter: [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Islamic\\_Republic\\_of\\_Afghanistan.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Islamic_Republic_of_Afghanistan.pdf) (abgerufen: 20.11.2017)

United Nations Education, Scientific and Cultural Organization, International Bureau of Education (o.A.) (Hrsg.) (2011b): World Data on Education VII Edition, 2010/11. Unter: [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Syrian\\_Arab\\_Republic.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Syrian_Arab_Republic.pdf) (abgerufen: 20.11.2017)

United Nations Education, Scientific and Cultural Organization (o.A.) (2013): Statistics. Unter: [http://www.unicef.org/infobycountry/iran\\_statistics.html](http://www.unicef.org/infobycountry/iran_statistics.html) (abgerufen: 10.04.2018)

Wansing, G. / Westphal, M (Hrsg.): (2014). Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS.

Weltzien, D. / Albers, T. (Hrsg.): (2014). Vielfalt und Inklusion (Kindergarten heute spezial, wissen kompakt - Themenheft zu fachwissenschaftlichen Inhalten). Freiburg: Verlag Herder.

Zimmermann, David (2015): Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen. Gießen: Psychosozial-Verlag.







Informationen finden Sie:

› [www.bvktp.de](http://www.bvktp.de)

---

Für Fragen und Gespräche rufen Sie uns an unter:

**Tel: 030 - 78 09 70 69**

---

Oder informieren Sie sich auf unserer Homepage:

› [www.bvktp.de/themen/kinder-mit-fluchthintergrund](http://www.bvktp.de/themen/kinder-mit-fluchthintergrund)

---

Sie können uns auch jederzeit eine Mail schreiben:

› [info@bvktp.de](mailto:info@bvktp.de)

---

Wir freuen uns über Ihre Nachrichten!



## Bundesverband für Kindertagespflege e.V.

Baumschulenstr. 74  
12437 Berlin

Tel.: 0 30 - 78 09 70 69

Fax: 0 30 - 78 09 70 91

E-Mail: [info@bvktp.de](mailto:info@bvktp.de)

[www.bvktp.de](http://www.bvktp.de)

[www.bvktp.de](http://www.bvktp.de)

Gefördert vom:



Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend