

Junge Kinder geflüchteter Familien zwischen Sondermaßnahmen und Nichtbeachtung. Überlegungen und Erfahrungen auf der Grundlage Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung¹

Von Petra Wagner

Als im Jahr 2015 die Medienberichterstattung viele Familien mit Kindern zeigte, die nach Deutschland flüchteten, erhielt unser Institut zahlreiche Anfragen aus Kindertageseinrichtungen: Unterstützung wurde gesucht, Beratung, Fortbildung, irgendwie Hilfe. Ein etwas diffuses Bild, denn die Kinder waren ja noch nicht da, auf die sich die Kitateams vorbereiten wollten. Sie hatten jedenfalls Befürchtungen, welche waren es? Überrollt zu werden von neuen Anforderungen, von Veränderungen, diese nicht zu wollen oder damit fachlich überfordert zu sein? Die medial vermittelten Naturkatastrophen-Metaphern („Welle“, „Flut“, „Strom“ etc.) mögen das ihrige dazu beigetragen haben, dass die Aussicht auf den Zuzug von geflüchteten Familien eher mit Unruhe und „Bedrohtwerden“ verbunden wurde. Wir wunderten uns, denn wir hielten die pädagogischen Repertoires aus der Auseinandersetzungen der letzten Jahre mit vielfältigen Familienkulturen und Familiensprachen in den Kitas als anschlussfähig und nutzbar auch für geflüchtete Familien und ihre jungen Kinder. Zwar hatte es in den letzten Jahren eher Aktivitäten und Aufmerksamkeit für unbegleitete junge Geflüchtete gegeben, während die Kinder, die in Begleitung ihrer Eltern geflüchtet sind, kaum Erwähnung fanden. Warum schien das Handlungswissen aus der Beschäftigung z.B. mit interkultureller Pädagogik, mit Mehrsprachigkeit, mit der von uns entwickelten Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung in dieser Situation nicht ausreichend Handlungssicherheit zu geben? Wir reagierten auf die Anfragen, boten Fortbildungen an und akquirierten Mittel für die Entwicklung eines Fortbildungskonzepts (ISTA 2017). Letzteres taten wir mit Sorgfalt und Gründlichkeit, wollten dem „Alarmismus“ widerstehen - und wunderten uns erneut: Noch vor der Fertigstellung unserer „Fortbildungsbausteine“ gab es praktisch keine Nachfrage mehr nach Fortbildungen zum Thema „Kinder und Familien mit Fluchterfahrungen in der Kita“. Was war geschehen?

¹ Textvorlage für folgenden erschienenen Beitrag:

Wagner, Petra (2019): Junge Kinder geflüchteter Familien zwischen Sondermaßnahmen und Nichtbeachtung. Überlegungen und Erfahrungen auf der Grundlage vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. In: Jansen, Irma/ Zander, Margherita (Hrsg.): Unterstützung von geflüchteten Menschen über die Lebensspanne. Ressourcenorientierung, Resilienzförderung, Biografiearbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 94-107

Kolleg_innen aus Kitas berichteten, dass sie einige Kinder aus geflüchteten Familien aufgenommen hätten und dass alles gut lief mit ihnen, nicht anders als mit anderen Kindern. Andere meldeten zurück, dass gar keine Kinder mit Fluchterfahrung bei ihnen angekommen seien, ihre „Befürchtungen“ also umsonst gewesen waren.

Die tatsächlichen Zahlen junger Kinder aus geflüchteten Familien könnten dieser „Entspannung“ recht geben: Im Jahr 2017 sind etwa 52.000 Kinder bis 6 Jahre² mit ihren Familien nach Deutschland geflüchtet. Legt man die Ablehnungsquote von ca. 40% zugrunde, so sind es etwas mehr als 30.000 Kinder, die ihren Rechtsanspruch auf einen Kitaplatz beanspruchen könnten, nicht einmal 1% der insgesamt etwa 3,8 Millionen Kindertagesbetreuungsplätze in Deutschland.³

Dennoch ist in den letzten zwei Jahren ein boomendes Aufgabenfeld für Fortbildungs- und Forschungsinstitute entstanden: Für „Flüchtlingsforschung“ gibt es Fördergelder, eine „Flüchtlingspädagogik“ wird gefordert (Erziehung & Wissenschaft 2016, 44), Weiterbildungen zur „Fachkraft für Flüchtlingspädagogik“ werden angeboten, zahlreiche Publikationen sind erschienen, die Fundstellen im Internet sprunghaft angestiegen⁴. Auch wir als Institut haben uns daran beteiligt und müssen uns selbstkritisch eingestehen, dass wir uns vom „Hype“ und den plötzlich verfügbaren Fördermitteln haben verführen lassen. Immerhin haben wir es auf halber Strecke bemerkt und versucht, die „Besonderung“ junger Kinder aus geflüchteten Familien und damit einhergehend den Ruf nach „Spezialist*innen“ zu vermeiden.

Die Entwicklung seit 2015 lohnt eine genauere Analyse. Es sind gewissermaßen zwei parallele, gegenläufige Bewegungen zu konstatieren: Eine der Nichtbeachtung junger Kinder geflüchteter Familien und eine der Sondermaßnahmen für sie. Beide sind problematisch – und erinnern an tradierte und eingeschliffene Bewältigungsmuster im bildungspolitischen und pädagogischen Umgang mit Unterschieden und sozialer Ungleichheit. Sie bewirken, dass Probleme personalisiert und in diesem Fall den Geflüchteten selbst angelastet werden, dass neues „Expert*innentum“ und neue „Märkte“ entstehen, deren Nutzen für die Geflüchteten zweifelhaft sind, und dass darüber die Erziehungs- und Bildungseinrichtungen möglichst unverändert und ausgrenzende gesellschaftliche Verhältnisse unbeleuchtet bleiben.

² BAMF 2017

³ Statistisches Bundesamt vom 1.3.2017

⁴ Bei Google ergibt die Eingabe von „Flüchtlingskinder in Kitas“, „Kinder mit Fluchterfahrungen“ über 200.000 Fundstellen.

Paul Mecheril empfahl bereits vor 15 Jahren einen „reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen“, der weder „differenzblind“ noch „differenzfixiert“ sei. Er bezog sich auf Tendenzen in der Pädagogik und Sozialarbeit, Unterschiede entweder zu leugnen („Ich behandle alle gleich, ich mache keine Unterschiede“) oder übermäßig zu betonen und damit Gruppen von Menschen als „anders“ zu konstruieren. Für beides gibt es hinlänglich Beispiele, die zeigen, wie dysfunktional diese Vorgehensweisen sind, sie finden sich in satirischen Überspitzungen in Cartoons⁵, Texten⁶, Shows⁷. Dennoch halten sich beide Orientierungen hartnäckig, in unterschiedlichen Formen. Alternative Orientierungen etablieren sich mühsam, gegen diese herrschenden Deutungsmuster.

Vorhandene Unterschiede leugnen vs. kulturelle Demokratie

Wenn es in Kitas heißt, die Kinder geflüchteter Familien stellten „kein Problem“ dar, wird damit häufig zum Ausdruck gebracht, dass die Fachkräfte keinen Grund sehen, ihre Handlungsrouninen zu verändern. Die Einschätzung erfolgt aus der Perspektive der Fachkräfte, die davon ausgehen, dass sie mit ihrem üblichen Repertoire „richtig liegen“. Ihre Einschätzung müsste ergänzt werden um die Perspektiven der Kinder und der Eltern. Dass diese nicht zwingend mit dazu gehören, ist bereits ein Hinweis auf Machtverhältnisse, in die auch diese Deutungen eingebettet sind: Kitas sind öffentlich verantwortete Einrichtungen, in denen Fachkräfte die Autoritätspersonen sind, aus Kindersicht die „Bestimmer*innen“, auch wenn dies den Fachkräften selbst nicht so erscheint. Sie prägen insbesondere das, was Eltern und Kindern als „Kitakultur“ begegnet: Ein eigenständiges Setting von zeitlichen Abläufen, Raumordnung und Raumnutzung, von Vorstellungen darüber, wie ein Kind und wie Eltern zu sein haben, von expliziten Regeln und tradierten Gepflogenheiten, die sich erst mit der Zeit erschließen, häufig über „Versuch und Irrtum“.

Handelt es sich um eine inklusive Kitakultur, so haben Kindern und Eltern reale Chancen, dass auf sie mit Interesse zugegangen wird und dass sie eingeladen werden, diese Kitakultur mit zu gestalten. Zentrale Anliegen der Kita werden ihnen erläutert und sie können diese auch verlässlich erleben, nämlich Respekt für Unterschiede und das Nicht-Akzeptieren von Ausgrenzung und Herabwürdigung. Sie erleben Zugehörigkeit und können sicher sein, hier vor Abwertung oder Diskriminierung geschützt

⁵ Zur Leugnung der Unterschiede der berühmte Cartoon zur Chancengleichheit, wo Affe, Elefant, Schlange, Schnecke etc. zum Wettkampf antreten: Wer als erstes auf dem Baum ist, hat gewonnen!

⁶ zB Tupoka Ogette (2014) zur Frage „Woher kommst du? Ich meine, wirklich?“

⁷ zB Auf Klo: Rassismus im Alltag – Woher kommst du? <https://www.youtube.com/watch?v=Mm5JrBCRFI>

zu sein und auch, eine kritische Rückmeldung zu erhalten, wenn sie selbst andere abwerten oder ausgrenzen. Sie werden erleben, dass es Konflikte und auch Probleme gibt und dass diese gemeinsam angegangen werden, ohne dass sie, die Kinder und Eltern, zum „Problem“ erklärt werden.

Fachkräften hilft dabei die Idee „kultureller Demokratie“: Sie sehen sich in der Verantwortung dafür, die Kita oder Schule als einen Ort zu gestalten, der allen Kindern den Zugang zu Bildung und Lernen offenlegt. Einen Ort, der allen Beteiligten die gleichen Rechte zugesteht, z.-B. das Recht auf Bildung wie das Recht auf Schutz vor Diskriminierung, das Recht auf Selbstbestimmung und Partizipation. Einen Ort, an dem berücksichtigt wird, dass die Lernzugänge von Kindern unterschiedlich sind, wie auch ihre Lebensverhältnisse und Familienkulturen. Wo man weiß, dass diese Unterschiede unterschiedliche Maßnahmen und Unterstützung erfordern und Gleichbehandlung im Sinne von „Alle bekommen das Gleiche“ die ungleichen Voraussetzungen verstärken wird und deswegen ungerecht ist.

Vorurteilsbewusste Fachkräfte sehen diesen Zusammenhang. Sie überprüfen die Lernumgebung und ihre Interaktion mit Kindern auf implizite und explizite Vorurteile. Sie unternehmen konkrete Schritte, um eine vielfältigere und nicht-stereotype Lernumgebung zu schaffen. Sie verabreden im Team, respektvolle Bezeichnungen für Unterschiede zu verwenden und bessere zu finden, wenn sie mit einer Bezeichnung nicht zufrieden sind. Und sie versuchen, ihre Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst zu gestalten. (Viele Beispiele in: ISTA 2016)

„Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen“ ist das Motto: Ja zu den unterschiedlichen Lebensformen von Menschen, nein zu Übergriffen, Abwertung, Ausgrenzung und Diskriminierung. Das Motto gilt für alle an diesem Lernort, für Kinder und Erwachsene. Es fordert alle auf, sich damit zu beschäftigen und in einer Verständigung mit anderen einzutreten. Es fordert auf, Spannungen und Konflikte auszutragen, denn diese werden auftreten, wenn Familienkulturen und institutionelle Kulturen nicht übereinstimmen, wenn die Sicht der Kinder nicht mit der von Erwachsenen übereinstimmt, wenn man bemerkt, dass es dominante Gruppen gibt, die andere still werden lassen...

Gewonnen wird „kulturelle Demokratie“ über die Aushandlungsprozesse, die angetrieben sind vom gemeinsamen Ziel, Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe in den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen zu sichern. Aushandlungsprozesse, an denen alle beteiligt sind und ihre Perspektiven einbringen und wo man zu gemeinsamen Lösungen kommt, die besser sind, als wenn die eine oder die andere Seite ihre Meinung oder ihr Interesse durchgesetzt hätte. Louise Derman-Sparks spricht hier von einem „dritten Raum“ (Derman-Sparks/LeeKeenan/ Nimmo 2015, 118), der sich auftut, wenn zwei Parteien

aufhören, auf ihrer Position zu beharren und aufeinander zugehen mit dem Wunsch, für demokratische Verhältnisse zu sorgen, die niemanden wegen eines Merkmals seiner Identität ausschließen.

Eine inklusive Kitakultur ist anspruchsvoll und erst im Werden, sie entwickelt sich in Kitas gegen zahlreiche Widerstände, die auch darin liegen, dass bildungspolitisch die Verwirklichung von Inklusion erschwert oder sogar verhindert wird, in Allianz mit mächtigen Bildungs-Akteur*innen und Interessengruppen (Schumann 2018). Es ist davon auszugehen, dass bisher in den meisten Kitas in Deutschland die Kitakultur einseitig als „gesetzt“ verstanden wird, an die sich Kinder und Eltern und auch neue Team-Kolleg_innen anzupassen hätten. Ohne Unterschiede, ganz gleich, was die einzelnen mitbringen. Für alle gilt dasselbe.

Teilweise ist diese Orientierung getragen vom Wunsch, niemanden zu benachteiligen. Man geht davon aus, dies sei am ehesten möglich, wenn man „keine Unterschiede“ mache. Bei näherer Betrachtung kommen die Unterschiede natürlich zum Tragen: Kinder und Eltern, denen die Kitakultur vertraut ist, weil sie mit ihrer Familienkultur im Wesentlichen übereinstimmt, haben es leicht, hier zurechtzukommen. Für diejenigen, deren Familienkultur sich von der Kitakultur unterscheidet, können Unbehagen, Verunsicherung, Anspannung auftreten und bei Kindern auch Demotivierung und Ängstlichkeit, etwas „falsch“ zu machen, was sich als Lernhemmung äußern kann. Das heißt, die Orientierung „Unterschiede leugnen“ bevorzugt diejenigen, die ohnehin die Dominanzkultur vertreten und benachteiligt diejenigen, deren kulturelles Modell davon abweicht. Sie erweist sich damit als eine Strategie, die - entgegen ihres Anspruchs – die Ungleichverhältnisse verschärft.

Louise Derman-Sparks berichtet hierzu aus einer Fortbildung (in ISTA 2018, 35):

„In einer Fortbildung mit Erzieher_innen, die vor allem mit mexikanischen Familien arbeiteten, leitete ich eine Übung an: ‚Stellt euch vor, eine Delegation kommt vom Mars und möchte Empfehlungen zur Einrichtung einer Kita. Die Familien auf dem Mars bestehen aus drei Bezugspersonen, einer männlichen, einer weiblichen, einer androgynen.‘ In Arbeitsgruppen überlegten die Erzieher_innen produktiv und mit Lust an der Sache: Wie müssten der Spielbereich, die Abläufe, Räume und Bücher aussehen, die den Familienkonstellationen auf dem Mars gerecht werden? Die Ergebnisse wurden anschließend in der großen Gruppe vorgestellt, und es war beachtlich, wie engagiert und vergnügt sich die Erzieher_innen einbrachten. Ich fragte sie anschließend: ‚Wie kommt es, dass ihr diesen Transfer für Marsbewohner_innen hinkriegt, nicht aber für die Kinder und Familien, die bei euch sind?‘ Nach

längerem Schweigen fasste eine Erzieherin Mut und sagte: ‚Das ist so, weil das hier unser Land ist.‘ Ich war froh über die Äußerung, weil sie zeigte: Es geht nicht um das fehlende Wissen, sondern um das fehlende Wollen: Ich möchte meine Institution nicht verändern, ich möchte mich nicht einstellen auf die Leute, die jetzt auch da sind. Sich nicht auf die Familien einstellen zu wollen, dies kann durchsetzen, wer der dominanten Kultur angehört und die Macht hat, so zu entscheiden.“

Pädagogische Orientierungen in den bestehenden Machtverhältnissen zu verorten, hilft dabei, ihre Einseitigkeiten, Verzerrungen, Verdrehungen und Beschönigungen aufzudecken. Der freundlichen Formulierung „Ich behandle alle gleich“ ist nicht auf Anhieb anzusehen, dass sie Ungleichverhältnisse und Marginalisierung stützt und Dominanzkultur behaupten hilft.

Unterschiede überbetonen vs. hierarchiekritische Dialogkultur

Pädagogische Diskurse spiegeln Muster im öffentlichen Diskurs wider, auch in Bezug auf Geflüchtete. In einer Analyse zur Medienberichterstattung 2015 heißt es: „Die Flüchtlinge erscheinen als Bedrohung von Ruhe und Ordnung, die deutsche Gesellschaft als überfordert. Sprachlich manifestiert sich dies beispielweise in Worten wie Flüchtlingskrise, Flüchtlingsstrom und Belastungsgrenze.“ (Herrmann 2016, 12) Die Autorin bezeichnet dies als das vorherrschende „Narrativ“ und meint damit die Art und Weise, wie mit den Nachrichten Ereignisse organisiert werden, indem sie nach bestimmten Erzählmustern strukturiert und interpretiert werden. (ebd.) Sie stellt fest: „Ein wesentliches Merkmal des beschriebenen Narrativs ist es, dass in ihm das Flüchtlingsthema ein deutsches Problem geworden ist. Es spielt auf der deutschen Bühne, alle wichtigen Protagonisten der Erzählung sind deutsche Politiker. (...) Die Flüchtlinge haben in dieser Erzählung kein Gesicht und keine Geschichte.“ (ebd. 13)

Das Narrativ sorgt für eine Verdrehung der Problemdefinition: Im Vordergrund stehen nicht die Belastungen und Nöte der Geflüchteten, sondern die Überlastung und Überforderung der Deutschen. Nicht die für Geflüchtete unüberwindlichen Grenzzäune sind das Problem, sondern die Belastungsgrenzen der Deutschen. Nicht der Schutz der Menschen vor Gewalt und Elend ist das Anliegen, sondern der abstrakte „Schutz der Außengrenzen“. Die Verdrehung funktioniert nur, weil über die Art der Berichterstattung zu den Menschen eine große Distanz aufgebaut wird. Solche Darstellungsmuster finden sich auch im pädagogischen Diskurs um Kinder aus geflüchteten Familien in den Kitas:

„Die Anderen“: In der Bezugnahme auf Geflüchtete wird das betont, was sie „anders“ macht: „Die Familie kommt aus einem anderen Kulturkreis, Die Familie vertritt andere Glaubensrichtungen, Die

Familie spricht eine andere Sprache oder ist sprachlos“ (Hendrich 2016, 5). Die Verwendung von „anders“ setzt Geflüchtete als ganze Gruppe in Beziehung zu „uns“: „Sie“ sind „anders“ als „wir“. Beide Seiten werden unzulässigerweise homogenisiert und zwischen den beiden Gruppen entsteht eine große Distanz. Im Fachdiskurs ist hier von den negativen Auswirkungen der Praxen der „Besonderung“ oder „Beanderung“ die Rede. (Wagner 2015, 245)

„Trauma“: Kein anderer Topos ist so eng mit Geflüchteten und Kindern aus Familien mit Fluchterfahrungen verknüpft wie Trauma, Traumatisierung, posttraumatische Belastungsstörung. Laut Schätzungen sind 20-30% der Kinder von geflüchteten Familien traumatisiert (Hofbauer 2016, 76; Zartbitter 2015, 38). Das Hilfesystem ist längst nicht so, dass die Kinder ausreichend Unterstützung bekommen und sicherlich ist es sinnvoll, dass nun Kenntnisse über Traumatisierung mehr als früher Eingang in den allgemeinen Kanon des Fachwissens von pädagogischen Fachkräften finden. Das Bild vom traumatisierten Kind verunsichert jedoch pädagogische Fachkräfte, die befürchten, im Umgang mit den Kindern etwas „falsch“ zu machen. Die Gefahr ist, dass die Kinder geflüchteter Familien noch vor jeglichem Kontakt als „schwierig“ und „belastend“ gelten, was die Kontaktaufnahme erschwert.

„Integration“: Es gehe darum, die Kinder mit Fluchterfahrungen „in den Kita-Alltag zu integrieren“ (Hofbauer 2016, 8), das „Haus der kleinen Forscher“ betreibt neuerdings ein „Service-Portal Integration“⁸, das „Themenspezial Flüchtlinge in der Kita“ der Zeitschrift Kita aktuell heißt „Tipps zur erfolgreichen Integration von Flüchtlingskindern in der Kita“. An die Fachdiskussion, die auf Fallstricke der Integration im Sinne von „Eingliederung“ aufmerksam macht⁹ und Inklusion als weitergehenden Anspruch konzeptionell untermauert, wird entweder nicht angeknüpft oder beides wird synonym verwendet. Integration ist in diesem Diskurs ein rundweg positiv bewerteter Anspruch, den die Einheimischen FÜR die Geflüchteten verfolgen und der Expert*innentum und spezielle Vorgehensweisen erfordert, sogar spezielle Einrichtungen, weil die Zielgruppe so „anders“ ist.

„Fremde werden gemacht“. Diese These vertrat Birgit Rommelspacher schon vor zwanzig Jahren. Eine ihrer Erklärungen: „Fremdheit ist das Bemühen, sich den anderen vom Leib zu halten.“ (Rommelspacher 1997). Und weiter: „In der Konstruktion von Fremdheit werden also die Grenzlinien gezogen, wer zu dieser Gesellschaft "gehört und wer nicht". Dabei spielen die tradierten Feindbilder eine zentrale Rolle. In ihnen verdichtet sich die Geschichte und drücken sich Machtbeziehungen aus. So ist in den Bildern von Menschen mit dunkler Hautfarbe die Geschichte des Kolonialismus

⁸ <http://www.integration.haus-der-kleinen-forscher.de/>

⁹ mit dem Argument, dass immer eine Ausgliederung vorangegangen sein muss

eingeschrieben; im Bild vom "fanatischen" und "gefährlichen" Moslem der jahrhundertlange Kampf um politische und kulturelle Hegemonie zwischen Morgen- und Abendland.“

Konstruktionen von Fremdheit behindern Begegnung. Die konstruierte Denkmuster finden Eingang in Strukturen und Praktiken, die tendenziell die Denkmuster bestätigen. Alternativen sind in einer inklusiven Kita das Bemühen um dialogische Verständigung, die das Vorhandensein ungleicher Machtverhältnisse und unterschiedlicher Lebensverhältnisse berücksichtigt. Auch dies ein anspruchsvolles Unterfangen, denn es verlangt, die festen Bilder über Andere immer wieder in Frage zu stellen, immer wieder aktiv den Kontakt und die Verständigung zu suchen. Was dabei hilft, ist die Besinnung auf Gemeinsamkeiten, die Menschen teilen.

Ein didaktisches Prinzip der vorurteilsbewussten Arbeit lautet, dass Unterschiede ausgehend von Gemeinsamkeiten zu thematisieren sind. Dieses Prinzip der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung lässt sich am Bild eines Fächers veranschaulichen, der zusammengehalten wird durch etwas Gemeinsames. Das Gemeinsame ist das Scharnier, von dem aus Fächersegmente abgehen. Jedes Fächersegment steht für eine individuelle Variante, keine ist besser oder schlechter als die andere. Keine darf fehlen, weil ihr die Berechtigung abgesprochen wird, zur akzeptierten Vielfalt zu gehören. (ISTA 2018, 166).

Gemeinsamkeiten zwischen Kindern und zwischen Erwachsenen mit und ohne Fluchterfahrung gibt es viele. Davon überzeugt zu sein setzt voraus, die Fremdheits-Zuschreibungen nicht für bare Münze zu nehmen und bewusst nach dem zu suchen, was verbindet. Um die Unterschiede ausgehend von Gemeinsamkeiten offen thematisieren zu können, müssen sichere Gesprächs-Räume angeboten werden. Die Sicherheit entsteht durch einfache Vereinbarungen wie die, dass Erfahrungen nicht bewertet werden dürfen, dass die Erfahrungen aus dieser Runde hier bleiben und nicht ohne Erlaubnis weiter erzählt werden, dass alle zu Wort kommen sollen, man einander zuhört und sich mitteilt, wenn etwas stört oder nicht guttut. Es gibt Kitas, die auf diese Weise Gesprächsrunden mit Kindern, Eltern und im Team gestalten, wo die Rückmeldungen meistens sind, dass man sich besser kennenlernt und sich einander verbunden fühlt. Das Thema „Ortswechsel“ ist eine Gemeinsamkeit, die viele verbindet und zu der sie Unterschiedliches zu berichten haben, über Gründe, Wege, Verluste und was man gewonnen hat. Wie es war, dass einen niemand kannte. Dass man die Sprache nicht verstand und nicht verstanden wurde. Dass man Heimweh hatte. Fluchterfahrungen gehören mit auf den Ortswechsel-Fächer, sind ein Segment neben anderen und nicht etwas, das die Menschen in „wir“ und „sie“ trennt. Die Fluchterfahrungen bekommen Gehör, die Menschen kommen näher, Empathie wächst.

Eine Dialogkultur, die unterschiedliche Lebens- und Machtverhältnisse berücksichtigt, macht eben nicht die „Anderen“ zu „Fremden“, sondern anerkennt die Vulnerabilität von Gruppen, die in bestimmten Gesellschaften ein höheres Risiko tragen, ausgegrenzt, benachteiligt und diskriminiert zu werden. Benachteiligungsfaktoren lassen sich statistisch erfassen und werden empirisch belegt. In Deutschland gibt es Benachteiligungen auf Grund von Hautfarbe, Geschlecht, sexuelle Identität, Behinderung, Alter, Religion, Herkunft, Sprache(n), Aufenthaltsstatus, Staatsangehörigkeit, Familienstand, Bildung, Armut usw.

Das Wissen darum, dass Menschen auf Grund eines bestimmten Merkmals ein höheres Risiko tragen, diskriminiert zu werden, wie soll darauf Bezug genommen werden, ohne die Person zu stigmatisieren und damit genau das fortzusetzen, was sie möglicherweise dauernd erlebt? Es ist ein Dilemma, das die afroamerikanische Dichterin Pat Parker in ihrer Empfehlung an eine Weiße, die sich mit ihr anfreunden will, auf den Punkt bringt:

„Erstens: Vergiss, dass ich Schwarz bin. Zweitens: Vergiss nie, dass ich Schwarz bin.“

Es ist der Apell, im direkten Kontakt auf Zuschreibungen zu verzichten, sie nicht mit Mitleid oder als Opfer zu sehen. Und gleichzeitig um die rassistischen Verhältnisse zu wissen, die für Schwarze eine fundamental andere Ausgangsbasis für Entwicklung, Bildung, Zukunftsperspektive bedeuten als für Weiße.

Differenzfixierung in Bezug auf Menschen mit Fluchtgeschichte legt sie häufig auf das „kulturell Andere“ fest, Probleme werden mit ethnischen, religiösen, weltanschaulichen Differenzen erklärt. Seltener werden ihre Diskriminierungserfahrungen, die belastenden Lebensumstände in Deutschland, die unsichere Perspektive mit herangezogen, um Spannungen aufzuklären.

Beispiel aus der Kita: Ein Vater mit Fluchtgeschichte kommt zur Kitaleiterin und beschwert sich: „Ihre Kollegin diskriminiert mein Kind.“

Das Repertoire an Reaktionen, die schnell zur Verfügung stehen, sind: Abwehren, sofort die Kollegin verteidigen, es für ausgeschlossen halten, für übertrieben¹⁰, die Beschwerde abbügeln, den Vater angreifen. Weil Diskriminierung gemeinhin personalisiert wird als ausgrenzendes Handeln, das von Einzelpersonen ausgeht, wird der Vorwurf der Diskriminierung als persönlicher Vorwurf gehört und reflexartig und heftig abgewehrt, denn „Ich bin doch kein_e Rassist_in!“ Dass Diskriminierung als

¹⁰ eine gängige Abwehr bei Diskriminierungsvorwürfen

institutionalisierte Ungleichbehandlung auf Grund eines Gruppenmerkmals tief im Gesellschaftssystem verankert ist, seine Funktionsweisen bestimmt und von allen mitgetragen wird, ist als Wissen wenig verbreitet. Auch nicht, dass die von Diskriminierung nicht oder wenig betroffenen Menschen es sich „leisten“ können, diese nicht wahrzunehmen, was den Diskriminierten kaum möglich ist. Mit diesem Wissen könnte die Beschwerde des Vaters ganz anders aufgenommen werden: „Oh, der Vater macht uns aufmerksam auf Lücken in unserer Wahrnehmung. Wir wollen, dass sich hier alle Kinder wohlfühlen und er hat den Eindruck, dass sich sein Kind nicht wohlfühlt. Wie gut, dass er sich gleich kümmert und zu uns kommt!“

Im konkreten Fall hatte der Vater wiederholt beobachtet, dass sein Kind immer alleine am Tisch saß, wenn er es abholte. Die Leiterin geht dem nach, spricht mit der Kollegin und dem Kind und kann den Vater beruhigen, denn das Kind sei zufrieden am Tisch und sage, dass es ihm in der Kita gefalle, was auch der Eindruck der Kollegin sei.

Mit dem Vater auf eine ruhige Weise ins Gespräch gehen, das gemeinsame Interesse am Wohlergehen des Kindes betonend, könnte auch nachfragen lassen, welche Befürchtung er hat, wenn er sein Kind alleine am Tisch sieht. In anderen Beispielen trat dann zutage, dass Eltern mit Fluchtgeschichte äußerst besorgt um ihre Kinder waren. Sie schilderten, dass sie zwar glücklich darüber sind, mit ihnen die Flucht überstanden zu haben, aber nun in ständiger Sorge leben, dass ihnen hier etwas passiert. Dabei ist vorstellbar: Je weniger Verfügung Menschen über ihre eigenen Lebensumstände haben, weil die Zukunftsentscheidungen nicht in ihrer Hand liegen, umso stärker können die Ängste sein, dass etwas Unvorhersehbares, von ihnen nicht zu Beeinflussendes geschieht. In einem solchen Fall wäre es für die Eltern hilfreich, mehr in der Kita zu verweilen, um sich davon zu überzeugen, dass dies ein sicherer Raum für ihr Kind ist und dass es ihm gut geht.

Andererseits könnte der Vater auch richtig liegen: Kinder aus geflüchteten Familien erleben in Deutschland Diskriminierung, das schildern befragte Kinder aus Unterkünften für Geflüchtete: „Die wollen uns nicht!“ (Zartbitter 2016, 28) Auch Kinder im Kitaalter organisieren Ein- und Ausschlüsse und beziehen sich dabei früh auf gesellschaftlich virulente Abwertungen von Gruppen von Menschen. Anwohner_innen protestieren gegen Unterkünfte für Geflüchtete in ihrer Wohngegend oder gegen die Aufnahme von Kindern geflüchteter Familien in Kitas und Schulen. Im Sommer 2017 ergab eine repräsentative Forsa-Umfrage im Auftrag des Deutschen Kinderhilfswerks, dass 52% der Befragten der Äußerung zustimmen, Flüchtlingskinder sollten nicht von Anfang an die gleichen Möglichkeiten wie deutsche Kinder haben. Die Kinder haben teilweise äußere Merkmale, die ihnen die Markierung

„Flüchtlingskind“ gibt. Das wissen Eltern und machen sich Sorgen. Sie haben gute Gründe dafür – und brauchen Verständnis, Mitgefühl und eine klare Positionierung gegen Diskriminierung und Ausgrenzung. Es könnte sie beruhigen, wenn die Kita ihre „Anti-Diskriminierungs-Politik“ klar und deutlich nach innen und außen vertritt.

In der Schilderung der Leitung ist eine gewisse Aufgeregtheit und Empörung nicht zu überhören. Der Vater wird als „groß und kräftig“ geschildert. Damit nimmt die Kitaleiterin Bezug auf Geschlecht als Differenzlinie in der Szene, in der der Vater mit der Beschwerde auf sie zukommt. In unserem patriarchalen System, in dem nach wie vor „männlich“ Konstruiertes höherwertig als „weiblich“ Konstruiertes ist, ist auch diese Differenzlinie eingewoben in Machtunterschiede: Die körperliche Überlegenheit des Mannes kann die Frau in die Defensive drängen, Angst vor Konflikteskalation auslösen, vor Gewaltausübung.

Im Beispiel ist denkbar, dass patriarchale Gewalt assoziiert wurde mit religiös begründeter Unterdrückung von Frauen, mit kulturell-ethnischer „Rückständigkeit“ oder „Unmodernität“ des Vaters, dass also die Verknüpfung mit einer weiteren Differenzlinie stattgefunden hat, die als Verstärkung der geschlechtlich-kulturellen Differenz fungierte. Auch hier möglicherweise eine „Besonderung“, die zum Irrtum führen kann, patriarchale Machtverhältnisse seien hier eigentlich kein Thema mehr und werden nun von Geflüchteten importiert, ein Rückschlag für die Frauenrechte. Ein Blick in die Chefetagen börsennotierter Unternehmen belehrt eines Besseren: Nur 6,9% sind Chefinnen¹¹.

Anknüpfen an Vorhandenes: Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung

Man muss nicht alles neu erfinden, wenn Kinder geflüchteter Familien in die Kita kommen. Eine pädagogische Praxis, die Respekt für Unterschiede verknüpft mit einer klaren Positionierung gegen Ausgrenzung und Diskriminierung, gibt Orientierung und lässt die vorhandenen Kompetenzen für neue Fragestellungen mobilisieren.

Pädagogische Fachkräfte können an vorhandenes Wissen ansetzen: Für Bildungsprozesse brauchen Kinder ein positives Selbstbild und die Sicherheit, zugehörig und angenommen zu sein mit dem, was ihre Identität ausmacht. Da gerade junge Kinder sehr stark mit ihren Familien verbunden sind, gehört zu ihrer Identität, dass sie Mitglied ihrer Familie sind. Zur Stärkung ihrer Identität gehört

¹¹ <http://www.spiegel.de/karriere/frauen-in-chefetagen-deutscher-firmen-nur-selten-im-vorstand-a-1156936.html>, vom 10.7.2017 (Zugriff 22.2.2018)

Wertschätzung gegenüber ihrer Familie und ihrer Familienkultur. Erleben sie dies nicht, so können sie in der Erziehungs- und Bildungseinrichtung kaum das Zutrauen und die Sicherheit entwickeln, die sie brauchen, um sich aktiv und engagiert auf Bildungsprozesse einzulassen.

Kommt es in der Kita zu diskriminierenden Äußerungen, so muss eingegriffen werden. Häufig unterschätzen Erwachsene ihren Einfluss in solchen Situationen. Insbesondere die Reaktionen von Autoritätspersonen in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen haben jedoch Signalwirkung, so oder so: Reagieren sie nicht, so signalisieren sie Kindern, dass Ausgrenzung und Diskriminierung akzeptabel seien und dass sie hier keinen Schutz davor erwarten können. Empören sie sich über die Maßen, so kann es sein, dass sie Kinder beschämen, überfahren oder verwirren und ihnen in der Sache wenig Klarheit geben. Was es braucht, ist eine ruhige und dennoch bestimmte Reaktion: Ruhig in der Bezugnahme auf die Kinder und klar in der Positionierung gegen Ausgrenzung und Diskriminierung.

Pädagogische Fachkräfte tragen die Verantwortung für ein ermutigendes Lernklima, das alle Kinder erreicht. Ein inklusiver Bildungsansatz ist gefordert, der aufmerksam ist für alle Aspekte von Vielfalt. Inklusive Ansätze in den Kitas zu unterstützen ist wiederum Aufgabe der Kitaträger, denn damit verbunden sind intensive Reflexionsprozesse und Verabredungen über Veränderungen im Team. Der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept ist mit Kitas erprobt und hilft bei der systematischen und schrittweisen Qualitätsentwicklung der pädagogischen Praxis.¹²

Für die Verbesserung der Lebensverhältnisse begleiteter junger Kinder von geflüchteten Familien, denen lange kaum Aufmerksamkeit im System der Jugendhilfe zuteil wurde, braucht es zusätzliche Initiativen und Aktionsformen: Das Aussetzen der Kinderrechte, teilweise katastrophale Wohnverhältnisse, eingeschränkter Kinderschutz, die unsicheren Aussichten der Familien, die Verhinderung des Familiennachzugs sind nur einige Schlaglichter auf Missstände, die der Skandalisierung bedürfen. Beispielhaft sei das Berliner Bündnis „Willkommen KONKRET für junge Kinder geflüchteter Familien“¹³ genannt, eine Initiative von Einzelpersonen und Organisationen, die sich für Bildungsrechte von jungen Kindern geflüchteter Familien stark macht.¹⁴ Bei monatlichen Runden Tischen kommt man zusammen und knüpft das Netzwerk im besten Sinne: Infos, Tipps, Handlungsbedarf werden ausgetauscht, Maßnahmen wie Veranstaltungen, Positionspapiere, Erklärungen werden beschlossen und in Arbeitsgruppen geplant. Das Bündnis bestärkt, befeuert und

¹² Mit dem Qualitätshandbuch (ISTA 2016b)

¹³ www.willkommen-konkret.org

¹⁴ Initiiert von Dorothee Jacobs und ISTA Ende 2014.

verhilft den Beteiligten zur Klärung von Positionen, die sie in den öffentlichen Diskurs um geflüchtete Menschen kompetent einbringen können.

Literatur

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017): Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe: Dezember 2017. Tabellen, Diagramme, Erläuterungen. Selbstverlag: Nürnberg:

http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-dezember-2017.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff 22.2.2018)

Derman-Sparks, L./LeeKeenan, D./ Nimmo, J. (2015): Leading Anti-Bias Early Childhood Education Programs: A Guide for Change. Teachers College Press: USA

Derman-Sparks, L./Olsen Edwards, J. (2010): Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves. NAEYC Books: Washington

Deutsches Kinderhilfswerk (2017) Mehrheit der Deutschen gegen gleiche Rechte für Flüchtlingskinder. <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/fluechtlinge-mehrheit-der-deutschen-gegen-gleiche-rechte-fuer-fluechtlingskinder-a-1152883.html> (Zugriff 22.2.2018)

Erziehung und Wissenschaft (2016): „Wir brauchen eine Flüchtlingspädagogik“, Gespräch mit Philip Anderson am 18.10.2016. Heft 10/2016, S.44f

<https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/wir-brauchen-eine-fluechtlingspaedagogik/> (Zugriff 22.2.2018)

Hendrich, Andrea (2016): Kinder mit Migrations- und Fluchterfahrung in der Kita. Reinhardt Verlag

Herrmann, Friederike (2016): Das Märchen vom überkochenden Brei. Narrative in der medialen Berichterstattung zum Flüchtlingsthema im Herbst 2015. In: Communicatio Socialis, 49. Jg. 2016, H. 1, S 6-20; <http://ejournal.communicatio-socialis.de/index.php/cc/article/view/1161> (Zugriff: 22.2.2018)

Hofbauer, Christiane (2016): Kinder mit Fluchterfahrung in der Kita. Leitfaden für die pädagogische Praxis. Herder: Freiburg

Institut für den Situationsansatz/ Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016): Inklusion in der Kitapaxis. 4 Bände. (Band 1: Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten, Band 2: Die Lernumgebung vorurteilsbewusst gestalten, Band 3: Die Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten, Band 4: Die Zusammenarbeit im Team vorurteilsbewusst gestalten.) Verlag Wamiki: Berlin

Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.)(2016b): Qualitätshandbuch für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kitas. Verfahren und Instrumente für die interne Evaluation zur Weiterentwicklung inklusiver pädagogischer Praxis. Zu beziehen über: www.situationsansatz.de

Institut für den Situationsansatz/ Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2017): Kinder und Familien mit Fluchterfahrungen in der Kita. Fortbildungsbausteine für die pädagogische Praxis. ISTA Berlin. Download <https://www.situationsansatz.de/fortbildungsbausteine-zum-thema-flucht.html>

Institut für den Situationsansatz/ Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2018): Inklusion als Leitungsaufgabe: Die Kita vorurteilsbewusst leiten. Praxisband #5. Berlin: Wamiki

Mecheril, Paul (2002): Weder differenzblind noch differenzfixiert. Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen. In: IDA-NRW. Überblick 8,4, S. 10-16.

Ogette, Tupoka (2014): Woher kommst Du? Ich meine wirklich? Migazin
<http://www.migazin.de/2014/11/13/woher-kommst-du-ich-meine-wirklich/2/> (Zugriff 22.2.2018)

Rommelspacher, Birgit (1997): Fremde werden gemacht. Nicht Fremdheit macht aggressiv, sondern Aggression macht die anderen fremd. Fremdheit ist das Bemühen, sich den anderen vom Leib zu halten. <http://www.comlink.de/cl-hh/m.blumentritt/agr312.htm> (Zugriff: 22.2.2018)

Schumann, Brigitte (2018): Streitschrift Inklusion. Was Sonderpädagogik und Bildungspolitik verschweigen. DeBus Pädagogik Verlag: Frankfurt/M

Statistisches Bundesamt (2017): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2017. Statistisches Bundesamt: Wiesbaden:
https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/Tageseinrichtung/enKindertagespflege5225402177004.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff 22.2.2018)

Wagner, Petra (2015): Inklusion und Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. In: Becker-Stoll, Fabienne/ Kieferle, Christa/ Reichert-Garschhamme, Eva/ Wertfein, Monika (Hrsg.): Inklusion und Partizipation - Vielfalt als Chance und Anspruch. S 244-248 Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen

Zartbitter e.V. (2016)(Hrsg.): Flüchtlingskinder vor Gewalt schützen. Eine Arbeitshilfe zur Entwicklung von institutionellen Kinder/ Gewaltschutzkonzepten für Gemeinschaftsunterkünfte.
www.zartbitter.de