

RESEARCH

Doris Wanke

Traumapädagogik mit geflüchteten Kindern in Kitas

Eine empirisch-qualitative Studie

MOREMEDIA



Springer VS

Traumapädagogik mit geflüchteten Kindern in Kitas

Doris Wanke

Traumapädagogik mit geflüchteten Kindern in Kitas

Eine empirisch-qualitative Studie

 Springer VS

Doris Wanke
Geistes- und Kulturwissenschaften
Otto-Friedrich-Universität Bamberg/Katholische
Stiftungshochschule München
München, Deutschland

Diese Veröffentlichung wurde vom Promotionsausschuss der Fakultät für Humanwissenschaften (Dr. phil.) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg unter dem Titel „Traumapädagogik mit geflüchteten Kindern in Kitas Eine empirisch-qualitative Studie“ als Dissertation angenommen.

Gutachterin: Prof. Dr. Rita Braches-Chyrek

Gutachterin: Prof. Dr. Birgit Dörner

Die mündliche Prüfung fand am 14.11.23 statt.

ISBN 978-3-658-45559-0

ISBN 978-3-658-45560-6 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-45560-6>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2024

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geographische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Daniel Rost

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Wenn Sie dieses Produkt entsorgen, geben Sie das Papier bitte zum Recycling.

Danksagung

Hiermit möchte ich mich bei allen Menschen bedanken, die mich während meiner Dissertation motiviert und unterstützt haben. Einen besonderen Dank möchte ich meinen Doktormüttern Frau Prof. Dr. Birgit Dorner und Frau Prof. Dr. Rita Braches-Chyrek für ihre Unterstützung, Geduld und ihre hilfreichen Anregungen aussprechen.

Ein zusätzlicher Dank gilt allen Teilnehmenden der Befragung, die mir einen Einblick in den (trauma-)pädagogischen Alltag ermöglichten und mich an ihren Erfahrungen teilhaben ließen, denn ohne ihre Bereitschaft zu den Gesprächen wäre diese Arbeit nicht entstanden.

Insbesondere möchte ich mich bei meiner Familie, besonders meinen Mann Christian, bedanken, die mich durch die Phase der Promotion begleitet und unterstützt haben. Zum Schluss möchte ich mich noch herzlich bei meinen Freundinnen Änny und Pascale für das Korrekturlesen und ihre unermüdliche Unterstützung bedanken. Danke!

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Menschen mit Fluchterfahrung, Migration, Zwangsmigration	9
3	Traumata bei geflüchteten Kindern in der frühen Kindheit	19
3.1	Traumata: eine begriffliche Einordnung	23
3.2	Traumata aus neurobiologischer Perspektive	31
3.3	Resilienzkonzept mit Risiko- und Schutzfaktoren	35
3.4	Transgenerationale Weitergabe von Traumata	40
3.5	Die Folgen eines Traumas für die kindliche Entwicklung	42
3.5.1	Posttraumatische Belastungsstörung (PTSD – Post Traumatic Stress Disorder): eine Definition	51
3.5.2	Komplexe Posttraumatische Belastungsstörung (KPTBS)	55
3.6	Verfahren zur Traumadiagnose	59
3.6.1	Medizinische bzw. therapeutische Diagnoseverfahren ICD und DSM	60
3.6.2	Kritische Anmerkungen	64
4	Traumapädagogik in der frühen Kindheit	69
4.1	Traumapädagogik als Beitrag zur Versorgung von traumatisierten Kindern in der Kita-Praxis	76
4.2	Grundsätze der Traumapädagogik	80

4.2.1	Das Konzept des „guten Grundes“	83
4.2.2	Entwickeln von Bindungen als korrigierende Beziehungserfahrungen	85
4.2.3	Sicherheit: das „Konzept des sicheren Ortes“	93
4.2.4	Ressourcenorientierte Ansätze	103
4.2.5	Die Pädagogik der Selbstbemächtigung	103
4.2.6	Kindliche Partizipation als Form der Teilhabe	112
4.2.7	Umgang mit dissoziativen Phänomenen	114
4.3	Traumapädagogik als Teildisziplin der Pädagogik der frühen Kindheit	118
5	Unterschiedliche Konzepte der Heterogenität	121
5.1	Inklusive Leitgedanken	123
5.2	Kultursensible Pädagogik	130
5.3	Rassismus- Alltagsrassismus und antirassistische Konzepte	141
6	Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen des pädagogischen Handelns	153
6.1	Ökonomische Rahmenbedingungen	156
6.2	Politische und organisatorische Rahmenbedingungen	157
6.3	Organisationskulturelle Rahmenbedingungen	161
7	Methodenkapitel	167
7.1	Methodenwahl und Gütekriterien	168
7.2	Ablauf der Forschung	171
7.3	Erhebungsinstrument Expert_inneninterview	172
7.3.1	Klärung des Expert_innenbegriffs	172
7.3.2	Leitfadeneentwicklung	175
7.3.3	Stichprobe der Expert_innen	175
7.3.4	Effekte bei der Interaktion	177
7.4	Erhebung mittels Gruppendiskussionsverfahren	177
7.4.1	Sample Gruppendiskussion	178
7.4.2	Ablauf der Gruppendiskussionen	179
7.5	Auswertung mit der inhaltlich strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse	181
7.5.1	Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse	182
7.5.2	Detaillierte Beschreibung des Analyseprozesses	184
7.6	Forschungsethische Grundsätze	188
7.6.1	Integrität, Objektivität und Subjektivität	189
7.6.2	Vertraulichkeit und Anonymisierung	191
7.6.3	Informierte Einwilligung	192

8 Zusammenfassung der Ergebnisse (Expert_innen- und Gruppengespräche)	195
8.1 Qualifizierung der frühpädagogischen Fachkräfte	196
8.1.1 Fortbildungs- und Qualifizierungsmotivation/ bedarf in Traumapädagogik, Flucht und Migration	198
8.1.2 Wissen und Handlungserfahrung mit der Zielgruppe	206
8.1.3 Zentrale traumapädagogische Wissensbausteine für die pädagogische Arbeit in der Kita	214
8.2 (Traumatologisches) Fachwissen und Traumasensibilität der frühpädagogischen Fachkräfte	223
8.2.1 Definition und Ursachen von Trauma	223
8.2.2 Einschätzung bezüglich der Traumatisierungen in der Praxis	228
8.2.3 Die Feststellung möglicher Traumasymptome bei geflüchteten Kindern durch Beobachtung	232
8.2.4 Wirkung von Fort- und Weiterbildungen auf die Traumasensibilität der frühpädagogischen Fachkräfte	241
8.3 Notwendige (trauma-)pädagogische Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte	244
8.4 Traumapädagogische Haltung	254
8.4.1 Konzept des (guten) Grundes	256
8.4.2 Wertschätzende Haltung	259
8.4.3 Sicherer Ort	261
8.4.4 Partizipation als Bestandteil der traumapädagogischen Haltung	269
8.4.5 Fachkraft-Kind-Interaktion als traumapädagogischer Grundsatz	276
8.4.6 Das Erleben von Zugehörigkeit und Gemeinschaft als Teil der traumapädagogischen Haltung	288
8.4.7 Transparenz als Anteil traumapädagogischer Haltung	296
8.4.8 Spaß und Humor als Bestandteil der traumapädagogischen Haltung	297
8.4.9 Hinderliche Handlungsaspekte	298
8.4.10 Zukunftsaussichten und Notwendigkeit der Traumapädagogik	300

8.5	Beobachtung der Kinder	306
8.5.1	Persönliche Eigenschaften der Kinder	309
8.5.2	Kindliche Lernbereitschaft, Konzentration und Intelligenz	310
8.5.3	Sprachliche Fähigkeiten	312
8.6	Frühpädagogisches und traumapädagogisches Planungs-, Handlungs- und Grundlagenwissen in Kindertageseinrichtungen	317
8.6.1	Räume, Ausstattung und Spielwaren	318
8.6.2	Offene Arbeit versus geschlossene Gruppen	324
8.6.3	Individuum versus Gruppe	326
8.6.4	Förderung des kindlichen Spiels	332
8.6.5	Einzelförderung und -betreuung	335
8.7	Herausforderungen für die frühpädagogischen Fachkräfte	337
8.7.1	Unsicherheit der frühpädagogischen Fachkräfte	338
8.7.2	Überforderung, Belastung und Hilflosigkeit: Die Bedeutung der Psychohygiene für die frühpädagogischen Fachkräfte	339
8.7.3	Selbstreflexion der frühpädagogischen Fachkräfte	351
8.8	Traumasensible Zusammenarbeit mit geflüchteten Familien	353
8.8.1	Aufnahme in die Kita	359
8.8.2	Eingewöhnung der Kinder	363
8.8.3	Das Verhältnis zwischen Eltern und Personal	369
8.8.4	Erzählungen der Eltern	372
8.8.5	Engagement in der Kita	374
8.8.6	Einschätzung der Eltern-Kind-Beziehung	376
8.8.7	Gespräche über weitergehende Unterstützungsleistungen	378
8.8.8	Soziale Strukturen der geflüchteten Familien	383
8.9	„Kultur“ als Querschnittsthema und Kultursensibilität der frühpädagogischen Fachkräfte	390
8.9.1	„Kulturelle“ Erwartungen an die Eltern und an die elterliche Erziehung	396
8.9.2	„Kulturelle“ Geschlechterbilder der frühpädagogischen Fachkräfte	406
8.9.3	Integrationsverständnis der frühpädagogischen Fachkräfte	410
8.9.4	Vorstellungen über das Erlernen der deutschen Sprache	414

8.10	Strukturelle Rahmenbedingungen	419
8.10.1	Politische Rahmenbedingungen	421
8.10.2	Erhalt eines Kitaplatzes	424
8.10.3	Finanzielle Rahmenbedingungen	430
8.10.4	Gruppengröße und personelle Ausstattung	433
8.10.5	Zeitliche Rahmenbedingungen	436
8.10.6	Aufgabenvielfalt der frühpädagogischen Fachkräfte	437
8.10.7	Die Bedeutung von qualifiziertem Personal	438
8.10.8	Konzeptionelle Verankerung	444
8.10.9	Vernetzung oder Zusammenarbeit mit Fachstellen und Expert_innen	448
8.11	Modell des berufsbezogenen traumapädagogischen Wissens frühpädagogischer Fachkräfte	455
9	Diskussion und Ausblick	465
9.1	Aus Sicht der Traumapädagogik notwendige strukturelle Veränderungen in der Kita	466
9.2	Frühpädagogische Professionsentwicklung in Migrationsgesellschaften	468
9.3	Ausgebliebene Diagnostik in der Pädagogik	482
9.4	Frühpädagogische und professionelle Perspektiven der Zusammenarbeit mit den Eltern	488
9.5	Entwicklung eines berufsbezogenen früh- und traumapädagogischen Handlungs-, Wissens- und Kompetenzmodells	494
	Literaturverzeichnis	515

Abkürzungsverzeichnis

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom
AKJStat	Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik
ANS	Autonomes Nervensystem
APA	American Psychiatric Association
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BayKiBiG	Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz
BIKE	Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend
BPnw	Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen
BPtK	Bundespsychotherapeutenkammer
BSA	Bezirkssozialarbeit
CBCL	Child Behavior Checklist
CTQ	Childhood Trauma Questionnaire
DeGPT	Deutschsprachige Gesellschaft für Psychotraumatologie
DGFE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DGSPJ	Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin
DHBW	Duale Hochschule Baden-Württemberg
DIPA	Diagnostic Infant and Preschool Assessment
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
DSGVO	Datenschutz-Grundverordnung

DSM	DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) and Diagnoses for Children Fact-SHEETS (American Psychiatric Association)
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
ICD	Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten
ILO	Internationale Arbeitsorganisation der Vereinten Nationen
KBO	Kliniken des Bezirkes Oberbayern-Kinderzentrum München
KES-R	Kindergartenskala, revidierte Fassung
Nifbe	Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung
NUBBEK	Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit
PTBS	Posttraumatische Belastungsstörung
SAMSHA	Substance Abuse and Mental Health Services Administration
SGB VIII	Sozialgesetzbuch Kinder- und Jugendhilfe
TIA	Trauma informed approach
TIC	Trauma-informed care
UNHCR	The UN Refugee Agency
WHO	World Health Organization
WIFF	Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 3.1	Eigene Abbildung: Traumatische Zange nach Huber, 2009, S. 38	25
Abbildung 3.2	Eigene Darstellung: Verlaufsmodell psychischer Traumatisierung nach Fischer und Riedesser, 2023	27
Abbildung 3.3	Eigene Darstellung: Arten der Traumatisierung nach Imm-Bazlen & Schmieg, 2017	31
Abbildung 3.4	Eigene Darstellung der Trauma-Entwicklungsheterotopie nach Schmid, Fegert und Petermann, 2010, S. 49	51
Abbildung 3.5	Eigene modifizierte Darstellung der Einzelsymptome der komplexen posttraumatischen Belastungsstörung nach Maercker, 2013, S. 25; Hecker & Maerker, 2015	58
Abbildung 4.1	Eigene Darstellung der Traumapädagogik nach Gebrande 2014; Gebrande, 2020	70
Abbildung 4.2	Selbst erweitertes Schaubild: „Wurzeln der Traumapädagogik“ nach Weiß, 2011a, S. 262	73
Abbildung 4.3	Abbildung „Konzepte der Traumapädagogik“ nach Weiß, 2011a, S. 264	73
Abbildung 7.1	Eigene Darstellung des Ablaufs der Inhaltsanalyse nach Kuckartz, 2016, S. 45	183
Abbildung 7.2	Codierregeln mit Beispielen	186

Abbildung 8.1	Eigene Grafik: Ursachen von Traumatisierungen in Kindertageseinrichtungen mit geflüchteten Kindern	225
Abbildung 8.2	Tabelle eigene Darstellung überblicksartiger Stabilisierungsmethoden, -techniken und -übungen in Kindertageseinrichtungen	249
Abbildung 8.3	Eigene Darstellung des Modells der Traumabewältigung nach Gebrande 2020 aus Huber 2003	305
Abbildung 8.4	Eigene Abbildung eigener Konzeptualisierungsversuch berufsbezogenen traumapädagogischen Wissens nach Faas, 2013, S. 120	462
Abbildung 9.1	Eigenes adaptiertes Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff; Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011, aktualisiert 2014; Faas, 2013, S. 120	498



Einleitung

1

Allein 2015 sind ca. 1,1 Millionen geflüchtete Menschen in Deutschland eingereist, darunter befanden sich drei- bis vierhunderttausend Mädchen und Jungen bis fünfzehn Jahre. Die Migrationsbewegung der geflüchteten Menschen aus den „Kriegs- und Krisengebieten“, welche oftmals unter „schwierigsten Bedingungen ihre Heimat verlassen mussten“, hat „Bund, Länder und Kommunen, Institutionen und auch Bürger_innen“ vor große Herausforderungen gestellt. Davon ist auch das Feld der Frühpädagogik betroffen.

In der Frühpädagogik „wird das Thema“ Kinder mit Fluchterfahrung „sehr intensiv und breit diskutiert“. Es „finden an vielen Orten und in vielen Zusammenhängen teils fachlich fundierte, teils hektisch initiierte Aktivitäten statt“ (Fröhlich-Gildhoff, 2016, S. 167; Fröhlich-Gildhoff, Kerscher-Becker et al., 2016, S. 74). Zu beachten ist in diesem Kontext zusätzlich, dass fast alle geflüchteten Kinder und ihre Eltern vor oder während der Flucht indirekt oder direkt belastenden Erlebnissen ausgesetzt sind. „Die überwiegende Mehrheit der geflüchteten Kinder und Jugendlichen hat traumatische Erlebnisse im Heimatland und/oder auf der Flucht erlebt“ (z. B. Gavranidou, Niemiec, Magg & Rosner, 2008; Ruf, Schauer & Elbert, 2010). Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung weisen „ein erhöhtes Risiko für psychische Störungen und Belastungen“ auf (Barthel et al., 2019, S. 161), „wodurch eine normale und gesunde Entwicklung [...] behindert wird“ (Ruf et al., 2010, S. 151). So konnten beispielsweise noch acht Jahre nach der Beendigung des Kroatienkrieges bei der Hälfte der Bevölkerung Traumatisierungen nachgewiesen werden. Selbst Kinder, die in Flüchtlingslagern geboren werden und den Krieg nicht selbst erlebt haben, zeigten Auffälligkeiten (vgl. Keskic, 2004, S. 113 f.). In den fachpolitischen Diskussionen über Familien mit Fluchterfahrung sind hierfür die Begriffe „Trauma“ bzw. „Traumatisierung“ zu finden (vgl. Henkel, 2018, S. 201). Die Erlebnisse der geflüchteten Kinder,

wie z. B. die Trennung von den Eltern oder der Familie, Bombenangriffe, Aufenthalte in Schutzkellern und die Flucht selbst können schwere Traumata zur Folge haben. Es können jedoch keine allgemeingültigen Aussagen über die psychische Situation dieser Kinder getroffen werden. Gemein ist den Kindern meist, dass sie Schreckliches erlebten. Diese Belastungen variieren jedoch abhängig vom persönlichen, gesellschaftlichen, politischen, sozialen und familiären Background (vgl. Schikorra, 2004, S. 72). „Trotz des [...] dokumentierten erheblichen Leidens der Kinder werden die psychischen Probleme derzeit in 95 % der Fälle nicht psychotherapeutisch behandelt“ (Ruf et al., 2010, S. 158). Mit diesen Belastungen kommen die geflüchteten Kinder in die Kindertageseinrichtungen und es stellt sich die Frage, ob die frühpädagogischen Fachkräfte auf diese Kinder vorbereitet sind.

Die Termini „Trauma“ oder „Traumata“ werden inflationär gebraucht und die Vorstellung über ihre Bedeutung ist äußerst divergent. Irrtümlich wird Trauma als ein äußeres Ereignis, als eine objektivierbare Begebenheit bezeichnet. Ein Trauma ist nach Finger-Trescher (2004) ein komplexer Zusammenhang zwischen traumatischem Ereignis, psychischer Reaktion und seiner Bearbeitung sowie seiner alltäglichen Auswirkungen (vgl. Finger-Trescher, 2004, S. 128). Velho merkt an: Geflüchtete und „Trauma: ein Nexus, ein Zusammenhang, eine Verbindung, die eingängig erscheint und auf die vergangenen Erfahrungen verweist, die Geflüchtete zur Flucht bewogen“ haben (Velho, 2018, S. 97). Innerhalb der Sozialen Arbeit werden damit Menschen assoziiert, „die aufgrund von Gewalt, gewaltvoller Erfahrungen flüchten – Erfahrungen, die sie in Gefahr bringen, schwer belasten und auch traumatisieren können“ (ebd.). Die Frühpädagogik wird mit dem psychischen Leid aufgrund von traumatischen Erlebnissen konfrontiert. Meist liegen die traumatisierenden Erfahrungen der Betroffenen in der Vergangenheit und die Auslöser außerhalb Deutschlands (vgl. ebd.). Diese Perspektive beeinflusst oft bewusst oder unbewusst das Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte. Es wird aber vernachlässigt, dass auch die Gesetze und die gesellschaftliche Lage in Deutschland für Menschen mit Fluchterfahrung äußerst belastend sind. Diese Belastung ist für bereits traumatisierte Menschen besonders hoch. Soziale Ungleichheitserfahrungen, Gewalterfahrungen und Exklusion gehören überproportional oft zum Alltag der geflüchteten Menschen (vgl. Velho, 2018, S. 97). Zudem bleibt „die Frage nach der Rolle der [früh-]pädagogischen Fachkraft¹“, meist

¹ Im Verlauf der Arbeit wird von frühpädagogischen Fachkräften gesprochen. Damit sind alle nach dem BayKiBiG geförderten Personen gemeint, die in Kindertageseinrichtungen

unbeantwortet‘, wenn Kinder traumaspezifische Symptome“ in Kindertagesstätten² zeigen (Henkel, 2018, S. 201). Demzufolge bestehen bei den frühpädagogischen Fachkräften „Unsicherheiten im pädagogischen Handeln“ in der Praxis (ebd.). Damit die frühpädagogischen Fachkräfte auf diese Kinder vorbereitet sind, können sie traumapädagogische Fortbildungen besuchen. Unter anderem soll in dieser Studie untersucht werden, ob und auf welche Art diese Fortbildungen die (trauma-)pädagogische Arbeit und das traumapädagogische Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte beeinflussen. Diese Untersuchung über die Traumapädagogik in Kitas wird am Beispiel von geflüchteten Kindern durchgeführt. Befragt wurden einerseits frühpädagogische Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen mit geflüchteten Kindern im Alter zwischen drei und sieben Jahren aus verschiedenen Orten im Bundesgebiet mittels Gruppendiskussionen. Andererseits erfolgte die Erhebung mittels Expert_inneninterviews von Fort- und Weiterbilder_innen, die im Bereich Traumapädagogik tätig sind. Diese Studie erfasst nur die Perspektive der frühpädagogischen Fachkräfte und der Expert_innen. Es wäre interessant die kindliche Perspektive in einer Follow-up-Studie zu betrachten (weiteres hierzu bei den Limitationen dieser Studie).

Zielsetzung der Studie

Herausgefunden werden soll:

- (1) Welches traumapädagogische Fachwissen ist unverzichtbar für die pädagogische Praxis? Welche (trauma-)pädagogischen Inhalte, Schwerpunkte,

arbeiten. Absichtlich wird nicht von „Kindheitspädagog_innen“ oder „kindheitspädagogischen Fachkräften“ gesprochen, da deren Anteil an dieser Berufsgruppe noch vergleichsweise gering in den Einrichtungen vertreten ist und es so eventuell zu Irritationen kommt. Bei Krönig (2018) findet eine Auseinandersetzung mit dem Begriff „Fachkraft“ statt.

² Der Begriff „Kindertagesstätten“ umfasst Einrichtungen für Kinder im Altersbereich von 0 – 6 Jahren aber auch Einrichtungen für Kinder von 6–10 Jahren (Hort). Die Bedeutung von Kindertagesstätten hat sich in den letzten Jahren verändert. Die Kitazeit ist ein wichtiger Sozialisationsabschnitt. Auch die Anforderungen der Eltern an die Kindertageseinrichtungen haben sich verändert. In den Kindertageseinrichtungen lernen die Kinder in einer Gleichaltrigenkultur prosoziale Werte und Regeln kennen. Diese „Gleichaltrigenkultur“ lässt sich heute oft nur noch in Kindertagesstätten erleben, da im familiären Umfeld stabile Peergroups selten bestehen (vgl. Böhnisch, Lenz, Schröder, 2009, S. 181). Einige Kindertagesstätten werden als Antwort auf den gesellschaftlichen Wandel in Familienzentren umgewandelt. Diese Familienzentren sind soziale Orte der Begegnung und Hilfe. Sie übernehmen Aufgaben der sozialen Netzwerke unter anderem in Form von Informationsabenden, Beratung bei Scheidung und Behördengängen (vgl. Picard, 2016, S. 166).

Methoden und Projekte bewähren sich in der Arbeit mit fluchterfahrenen (traumatisierten) Kindern?

- (2) Inwiefern können theoretische Wissensbestände der Traumapädagogik von den frühpädagogischen Fachkräften in der Praxis der Kindertageseinrichtungen umgesetzt werden?
- (3) Welche Bedürfnisse haben geflüchtete traumatisierte Kinder aus Sicht der frühpädagogischen Fachkräfte und traumapädagogischen Expert_innen?
- (4) In welchen Bereichen sehen die frühpädagogischen Fachkräfte Handlungs-, Fortbildungs-, Schulungs- und Unterstützungsbedarf ?

Durch die Befragung der beiden Gruppen werden, die in den Fortbildungen vermittelten theoretischen Wissensbestände der Traumapädagogik und die Umsetzung dieser durch die frühpädagogischen Fachkräfte in der Praxis der Kindertageseinrichtungen festgehalten. Zudem können Diskrepanzen zwischen den Inhalten der Fortbildungen und deren Umsetzung in der Praxis aufgedeckt werden. Die Studie kann ein Beitrag sein, die Traumapädagogik in Kindertagesstätten zu etablieren und helfen, die Fortbildungen für die frühpädagogischen Fachkräfte zu optimieren und weiterzuentwickeln. In Anbetracht der derzeitigen Situation in der Ukraine wird es durch diese Arbeit möglich, den frühpädagogischen Fachkräften passgenaue traumapädagogische Hilfen für die geflüchteten Kinder anzubieten.

Problemstellung

Laut Kien et al. (2018) haben 19–53 % der geflüchteten Kinder in europäischen Aufnahmeländern und bei Metzner, Reher, Kindler und Pawils (2016) 14–60 % der Kinder und Jugendlichen in Deutschland eine posttraumatische Belastungsstörung entwickelt (Kein et al., 2018, S. 1299; Tabelle mit Überblick über Traumatisierungen in Metzner, Reher, Kindler & Pawils 2016). 30 % der Geflüchteten, die 2018 in Deutschland Asyl beantragten, sind Vorschulkinder unter 6 Jahren (BAMF, 2018; Lempertz, 2020, S. 32). In der Metaanalyse von Woolgar et al. (2022) wurde geschätzt, dass bei ca. 22 % der Kinder von 0 bis 6 Jahren nach einem traumatischen Erlebnis eine Traumaexposition vorliegt. Es gibt jedoch nur eine begrenzte Anzahl an Studien mit Vorschulkindern (Woolgar et al., 2022, S. 375). Die „pädagogische Arbeit mit Kindern [...], die neu und unter erheblichem Leid nach Deutschland gelangen, stellt“ frühpädagogische „Fachkräfte und Institutionen vor spezifische Herausforderungen, denn jene zwangsmigrierten jungen Menschen bringen ihre lebensgeschichtliche Erfahrung mit. [...] Sie haben deshalb Anspruch auf angepasste Lern- und Beziehungsangebote. Die deutlich steigenden Zahlen Asylsuchender [...] unterstreichen die

Aktualität des Themas für die Pädagogik“ (Zimmermann, 2016, S. 200). Auch im Herbst 2022 ist ein deutlicher Anstieg der Asylsuchenden zu verzeichnen. Obwohl die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Traumapädagogik stetig zunimmt, beschäftigen sich die bisher erschienenen Publikationen nur nachrangig mit der Arbeit mit traumatisierten Kinder mit Fluchterfahrung in Kindergärten. Oft werden gerade pädagogisch praktische Ansätze nur repliziert oder sind eher auf ältere Kinder bzw. Jugendliche ausgerichtet. Laut Zimmermann ist die konzeptionelle Grundlage für das „angepasste pädagogische Handeln“ mit der beschriebenen Zielgruppe eher knapp (Zimmermann, 2016, S. 200 f.; Zimmermann, 2015b). Die frühpädagogischen Fachkräfte in Kindertagesstätten brauchen für den pädagogischen Alltag mit geflüchteten und traumatisierten Kindern spezifische Zusatzkenntnisse z. B. in Form von Weiterbildungen im Bereich der Traumatisierung. Ein Großteil der Träger besitzt aber keine oder wenig Vorerfahrung in der Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern mit Fluchterfahrung (vgl. Willmann & Schwarze, 2017, S. 52). Auch ist bei der Anzahl der traumatisierten Kinder mit Fluchterfahrung von einem großen Graubereich auszugehen (vgl. Kühn & Bialek, 2017, S. 10). In einer Studie der Technischen Universität München (2015) werden Kinder mit Fluchterfahrung im Alter von vier Monaten bis 14 Jahren untersucht (Mall, 2015). In der Studie zeigten 22,3 % der Kinder Symptome einer PTBS und 16,2 % Anzeichen der Vorstufe: der sogenannten Anpassungsstörung (Mall, 2015; DGSPJ, 2015, S. 1). Demnach ist davon auszugehen, dass ca. 38 % der Kinder traumatisiert sind. Außerdem muss berücksichtigt werden, „dass eine PTBS-bezogene Symptomentwicklung jederzeit zu einem späteren Zeitpunkt“ entstehen kann (Kühn & Bialek, 2017, S. 10). Es liegen noch keine gesicherten Daten bezüglich des gesundheitlichen Status der geflüchteten Kinder in Deutschland vor (vgl. Maywald, 2018, S. 25). „Wie hoch der Prozentsatz der im Herkunftsland, auf der Flucht oder im Aufnahmeland traumatisierten Flüchtlingskinder ausfällt, ist schwer abzuschätzen“ (Maywald, 2018, S. 26).

„Die Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin (DGSP) sieht ein hohes Risiko, dass viele der psychischen Gesundheitsprobleme zu einer langfristigen Beeinträchtigung der Kinder und Jugendlichen führen. Sowohl Kriegserfahrungen und Flucht gelten als erhebliche Risikofaktoren, wobei es auch auf deren Umstände ankommt“. „Hier wiegt es besonders schwer, dass 60 Prozent der Untersuchten länger als zehn Monate auf der Flucht waren. Diese lange Dauer stellt einen Risikofaktor zur Entwicklung einer Belastungsstörung dar“ (Kindernetzwerk e. V., 2017, S. 8).

Zudem existieren nur wenige Studien, die sich mit traumapädagogischen Fort- und Weiterbildungsinhalten auseinandersetzen (z. B. Krautkrämer-Oberhoff et al.,

2014; Zwönitzer et al., 2014, S. 107–126). Bisher ist die empirische Forschungslage in der in der Praxisforschung mangelhaft. Es ist zu wenig darüber bekannt, welche Hilfsangebote aus welchen Gründen wirken (vgl. Gahleitner; Brandstetter & Schmid, 2016, S. 426). Evidenzbasierte Verfahren mit quantitativen Designs und randomisierten Kontrollgruppen bescheinigen eine Tragfähigkeit, sind auf die Traumapädagogik und Kindertagesstätten aber nur eingeschränkt übertragbar (vgl. ebd.). In der Interventionsforschung wirken sich komplexe Traumafolgestörungen auf viele neurobiologische und neopsychologische Variablen aus. Damit Interventionen als erfolgreich gelten, müssen positive Wirkungen auf diese Variablen aufgezeigt werden. Qualitativ hochwertige Forschungen sind notwendig, um gefestigte Schlussfolgerungen auf die neurobiologischen Auswirkungen der Interventionen vorhersagen zu können (vgl. Zantvoord, Diehle & Lindauer, 2013, S. 149; Gahleitner; Brandstetter & Schmid, 2016, S. 430). Für Gahleitner et al. (2016) steht fest, dass für die vielfältige Traumapädagogikpraxis auf quantitative wie qualitative Designs sowie Methodentriangulation zurückgegriffen werden muss (vgl. Gahleitner; Brandstetter & Schmid, 2016, S. 427). Bei der Studie der Tabaluga Kinderstiftung lag der Fokus einer erfolgreichen Traumapädagogik auf den Kindern und pädagogischen Fachkräften. Eine erfolgreiche Traumapädagogik ist unter anderem abhängig von der „unterstützenden bindungs- und traumasensiblen Grundhaltung“ der Mitarbeiter_innen (Gahleitner et al., 2015b, S. 44–47). Grundhaltungen können jedoch nicht verordnet und auch nur eingeschränkt geübt werden, sie müssen in der Einrichtung gelebt werden. Erst durch eine traumapädagogische Haltung als Grundlage können traumapädagogische Methoden angewendet und entfaltet werden (vgl. Gahleitner; Brandstetter & Schmid, 2016, S. 428 f.).

Bisher ist die Forschungslage im Bereich Traumapädagogik gerade für den Altersbereich von 3–6 Jahren und für die traumapädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen unzureichend. Außerdem sind Praxis und Theorie weder mit den theoretischen Bestimmungen im Bereich Traumapädagogik verknüpft noch in der Frühpädagogik verankert. Diese Studie stellt den Versuch dar, auch diese Lücken zu schließen.

Nach der Einleitung mit Problemstellung und Zielsetzung erfolgt im Kapitel 2 eine Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten zu Menschen mit Fluchterfahrungen und den Fluchtursachen von geflüchteten Kindern. Nach der Beschäftigung mit Traumatisierungen in Kindertageseinrichtungen wird im Kapitel 3 eine begriffliche Einordnung von Traumata vorgenommen. Weiter werden neurobiologische Zusammenhänge und Ergebnisse aus der Hirnforschung zu Traumatisierungen vorgestellt. Da nicht alle Kinder mit traumatischen Erfahrungen eine Traumatisierung davontragen, werden Risiko und Schutzfaktoren

sowie das Resilienzkonzept erörtert. Im Anschluss werden die Folgen und verschiedenen Formen von Traumatisierungen bei Kindern aufgezeigt. Bei der transgenerationalen Weitergabe von Traumata wird beschrieben, dass auch Kinder ohne eigene schwerwiegende Erlebnisse eine Traumatisierung durch ihre Eltern davontragen können. Es folgen eine ausführliche Beschreibung und eine kritische Auseinandersetzung mit den wichtigsten Diagnoseinstrumente ICD (Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten) und DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). In Kapitel 4 werden die Traumapädagogik, der Beitrag der Traumapädagogik zur Versorgung von traumatisierten Kindern in Kindertageseinrichtungen und eine eigene Zusammenfassung der wichtigsten Grundsätze der Traumapädagogik vorgestellt. Aufgrund der Ergebnisse dieser Studie und der Nähe zu den Themen Migration, Diversität, Vielfalt, Rassismus³ und Heterogenität werden in Kapitel 5 verschiedene Heterogenitätskonzepte dargestellt. Das pädagogische Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte erweist sich als abhängig von den Rahmenbedingungen. Deshalb wird diese Auseinandersetzung auch mit den Einflussfaktoren in Kapitel 6 vorgenommen. Die Beschreibungen der Methode des Gruppendiskussionsverfahrens und des Expert_inneninterviews, eine Auswertung mit der qualitativen Inhaltsanalyse und den forschungsethischen Grundsätzen sind in Kapitel 7 dargestellt. Neben der Methodenwahl werden der Ablauf der Forschung, der Leitfaden bzw. der Eingangsimpuls sowie die Stichprobe beschrieben. In Kapitel 8, dem empirischen Teil, werden die Ergebnisse der beiden Befragungen zusammengefasst. Zunächst werden die Qualifizierung und das Wissen der frühpädagogischen Fachkräfte aufgezeigt, gefolgt vom traumatologischen Fachwissen mit der Definition, Ursachen und Einschätzung von Traumatisierungen, möglichen Symptomen

³ Es gibt keine allgemein akzeptierte Definition von Rassismus. Viele Kontroversen über die Bedeutung des Wortes ‚Rassismus‘ erklären sich daraus, dass eine enge und eine weite Bedeutung des Ausdrucks parallel genutzt werden“ (Humanrights, 2013). In den Humanrights wird differenziert „nach dem klassischen Konzept von ‚Rassismus‘ (enge Bedeutung), der weiten Bedeutung (dem verallgemeinerten Modell) und dem juristischen Konzept“ (Humanrights, 2013). „Auch im rechtlichen Sinn gibt es keine einheitliche, formelle Definition von Rassismus. Nahe an der Rechtspraxis ist das Verständnis von ‚rassistischer Diskriminierung‘ als Inbegriff von Ungleichbehandlungen, Äußerungen oder Gewalttaten, die bewirken oder beabsichtigen, dass Menschen wegen ihrer äußeren Erscheinung (‚Rasse‘) oder ihrer Zugehörigkeit zu einer Ethnie, Nationalität oder Religion herabgesetzt werden“ (Humanrights, 2013).

einer Traumatisierung und der Traumasensibilität der frühpädagogischen Fachkräfte. Im Anschluss stehen notwendige traumapädagogische Kompetenzen⁴ der frühpädagogischen Fachkräfte und die traumapädagogische Haltung mit ihren Grundsätzen im Fokus. Zudem werden die Beobachtungen der kindlichen Kompetenzen von den frühpädagogischen Fachkräften, die Methoden, Techniken und Übungen der Stabilisierung, das pädagogische Planungs-, Handlungs- und Grundlagenwissen der frühpädagogischen Fachkräfte, die Herausforderungen für die frühpädagogischen Fachkräfte sowie die traumasensible Zusammenarbeit mit den Eltern diskutiert. Das Thema „Kultur“ stellt ein Querschnittsthema dar und wird neben den strukturellen Rahmenbedingungen und der Zukunft der Traumapädagogik erläutert. Am Ende dieses Abschnitt (8.11) wird ein eigenes Modell des berufsbezogenen traumapädagogischen Wissens nach Faas (2013) vorgestellt. Die Arbeit endet mit Kapitel 9, in dem Ergebnisse und Bausteine für eine Professionalisierung der frühpädagogischen Fachkräfte diskutiert werden. Hierbei stehen notwendige strukturelle Veränderungen, eine migrationsspezifische Professionalisierung der frühpädagogischen Fachkräfte, die ausgebliebene Diagnostik in der Frühpädagogik und die professionelle Zusammenarbeit mit den Eltern im Vordergrund. Das Ende bildet in Abschnitt 9.5 die Entwicklung eines berufsbezogenen früh- und traumapädagogischen Handlungs-, Wissens- und Kompetenzmodell.

⁴ Diskussion des Kompetenzbegriffs bei Fröhlich-Gildhoff; Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011, S. 10 ff.) und weiter in Abschnitt 8.3 dieses traumapädagogischen Forschungsvorhabens.



Menschen mit Fluchterfahrung, Migration, Zwangsmigration

2

„Das Schicksal der in der jüngsten Zeit nach Deutschland geflüchteten Kinder ist eng verknüpft mit den globalen Fluchtbewegungen. Um die Situation dieser Kinder und „ihre Belastungen zu verstehen [...], ist es sinnvoll“ (Maywald, 2018, S. 21), auf den Fluchtbegriff zu blicken. Zudem wurde innerhalb der Diskussionen mit den frühpädagogischen Fachkräften deutlich, dass einigen Befragten die Zuordnungen „Kind mit Fluchterfahrung“, „Migrant_in“ und Zwangsmigration nicht durchgehend klar war (siehe Abschnitt 8.1.2). Im Folgenden werden deshalb diese drei Begriffe sowie Definition und Merkmale „Kind mit Fluchterfahrung“ diskutiert. In den Interviews wird meist der Terminus „Flüchtling“ verwendet. Der Begriff „Flüchtling“ wird im Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951 (Genfer Konvention) und im Zusatzprotokoll von 1967 wie folgt angewendet:

„die aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und die den Schutz dieses Landes nicht mehr in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht mehr in Anspruch nehmen will; oder die sich als Staatenlose infolge solcher Ereignisse außerhalb des Landes befindet, in welchem sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt hatte, und nicht dorthin zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will“ (Art. 1 des UN-Abkommens über die Rechtsstellung der Flüchtlinge, 1951, S. 2).

In der scientific community ist der „Flüchtlingsbegriff“ Gegenstand einer Kontroverse. Laut Schikorra beinhaltet dieser Begriff Einschluss- bzw. Ausschlusskriterien. Binnenflüchtlinge, Umweltflüchtlinge usw. sind in dieser Definition

beispielsweise nicht eingeschlossen. Fluchtursachen sind vielfältig: Menschenrechtsverletzungen, mangelnder Schutz vor übergriffigen, nicht staatlichen Mächten und die Vernichtung der Lebensgrundlage treiben Menschen zur Flucht. Der Terminus „Flüchtling“ orientiert sich daher nicht am realen Typus der Fluchtbewegungen und bedarf einer Erweiterung (vgl. Schikorra, 2004, S. 10). Eine solche Erweiterung des Flüchtlingsbegriffs ist in der Flüchtlingskonvention der Organisation für Afrikanische Einheit (OAU) von 1969 zu finden:

„Der Begriff des Flüchtlings soll außerdem auf jede Person Anwendung finden, die wegen Aggression von außen, Besetzung, Fremdherrschaft oder aufgrund von Ereignissen, welche die öffentliche Ordnung in einem Teil des Landes oder dem gesamten Land ernsthaft stören, gezwungen ist, den Ort des gewöhnlichen Aufenthaltes zu verlassen, um an einem Ort außerhalb des Landes ihrer Herkunft oder Staatsangehörigkeit Zuflucht zu suchen“ (OAU, 1969 übersetzt Nuscheler, 1995, S. 76).

Schikorra plädiert zudem für den erweiterten Flüchtlingsbegriff im Sinne von Stienen und Wolf (1991): „Die Flüchtlingsexistenz charakterisiert sich als kleinster gemeinsamer Nenner aller Geflüchteten dadurch, dass sich Personen in einem neuen Kontext aufhalten, ohne eine positive Motivation gehabt zu haben, den früheren Lebensraum zu verlassen“ (Stienen & Wolf, 1991, S. 62).

Wiesel (1993) hebt hervor, dass Menschen mit Fluchterfahrung charakterisiert, dass sie als unerwünscht angesehen werden und keine Staatsbürgerrechte mehr haben (vgl. Wiesel, 1993, S. 18). Hinzu kommen Unterschiede durch Hautfarbe, staatliche Herkunft und die individuelle Biografie (Lenhardt, 1993, S. 544 in Beckmann, 1997, S. 206). Eine unwillkommene „Abnormität“ soll gestützt werden durch die länderstaatliche und „kulturelle Fremdheit“ sowie durch die Herstellung eines Stigmas (Goffman, 1975). Somit können Rechte abgesprochen werden und die soziale Ausgrenzung wird legitimiert (vgl. Beckmann, 1997, S. 208).

Neumann geht noch einen Schritt weiter und bezeichnet den Terminus „Flüchtling“ nicht als Persönlichkeitsmerkmal, sondern als eine Konstruktion der Gesellschaft, welche die Lebensbereiche sanktioniert und bewertet. Sie verweist darauf, dass die Fluchtursachen nicht nur in den Herkunftsländern zu suchen sind, sondern aus schlechter oder verfehlter internationaler Politik resultieren. Die Fluchtursachen seien auch in den reichen Ländern zu finden. Daraus resultierend müsse Deutschland aus humanitären Gründen Verantwortung übernehmen und sich auch für die Beseitigung der Fluchtursachen verantwortlich zeigen. Die gesellschaftliche Konstruktion führe für die geflüchteten Menschen zu Beschränkungen ökonomischer, räumlicher, gesundheitlicher, sozialer und zeitlicher Art (vgl. Neumann, 2004, S. 32). „Das institutionelle Handeln unserer Gesellschaft

hat ganz grundlegende Bedeutung für die Konstituierung des Flüchtlingsstatus und damit für jeden einzelnen Menschen, der zur Flucht gezwungen worden ist“ (ebd.). „Mehr und mehr Engagierte verwenden den Begriff ‚Geflüchtete‘. Denn das Wort ‚Flüchtling‘ ist angeklagt“ (Kothén, 2016, S. 1). Neben der problematischen Wortstruktur der Wortendung „-ling“, ist der Flüchtlingsbegriff in der öffentlichen Debatte oft mit negativen Zuschreibungen verbunden. Zudem hat der Terminus „Geflüchtete_r“ den Vorteil, „dass die Ableitung vom Partizip Perfekt ein potenzielles Ende der Flucht schon integriert. Niemand will auf Dauer ein Flüchtling sein“ (ebd.).

Flucht als Sonderform der Migration

Weiter ist hervorzuheben, dass Flucht eine Sonderform der Migration darstellt. Eine explizite Unterscheidung bzw. Begriffstrennung kann nach Mecheril nicht erfolgen (vgl. Mecheril et al., 2010a, S. 31). Dennoch wird versucht, eine Definition vorzunehmen.

Als *Migration*¹ kann die „biographische relevante Überschreitung kulturell, juristisch, lingual und [geo-] politisch bedeutsamer Grenzen [...] bezeichnet werden“ (ebd., S. 35). Migration steht immer in Verbindung mit Veränderung, aber

¹ „Die Bedeutung der Bewegung von Menschen über Grenzen hinweg hat somit mittlerweile auch den frühkindlichen Bereich erfasst und wird dort intensiv – zumeist mit der Einschränkung auf ‚mit Migrationshintergrund‘ diskutiert. Der Begriff ‚Migrationshintergrund‘ wurde von [.] Boss-Nünig im Deutschen Kinder- und Jugendbericht 1998 in kritischer Absicht eingeführt“. Er schien geeigneter als der Begriff ‚Ausländer*in‘ „und sollte die migrationsgesellschaftliche Realität beschreiben“. Zum einen war dies aufgrund der Vernachlässigung der migrationsgesellschaftlichen Verhältnisse vonseiten der Politik und Wissenschaft notwendig, soll zur „Rekonstruktion migrationsgesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse“ eingesetzt werden und die Bildungsinstitutionen kritisieren. Zum anderen wird durch den Begriff in „unangemessener Weise direkt und indirekt Macht über Menschen ausgeübt. Die Bezeichnungspraxis ‚Migrationshintergrund‘ greift mithin zu kurz, sie greift etwa durch ihre Othering-Effekte auch um sich. Die Gruppe, die durch die Bezeichnung ‚mit Migrationshintergrund‘ konstruiert wird, ist so heterogen, dass diese Merkmale keinen Rückschluss auf die tatsächliche Bildungsbiografie und die Sprachkenntnisse der Gruppenangehörigen zulassen. Die diskursive Aufladung des Begriffs ‚Migrationshintergrund‘ mit negativen Attributen wie z. B. schlechterer Bildungserfolg hat zu Bemühungen geführt, den Begriff durch ‚freundlichere‘ Bezeichnungen zu ersetzen: ‚Zuwanderungsgeschichte‘, ‚Migrationsgeschichte‘ sowie ‚Migrationserfahrung‘ werden mit dem Ziel verwendet, die Migrationstatssache ‚positiv‘ zu besetzen“ (Akbas, Mecheril & Spies, 2017, S. 201). Settlemeyer hält es für notwendig, weitere Überlegungen dazu anzustellen und die Diskussion nicht als abgeschlossen zu betrachten (Settlemeyer, 2010, o. S.).

auch mit der „Beständigkeit des Bestehenden“. „Migration problematisiert Grenzen“, dies betrifft nicht nur die Ländergrenzen, sondern auch die „symbolischen Grenzen der Zugehörigkeit“ (ebd., S. 35).

„Migration war immer ein bedeutender Motor gesellschaftlicher Veränderung und Modernisierung. Migrant_innen können in dieser Perspektive als Akteure gesehen werden, die neues Wissen, Erfahrungen, Sprachen und Perspektiven in unterschiedliche soziale Zusammenhänge einbringen und diese mitgestalten. In Europa und auch Deutschland hält sich jedoch hartnäckig eine Negativ- und Defizitperspektive“ (Mecheril, 2010a, S. 9).

Weiter findet eine Instrumentalisierung von Migrant_innen statt, da aufgrund der ökonomischen Verwertungssichtweise zwischen „guten“ und „schlechten“ Migrant_innen unterschieden wird (vgl. ebd., S. 10). Diese Zuordnung wird auch während der Interviews deutlich (siehe Abschnitt 8.9.3). Dabei ist Zuwanderung Realität, „Deutschland ist ein Migrationsland“ (Mecheril, 2010a, S. 9). Mecheril betont, dass Deutschland aus ökonomischer und demografischer Sicht von Migration abhängig ist (vgl. ebd., S. 9). Doch würden die durch die Migrationsprozesse notwendigen Veränderungen in Deutschland als Herausforderung und nicht als Chance zur „Überwindung national verengter Perspektiven“ empfunden (ebd., S. 10). Die Herausforderungen können in zwei Teilbereiche eingeteilt werden: die pragmatisch-technischen Herausforderungen (mit der Umgestaltung der „gesellschaftlichen Funktionsebenen“ aufgrund der anwesenden Migrant_innen) und moralische Herausforderungen (mit den „Gerechtigkeits- und Egalitätskonzepten“). Diese Schwierigkeiten spiegeln sich auch in der Beziehung von Pädagogik und Migration wider (Mecheril, 2010a, S. 10).

„Pädagogisches Handeln und pädagogische Institutionen werden [...] unter dem Gesichtspunkt Legitimität durch die Anwesenheit von Migrantinnen herausgefordert. Von der Tatsache der Migration ist [die] Pädagogik in vielerlei Hinsicht grundlegend betroffen. Nicht nur gewohnte Praxen und Institutionalisierungsformen pädagogischen Handelns, auch pädagogische Selbstverständnisse und Programme werden unter [den] Bedingungen der Vielfalt von ethnisch-kulturellen Zugehörigkeiten und demokratisch nicht legitimierbaren Ungleichheit[en] prekär bzw. in ihrem prekären Status sichtbar“ (Mecheril, 2010a, S. 10ff.).

In der Literatur wird zudem der Begriff „*Zwangsmigration*“² verwendet. Junge Menschen, die Zwangsmigration erfahren haben, lassen sich auch unter dem Konzept der sequenziellen Traumatisierung (siehe Abschnitt 3.1) einordnen (vgl. Zimmermann, 2016, S. 201). Varela und Mecheril plädieren aber dafür, auf eine Unterscheidung von Migration und erzwungener Migration zu verzichten (Mecheril et al., 2010a, S. 45).

Kinder mit Fluchterfahrung

Die Begriffskombination „Kinder mit“ ist in unterschiedlichen Verbindungen zu finden: Kinder mit Migrationshintergrund, Behinderung, Inklusionsbedarf oder mit Fluchterfahrung. In jüngster Zeit wird die Bezeichnung „Kinder mit Fluchterfahrung“ dem Ausdruck „Kinder mit Migrationshintergrund“³ oft vorgezogen (Amirpur, 2018, S. 133). „Kinder mit Fluchterfahrung“ gilt derzeit als unproblematische Bezeichnung für Kinder, die aufgrund der neuen Migration ins Land kommen. Dieser Begriff löst das „Flüchtlingskind“ ab (ebd., S. 134).

Verstärkt ist in Praxis und Theorie „die Suche nach Sicherheit“ beobachtbar. Hier durch findet ein Rückbesinnen auf die Konzepte der „interkulturellen Kompetenz“ und die damit verknüpften Ziele von Integration und Normalisierung statt. Die durch die Fluchtbewegung ins Schwanken gekommene Ordnung soll repariert werden. Mit Sicht auf die Kinder mit Fluchterfahrung ist zu überprüfen, ob die Ausbildungskonzepte noch zur Realität in Kindertageseinrichtungen passen. Zusätzlich müssen „schnelle Hilfen“ für die Kindertageseinrichtungen eingeleitet und die „Informationsstruktur“ verbessert werden (Amirpur, 2018, S. 134). Die Bezeichnung „Kinder mit“ verweist gleichzeitig auf das Abweichen von gängigen Erwartungen (ebd.). In den letzten Jahren haben die „Wertschätzung und Anerkennung“ z. B. in der Pädagogik der Vielfalt nach Prengel (2006) und innerhalb des Heterogenitätsdiskurses an Bedeutung gewonnen. Aus der wertschätzenden Sichtweise sind die Merkmale der „Kinder mit“ ein Gewinn. Die Einordnung

² Der Begriff „Zwangsmigration“ ist im Vergleich zum Begriff „Flucht“ komplexer und außerdem durch wirtschaftliche, soziale oder politische Konflikte beschrieben, die das Verlassen der Heimat abverlangen (vgl. Oltmer, 2012). Zu den Merkmalen von Zwangsmigration zählen die unsicheren Wanderbewegungen und Aufenthaltsmöglichkeiten im Aufnahmeland. Neben den Herkunftserfahrungen belasten auch die Umstände während der Migration die Kinder und Jugendliche stark (vgl. Hauser & Andreatta, 2013, S. 77–89). Der Jugoslawienkrieg führte zur intensiven pädagogischen Beschäftigung mit zwangsmigrierten Kindern und Jugendlichen aus verschiedenen Ländern der Welt (Büttner et al., 2004; Adam u. a., 1995).

³ Aufgrund der Erkenntnisse dieser Studie z. B. Abschnitt 8.9 von Kindern mit heterogener Herkunft gesprochen. In den Ausführungen der Befragten wird der verwendete Terminus beibehalten.

der „Kinder mit“ wird so zum Orientierungsrahmen für einen wertschätzenden Umgang mit diesen Kindern (vgl. Amirpur, 2018, S. 134 f.).

„Gemeinsam haben die verschiedenen Bezeichnungsmöglichkeiten der „Kinder mit“, dass diese – wie z. B. „in strukturtheoretischer Tradition“ – nicht als diskriminierungsrelevante Positionierungen verstanden, sondern zu einem“ (ebd., S. 135) „persönlichen Attribut“ (Köbsell, 2010, S. 19) „des bezeichneten Kindes werden, um auf eine im pädagogischen Alltag zu reagierende Eigenschaft aufmerksam zu machen und auf eine ‚Vielfalt hinzuweisen, für die ein spezielles Wissen notwendig wird“ (Amirpur, 2018, S. 135).

Eine Reduzierung auf diese Merkmale ist der pädagogische Versuch, soziale Problematiken und Benachteiligungen zu bearbeiten. Es suggeriert, dass mit spezifischem Wissen, Kompetenzen und Haltung die Pädagogik mit diesen Kindern erfolgversprechend ist. Durch die Differenzierung wird jedoch das „Andersartige“ hervorgehoben, ohne dies kritisch zu beleuchten. Die Betonung der „Kinder mit“ führt nicht zum Ausgleich von Differenz, sondern betont diese noch. Durch die Begrifflichkeit „Kinder mit“ werden diesen Kindern negative Eigenschaften zugeschrieben und die Otheringprozesse⁴ verstärkt. Wirkliche oder vermeintliche Attribute werden zu Merkmalen von Gruppen zusammengefügt (Attia, 2014, S. 10) und zum „Wesen der Gruppe“ (Amirpur, 2018, S. 135).

„Das Alltagswissen über die ‚Kinder mit‘ stellt ein spezifisches Wissen bereit, das in der pädagogischen Praxis wirksam wird“ (ebd.).

Die Beschriebenen (die „anderen“) haben erlernt, sich als andersartig zu begreifen, zu erspüren und so aufzutreten (Akbas, Mecheril & Spies, 2017, S. 207). „In ihrer Produktivität wurde durch ‚Kinder mit‘ soziale und individuelle Wirklichkeit hergestellt“ (Amirpur, 2018, S. 135). Die Indikationen für die Zugehörigkeiten zur gesellschaftlichen Mehrheit (Buchner & Pfahl, 2017, S. 212)⁵ sollen von einer kritischen Frühpädagogik hinterfragt werden (vgl. Amirpur, 2018, S. 135).

⁴ In den 70er-Jahren führte Edward Said das Konzept des „Otherings“ ein (vgl. Mecheril et al., 2010a, S. 42). Dieses Konzept beschreibt, „wie ‚Fremde‘ zu ‚Fremden‘ gemacht werden und dabei gleichzeitig ein ‚Wir‘ konstruiert wird, welches anders als das fremde ‚Nicht-Wir‘ beruhigend unambivalent, ohne grundlegende Spannung erscheint und darin eine sichere Gemeinschaft symbolisiert“ (Mecheril et al., 2010a, S. 42). Die Ausbildung einer westlichen Identität ist das Ergebnis der Abgrenzung zur restlichen Welt (vgl. Hall 1994, S. 137 ff.; Mecheril et al. 2010, S. 42).

⁵ Settlemeyer (2010, o. S.) regt zur Diskussion der „Bezeichnungspraxen“ und der dadurch entstehenden „Grenzziehungen“ und „Fragen der (Nicht)-Zugehörigkeit“ an. Grenzziehungen beruhen auf der „Grundlage eines Konstrukts“ und dürfen nicht unhinterfragt bleiben

Nach der Auseinandersetzung mit dem „Flüchtlingsbegriff“, „Migration“ und Zwangsmigration“ wird der Flüchtlingsbegriff in der Folge dieser Arbeit nicht mehr verwendet. Der Terminus „Kinder mit“ wird unter anderem mit dem Ziel weiterverwendet, die Zuschreibungen der gesellschaftlichen Mehrheit offen zu legen. Bei den Zitationen der Befragten wird aber weiter die Originalversion des Interviews verwendet. Es wird versucht, der „alltags- und medial- sprachlichen Katastrophenterminologie“ entgegenzutreten (Kühn & Bialek, 2017, S. 10). Ein Beispiel für diese Katastrophenterminologie ist der Begriff „Flüchtlingswelle“. Dieser erweckt den Eindruck, dass die Gesellschaft vor Menschen mit Fluchterfahrung geschützt werden muss (vgl. Lennertz, 2011, S. 12; Ahlheim & Heger, 1999). In einzelnen Passagen kann auf diese oder ähnliche Begriffe aber nicht verzichtet werden.

„Es geht um Kinder [...], die lebensbedrohliche Strapazen auf sich genommen haben, weil sie existenziellen Bedrohungen entkommen mussten. Es wird die Rede von jungen Menschen sein, die unvorstellbare Entbehrungen, Verluste und destruktive Grenzverletzungen jeglicher Art durch Flucht und Vertreibung erleiden mussten“ (Kühn & Bialek, 2017, S. 9).

Im Anschluss folgt eine Auseinandersetzung mit den Fluchtursachen. Zum einen soll das Schicksal dieser Kinder noch einmal verdeutlicht werden. Zum anderen zeigte die Befragung, dass die frühpädagogischen Fachkräfte nicht genau wissen, ob sie geflüchtete Kinder in den Einrichtungen betreuen, thematisieren aber in den Diskussionen immer wieder die Fluchtgründe.

Fluchtursachen in Bezug auf Kinder

Bei Flucht und Vertreibung handelt es sich nicht um neuartige Phänomene des letzten Jahrhunderts (vgl. Ashkenasi, 1988, S. 10). Fluchtursachen werden oft auch in „Push- und Pull-Faktoren“ unterschieden (Nuscheler, 1995, S. 32).⁶ Kühnhardt (1984) nennt z. B. 25 idealtypische und miteinander verknüpfte Ursachenkomplexe wie Krieg, Staatsgründungen, Teilung des Landes, Terrorismus (vgl. Kühnhardt, 1984, S. 165–171). Die Flucht selbst ist immer eine individuelle (reaktive) Entscheidung. Der Auslöser kann durch verschiedene Ereignisse und

(Settmeyer 2010, o. S.). Buchner und Pfahl 2017 richten zudem in dem Artikel den Fokus auch auf das „Normkind“ in der Beobachtung und Diagnose.

⁶ Als „Push“- bzw. Schubfaktoren werden die Bedingungen am Heimatort bezeichnet, welche die Flucht begründen. „Pull-Faktoren“ oder Sogfaktoren sind die Faktoren, welche die Menschen in die Zielländer zieht (z. B. wirtschaftlicher Reichtum). Schikorra hält die Reduktion auf diese zwei Faktoren für unzureichend, da die Flüchtlingsbewegungen auf vielschichtigen Faktoren beruhen (Schikorra, 2004, S. 14 f.).

Hintergründe entstehen (vgl. Schikorra, 2004, S. 13). Bei Kindern spielen verschiedene Fluchtgründe eine Rolle. Die Hälfte aller geflüchteten Menschen sind Kinder (vgl. Schikorra, 2004, S. 17). Die folgende Auflistung der Fluchtgründe soll die Vielfalt der Fluchtgründe darstellen und folgt den Aussagen der Befragten. Gründe für die Flucht von Kindern können unter anderem die Einberufung als Kindersoldaten, die Zugehörigkeit zu einer Minderheit, Verfolgung wegen des Geschlechts, Verweigerung des Bildungsrechts, ökonomische Faktoren und Kinderhandel sein (vgl. ebd.). Meist haben sich Eltern oder Verwandte zum Wohle der Kinder für eine Flucht entschieden.

Zugehörigkeit zu Minderheiten und politische Verfolgung als Fluchtursache

Ein häufiger Fluchtgrund ist die Zugehörigkeit zu einer Minderheitsgruppe. Schon Kinder werden verhört, gefoltert oder verhaftet, um Informationen über Angehörige oder weitere Mitglieder der Minderheit zu gewinnen. Laut Angenendt (1999) sind Kinder, deren Eltern geflohen sind und welche zurückgelassen werden, besonders gefährdet für Menschenrechtsverletzungen (vgl. Angenendt, 1999, S. 29). Diese Kinder werden instrumentalisiert: So werden sie als Druckmittel gegen die Eltern eingesetzt, um diese z. B. zur Rückkehr zu bewegen oder deren politischen Aktivitäten zu unterbinden. Außerdem sind die verlassenen Kinder ohne Fürsorge der Eltern physischen und psychischen Gefahren ausgesetzt. Ebenso können politische Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen wie z. B. Botengänge, die Verteilung von Flugblättern, die Teilnahme an Demonstrationen und die Zugehörigkeit zu politischen Gruppierungen dazu führen, dass sie verfolgt, inhaftiert, gefoltert oder verhört werden (vgl. Schikorra, 2004, S. 19 f.).

Verfolgung wegen des Geschlechts als Fluchtursache

Besonders Mädchen sind einer Fülle von geschlechtsspezifischen Diskriminierungen ausgesetzt. Zu diesen zählen z. B. Zwangsheirat, Sterilisation, Beschneidung, Verweigerung des Bildungszugangs, die Einschränkung der Bewegungsfreiheit sowie ein Nichtanerkennen sämtlicher Rechte. In dieser traumapädagogischen Studie wird davon berichtet, dass eine Familie aus Angst vor der Beschneidung des Mädchens geflüchtet ist. Oft wird das Existenzrecht von Mädchen an ihre Eigenschaft als Besitz des Mannes geknüpft (vgl. Rabe-Rahmann, 1999, S. 378 f.; Schikorra, 2004, S. 20).

Im Krieg sind besonders Frauen und Mädchen sexueller Gewalt ausgesetzt. Immer wieder wird von Vergewaltigungen, Verschleppungen und Zwangsprostitution berichtet. Im Jahr 1992 wurde sexuelle Gewalt erstmals als Kriegsverbrechen verurteilt (vgl. Rohr, 2002, S. 12). Diese Form der Gewalt dient der politischen Instrumentalisierung, dem psychischen Terror der Mädchen und der symbolischen