

Evangelische Hochschule Nürnberg
Soziale Arbeit

Bachelor-Thesis
zur Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts (B.A.)

“Welcome to (Y)our German Kindergarten“

Konzeptionelle Überlegungen zur Eingewöhnung
von Asylbewerberkindern in Kindertagesstätten

Carina Wagner

Erstgutachter: Herr Prof. Dr. Karl Titze
Zweitgutachterin: Frau Prof. Dr. Andrea Zeus

Abgabetermin: 13.01.2016

Zusammenfassung

Diese Arbeit widmet sich der für den Bereich der frühkindlichen Bildung und Erziehung stark anwachsenden Zielgruppe der geflüchteten Kinder und ihren Familien. Es werden konzeptionelle Überlegungen zur Eingewöhnung und somit zur Integration von Asylbewerberkindern in Kindertagesstätten angestellt. Die zentrale Fragestellung der Arbeit ist, wie die Eingewöhnung von Asylbewerberkindern und ihren Familien in Kindertagesstätten gelingen kann. Als theoretischer Hintergrund zur Entwicklung der konzeptionellen Überlegungen, werden die Forschungsergebnisse zur Lebenssituation geflüchteter Familien in Deutschland herangezogen. Die Bedingungen im Herkunftsland und die der Flucht beeinflussen darüber hinaus die Situation der Asylbewerberkinder. Um nachvollziehen zu können, welchen seelischen Belastungen Kinder mit Fluchthintergrund ausgesetzt sind und welchen Einfluss diese auf die kindliche Entwicklung sowie auf die Eingewöhnung in einer Kita nehmen, wird der Stand der Forschung zur seelischen Gesundheit und zum Krankheitsbild der Posttraumatischen Belastungsstörung berücksichtigt. Theoretische Erkenntnisse für die Eingewöhnung liefern insbesondere die Transitionsforschung und die wissenschaftlich überprüften und in der pädagogischen Praxis verbreiteten Eingewöhnungsmodelle.

Die konzeptionellen Überlegungen zur Eingewöhnung von Asylbewerberkindern knüpfen an dem Berliner und dem Münchner Eingewöhnungsmodell an, die entsprechend der Bedürfnisse der Zielgruppe verändert und erweitert werden. Die Eingewöhnung wird in verschiedene Phasen untergliedert, wobei die Trennungsphase als besonders sensible Phase ausführlich beschrieben wird.

Die Eingewöhnung von Kindern mit Fluchthintergrund kann gelingen, wenn die pädagogischen Fachkräfte über das beschriebene Fachwissen und über die entsprechende Methodenkompetenz in der Gestaltung von Transitionen verfügen und die Eingewöhnung flexibel und situativ auf die Bedürfnisse der Klientel abstimmen.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Flucht und Asyl	2
2.1	Fluchtgründe und Fluchtbedingungen.....	2
2.2	Situation der geflüchteten Kinder und Familien im Asylverfahren.....	4
3	Seelische Gesundheit von Asylbewerberkindern	6
3.1	Seelische Belastungen im Kontext von Flucht, Vertreibung und Asyl.....	6
3.2	Reaktionen auf außergewöhnliche Belastungen	7
3.3	Trauma – begriffliche Auseinandersetzung	8
3.4	Posttraumatische Belastungsstörung.....	9
3.5	Trauma und kindliche Entwicklung.....	11
3.6	Pädagogischer Umgang mit seelisch belasteten und traumatisierten Kindern in Kindertagesstätten	12
4	Transitionen im Kleinkindalter und die Eingewöhnung in Kindertagesstätten	14
4.1	Transitionsbegriff und Transitionsmerkmale.....	14
4.2	Bedeutung und sensible Gestaltung von Transitionen	15
4.3	Bindung und Transitionen	16
4.4	Modelle zur Eingewöhnung von Kindern in Kindertagesstätten.....	18
4.5	Transitionen im Kontext von Flucht und Migration.....	19
4.6	Elternarbeit im Rahmen der Eingewöhnung.....	21
5	Gestaltung der Eingewöhnung von Asylbewerberkindern in Kindertagesstätten	23
5.1	Rahmenbedingungen für die Eingewöhnung von Asylbewerberkindern.....	23
5.1.1	Institutionelle Rahmenbedingungen	23
5.1.2	Institutionelle Rahmenbedingungen im Kontext von Interkulturalität und Migration.....	24
5.1.3	Rechtliche Rahmenbedingungen	26
5.2	Situations- und Bedarfsanalyse	27

5.3	Zielentwicklung für die Eingewöhnung von Asylbewerberkindern	28
5.4	Methodenwahl für die Eingewöhnung von Asylbewerberkindern.....	30
5.4.1	Eingewöhnungsmodelle.....	30
5.4.2	Beobachtung	32
5.5	Aufbau und Ablauf der Eingewöhnung.....	33
5.5.1	Überblick über die Eingewöhnung in Phasen.....	34
5.5.2	Vorbereitung der Eingewöhnung.....	34
5.5.3	Eingewöhnungsphase Trennung	38
5.6	Evaluation der Eingewöhnung und der konzeptionellen Überlegungen.....	41
6	Resümee und Ausblick	43
7	Anhang	45
7.1	Tabellenverzeichnis	Fehler! Textmarke nicht definiert.
7.2	Abbildungsverzeichnis	Fehler! Textmarke nicht definiert.
7.3	Zusammenarbeit mit Dolmetschern	Fehler! Textmarke nicht definiert.
7.4	Vorlage für einen Willkommens- und Informationsbrief an die Eltern	Fehler! Textmarke nicht definiert.
7.5	Checkliste für das Aufnahmegespräch.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
7.6	Kriterien für eine gelungene Eingewöhnung.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
7.7	Fragebogen zur Evaluation der konzeptionellen Überlegungen	Fehler! Textmarke nicht definiert.
7.8	Literaturverzeichnis.....	46

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Erläuterung
APA	American Psychiatric Association
AWO	Arbeiterwohlfahrt
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BayKiBiG	Bayerisches Gesetz zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindergärten, anderen Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege
BEP	Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kindertageseinrichtungen bis zur Einschulung
BGBI	Bundesgesetzblatt
bpb	Bundeszentrale für politische Bildung
DGPs	Deutsche Gesellschaft für Psychologie
DIMDI	Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information
DJI	Deutsches Jugendinstitut
DSM V	Diagnostic and statistical manual of mental disorders – fifth edition
EAE	Erstaufnahmeeinrichtung
GFK	Genfer Flüchtlingskonvention
GG	Grundgesetz
GU	Gemeinschaftsunterkunft
GVBl	Bayerisches Gesetz- und Verordnungsblatt
ICD-10 Kapitel V	Internationale Klassifikation psychischer Störungen
IFP	Staatsinstitut für Frühpädagogik München
infans	Institut für angewandte Sozialisationsforschung / Frühe Kindheit e. V.
Kita	Kindertagesstätte oder Kindertageseinrichtung
MIFKJF RLP	Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen Rheinland-Pfalz
perik	Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag - Beobachtungsbogen
PTBS	Posttraumatische Belastungsstörung

SGB VIII	Sozialgesetzbuch Achtes Buch (Kinder- und Jugendhilfegesetz)
sismik	Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen - Beobachtungsbogen
StMAS	Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialord- nung, Familie und Frauen (frühere Bezeichnung) oder: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration (aktuelle Bezeichnung)
TU München	Technische Universität München
UN	United Nations
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund

Hinweis zum Sprachgebrauch und zur formalen Gestaltung

Personenbezeichnungen werden in dieser Arbeit aus Gründen der besseren Lesbarkeit in der männlichen Form verwendet, die weibliche Form ist dabei jeweils mit eingeschlossen. Darüber hinaus wird die geschlechtsneutrale Formulierung „pädagogische Fachkraft“ verwendet, welche gleichermaßen Erzieherinnen und Erzieher, Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger, Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und weitere pädagogische Mitarbeiter einer Kindertagesstätte mit einschließt.

Der Aufbau, die Darstellung und die wissenschaftlichen Kriterien dieser Arbeit orientieren sich im Wesentlichen an den Richtlinien zur Manuskriptgestaltung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs) 3. Auflage.

1 Einleitung

Zahlreiche Krisenherde auf der Welt führen dazu, dass Menschen ihre Heimat verlassen und sich auf die Suche nach Schutz begeben. Im Jahr 2014 befanden sich 59,5 Millionen Menschen auf der Flucht (vgl. United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2015, S. 2). Über die Hälfte der Flüchtlinge waren minderjährig (vgl. ebd., S. 3). Diese begeben sich entweder unbegleitet oder begleitet von ihrer Familie auf die Flucht. Die wissenschaftliche Forschung zur konkreten Lebens- und Betreuungssituation von begleiteten Flüchtlingskindern in Deutschland steht erst am Anfang. Insbesondere im Bereich der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung besteht großer Forschungsbedarf und müssen pädagogische Konzepte für die Zielgruppe der geflüchteten Kinder entwickelt werden (vgl. Johansson, 2014, S. 29).

Kinder von Asylbewerbern haben einen rechtlich begründeten Anspruch auf frühkindliche Bildung in einer Kindertagesstätte (Kita). Der Besuch einer Kita wird als integrative Maßnahme verstanden, die Bildungschancen und Chancengerechtigkeit ermöglichen kann.

Die steigende Anzahl an Flüchtlingen und die häufig kurzfristige Aufnahme von geflohenen Kindern in Kitas stellen vielfältige Herausforderungen auf unterschiedlichen Ebenen dar. Die pädagogischen Fachkräfte sehen sich in der Arbeit mit seelisch belasteten und teils traumatisierten Flüchtlingskindern, die in einer Kita Schutz, Geborgenheit und Verlässlichkeit erfahren sollen, mit einer neuen Aufgabenstellung konfrontiert. Das Neuartige, Unbekannte sowie Herausfordernde kann zu Unsicherheiten führen. Umso wichtiger ist es, dass Erzieher für die Thematik geschult und sensibilisiert werden, um den Kindern und Eltern mit Fluchthintergrund empathisch begegnen und sie entsprechend unterstützen zu können.

Es bedarf einer neuen konzeptionellen Ausrichtung insbesondere für die fachliche Gestaltung der Eingewöhnung als aktiver Übergang in die Kita, in der das Asylbewerberkind sich mit der Institution, dem Bezugserzieher und den anderen Kindern der Kindergruppe vertraut macht. Bei geflüchteten Kindern beinhaltet diese Phase auch ein Vertrautmachen mit der Sprache, der Kultur, der Religion und den Werten des Einwanderungslandes.

Diese Arbeit setzt sich mit der zentralen Fragestellung auseinander, wie die Eingewöhnung von Asylbewerberkindern und ihren Familien in einer Kita gelingen kann. Dazu bedarf es der Klärung des erforderlichen Fachwissens und der notwendigen methodischen Kompetenzen zur Übergangsgestaltung sowie der Rahmenbedingungen, die für die Aufnahme geflüchteter Kinder geschaffen werden müssen. Voraussetzung dafür ist die Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen, der seelischen Gesundheit und möglichen Traumatisierungen der Kinder. Darüber hinaus werden die Bedeutung von Transitionen und eine sensible Übergangs- und Eingewöhnungsgestaltung dargestellt.

Die theoretischen Ausführungen bieten Anregungen für die praktische soziale Arbeit in Kitas und sind als fachliche Grundlage für die Gestaltung der Eingewöhnung zu betrachten. Die konzeptionellen Überlegungen orientieren sich an der Institution Kita und bieten Anregungen für eine zielgerichtete Anpassung der Eingewöhnung an die Zielgruppe und die spezifische Situation der jeweiligen Kita (Einrichtung, Mitarbeiter, Einzugsgebiet, Kooperationsbeziehungen, Helfernetzwerk, usw.). Diese Arbeit ist als Grundlage für die konzeptionelle Verankerung der Eingewöhnung im Allgemeinen und insbesondere für die Zielgruppe der geflüchteten Familien in einer Kita zu verstehen.

Die Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund in der frühkindlichen Bildung und Betreuung ist bereits als Bildungsauftrag verankert und wird deshalb in Anbetracht des begrenzten Umfangs dieser Arbeit nicht vertieft.

2 Flucht und Asyl

Um die Situation von Asylbewerberkindern in Deutschland nachvollziehen und einen entsprechenden Unterstützungsbedarf ableiten zu können, bedarf es der Auseinandersetzung mit den Hintergründen, die Familien zur Flucht treiben, mit den Fluchtbedingungen und mit den Lebensbedingungen der Asylbewerberfamilien und besonders der Kinder in Deutschland. Zum Einstieg in diesen Themenkomplex wird die Flüchtlingssituation dargestellt und werden die Begriffe „Asyl“, „Asylbewerber“ und „Flüchtling“ erörtert.

2.1 Fluchtgründe und Fluchtbedingungen

Die Mehrzahl der Flüchtlingskinder lebt mit ihren Eltern oder einem Elternteil in einem Flüchtlingslager im Herkunftsland oder in einem Nachbarland (vgl. Johansson, 2014, S. 26). Von denjenigen, die sich auf den Weg nach Europa machten, stellten laut Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) im Zeitraum vom 01.01. bis 30.09.2015 274923 Menschen einen Erstantrag auf Asyl in Deutschland. Das ist mehr als eine Verdoppelung der Antragszahlen zum Vorjahr (vgl. BAMF; 2015, S. 4).

Asylbewerber sind alle Menschen, die sich im laufenden Asylverfahren befinden. Dazu zählt auch das Verfahren zur Anerkennung als Flüchtling. Hauptherkunftsländer von Asylbewerbern in Deutschland sind laut aktuellen Zahlen des BAMF (2015) im Zeitraum vom 01.01. bis 30.09.2015 Syrien, Albanien und Kosovo. Die Asylbewerber aus diesen drei Herkunftsländern machten mehr als die Hälfte aller Asylbewerber aus. Die Top-Ten-Herkunftsländer in absoluten Zahlen und in der prozentualen Verteilung sind der *Abbildung 1* im Anhang zu entnehmen.

Ein Flüchtling ist gemäß Art. 1 A Abs. 2 des *Genfer Abkommens über die Rechtsstellung der Flüchtlinge*, *Genfer Flüchtlingskonvention (GFK)*¹ genannt, eine Person, die

¹ i. d. F. v. 28.07.1951 (BGBl. II 1953 S. 559)

„aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will“. Flüchtlinge stehen unter dem Schutz der internationalen Flüchtlingskonvention, bedürfen aber der Anerkennung als Flüchtling durch die nationale Regierung. Die GFK beinhaltet kein Recht auf Asyl. Asyl ist ein Menschenrecht, welches in Art. 16 a im *Grundgesetz (GG)*² verankert ist. Den Status als anerkannter Asylberechtigter erhalten Menschen nach Art. 16a GG, die aus politischen Gründen in ihrem Heimatland verfolgt werden und deshalb internationalen Schutz suchen. Das Recht auf Asyl können nicht nur Einzelpersonen beantragen. Es gibt die Möglichkeit des Familienasyls und des Familienflüchtlingsschutzes für Flüchtlingskinder und ihre Eltern, wenn sie zusammen eingereist sind (vgl. Johansson, 2014, S. 27).

Im Zeitraum vom 01.01. bis 30.09.2015 lag die Gesamtschutzquote, dazu zählen alle Sachentscheidungen zur Rechtsstellung als Flüchtling, zur Anerkennung als Asylberechtigter, zur Gewährung von subsidiärem Schutz und zur Feststellung eines Abschiebeverbotes, bei 39,1 Prozent (vgl. BAMF; 2015, S. 9). Mit 99 bzw. 87 Prozent war 2014 die Schutzquote bei Menschen aus Syrien bzw. Irak besonders hoch (vgl. Hirseland, 2015, S. 24). Bei Menschen aus den Westbalkanstaaten sind die Schutzquoten mit 0,2 bis 0,3 Prozent im Jahr 2014 hingegen sehr niedrig (vgl. ebd.).

Alle geflüchteten Menschen, die in Deutschland ankommen, werden zunächst für maximal sechs Monate in einer Erstaufnahmeeinrichtung (EAE) untergebracht. Im Anschluss daran ziehen Asylbewerber entweder in eine Gemeinschaftsunterkunft (GU) oder werden dezentral in einer Kommune untergebracht. Eine dezentrale Wohnform wird je nach Kapazität meist für Familien gewährt.

Die weltweiten Flüchtlingsströme und damit verbunden das Bemühen der geflüchteten Menschen um Erhalt von Asyl oder die Anerkennung als Flüchtling in einem westlichen Staat wie Deutschland sind nicht zufällig entstanden. Vielmehr machen sich die Menschen aufgrund desolater politischer, gesellschaftlicher und sozialer Gegebenheiten auf den Weg. In ihrem Heimatland sind sie von ethnischer oder religiöser Vertreibung, Gewalt, (Bürger-)Krieg oder prekären ökonomischen Bedingungen betroffen (vgl. Johansson, 2014, S. 26). Die Lebenssituation und die Zukunftsperspektiven der Kinder im Heimatland bekräftigen häufig den Entschluss zur Flucht oder lösen diese gar aus. Kindheits- und jugendphasenbezogene Fluchtgründe können mangelnde kindgerechte Versorgung, Kinderarbeit, Sklaverei, drohende Genitalverstümmelung oder sexueller Missbrauch sein (vgl. Johansson, 2014, S. 26).

² i. d. F. v. 23.05.1949 (BGBl. S. 1)

Die Flucht kann gefährlich, herausfordernd und prägend sein. Die Menschenrechte sind während der Flucht permanent gefährdet und werden häufig verletzt (vgl. Berthold, 2014, S. 11). Während der Flucht sind Kinder ebenso wie Frauen häufig von körperlichen und sexuellen Übergriffen bedroht oder ihnen ausgesetzt (vgl. Johansson, 2014, S. 27). Familien werden zum Teil während der Flucht oder bei der Ankunft in dem Land, in dem sie Asyl beantragen, unfreiwillig getrennt, was mit der Sorge um die Angehörigen und einer zusätzlichen emotionalen Belastung für die Familien verbunden ist.

Nach der Erläuterung der Situation geflüchteter Familien während der Flucht, wird im Folgenden ihre Situation während des Asylverfahrens in Deutschland dargestellt.

2.2 Situation der geflüchteten Kinder und Familien im Asylverfahren

Flüchtlingskinder befinden sich im Asylverfahren in einer besonderen Lebens- und Wohnsituation, die für Kinder sehr belastend sein kann. Die medizinische Versorgung ist eingeschränkt und die soziale Teilhabe nur begrenzt möglich. Das Wahrnehmen von Freizeitangeboten und die Kontaktpflege zu Gleichaltrigen sind sehr eingeschränkt (vgl. Schneider, 2014, S. 6). In der EAE müssen die Familien mit einer hohen Zahl unbekannter Menschen auf engstem Raum zusammenleben (vgl. Berthold, 2014, S. 39). Der Zugang zu frühkindlicher und schulischer Bildung bleibt den Kindern und Jugendlichen in diesem Zeitraum (max. 6 Monate) in der Regel verwehrt. Flüchtlingskinder müssen meist mit der Unsicherheit über die Dauer ihres Aufenthalts in Deutschland und mit der Angst leben, wieder in das Herkunftsland abgeschoben zu werden (vgl. ebd., S. 10). Trotz dieser Belastungen und Herausforderungen fehlen bisher für die Zielgruppe entsprechende staatliche Unterstützungsmaßnahmen (vgl. ebd.).

Auch in der GU fehlt es in aller Regel an der nötigen Privatsphäre und an kindgerechter Ausstattung (vgl. ebd.). In einigen Fällen wird die Situation vor Ort aus hygienischen Gründen und wegen schlechter baulicher Zustände als unzulänglich für Kleinkinder beschrieben (vgl. Johansson, 2014, S. 27). Eine ruhige und sichere Atmosphäre für das kindliche Spiel und ausreichenden Schlaf sind meist nicht gewährleistet (vgl. ebd., S. 28). Hinzu kommt, dass eine GU häufig am Ortsrand liegt und über eine schlechte infrastrukturelle Anbindung verfügt. Eine soziale Isolation wird dadurch gefördert und die Integration erschwert. Ausgrenzung und fremdenfeindliche Reaktionen, denen Asylbewerber zum Teil ausgesetzt sind, verstärken Unsicherheiten und ein „Gefühl des Fremdseins“ (Soyer, 2014, S. 13) und erschweren das Ankommen.

Es gibt durchaus kindgerechte Wohn- und Unterstützungsformen, insbesondere wenn Flüchtlingsfamilien dezentral in eigenen Wohnungen untergebracht sind. Diese sind jedoch im zu geringen Umfang vorhanden.

Durch die im Rahmen des Asylverfahrens vorgegebene verwaltungsrechtliche Verteilungspraxis ziehen geflüchtete Familien von der EAE in eine weitere Unterkunft, ehe sie nach Erhalt eines Aufenthaltstitels in eine eigene Wohnung ziehen können. Die wechselnden Wohnorte und die daraus resultierenden Trennungen führen zu einer Fortsetzung von Beziehungs- und Bindungsabbrüchen, die bereits mit dem Antritt der Flucht ausgelöst wurden.

Besonders prekär ist die Situation für geflüchtete Familien, die lediglich (zeitlich befristet) geduldet sind und dementsprechend nicht über einen Aufenthaltstitel verfügen (vgl. Berthold, 2014, S. 26). Dieser ungeklärte und unsichere Status in Verbindung mit den Einschränkungen zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben kann in vielen Fällen über mehrere Jahre bestehen, wenn die Duldung immer wieder für einen bestimmten Zeitraum verlängert wird.

Obwohl Flüchtlingskindern nach den *UN-Kinderrechtskonventionen*³ die gleichen Rechte zustehen wie Kindern mit deutscher Staatsangehörigkeit, machte die Studie „In erster Linie Kinder“ der UNICEF 2014 deutlich, dass häufig eine (soziale) Benachteiligung und eine fehlende Beachtung des Kindeswohls in allen Lebensbereichen der Flüchtlingskinder vorliegen (vgl. ebd., S. 16). Die Kinderrechte stehen in vielen Bereichen im Widerspruch zu den Regelungen, die mit dem Aufenthalts- und Asylverfahrensrecht verbunden sind (vgl. ebd., S. 19).

Politisch und rechtlich bedarf es weiterer Anstrengungen zur Verbesserung der Lebensumstände von Flüchtlingskindern, um ihnen einen besonderen Schutz und Unterstützung gemäß ihrer Bedürfnisse zukommen lassen zu können und die Teilhabe am gesellschaftlichen und außerfamiliären Leben zu sichern.

Kinder sind aufgrund ihrer erhöhten Vulnerabilität besonders gefährdet, an einer psychischen Störung zu erkranken, weshalb im Folgenden die seelische Gesundheit und mögliche Traumatisierungen geflüchteter Kinder thematisiert werden.

³ i. d. F. v. 20.11.1989 (BGBl. 1992 II S. 122)

3 Seelische Gesundheit von Asylbewerberkindern

Das Wissen über die seelische Gesundheit, über potentielle seelische Belastungen und Erkrankungen der geflüchteten Kinder ist für die Zusammenarbeit mit den Familien in den Kitas zunehmend von Bedeutung.

Die Forschung zur seelischen Gesundheit von Asylbewerberkindern steht im deutschsprachigen Raum noch am Anfang. Erste Erkenntnisse liefern Wissenschaftler der Universität Konstanz, u. a. Ruf, Schauer und Elbert (2010), die standardisierte psychodiagnostische Interviews mit 104 Asylbewerberkindern im Alter von 7 bis 16 Jahren in 13 staatlichen Gemeinschaftsunterkünften geführt haben. Ziel dieser Forschungsarbeit war es, die Prävalenz psychischer Belastung und die seelischen Erkrankungen von in Deutschland lebenden Kindern von Asylbewerbern zu ermitteln.

Im Rahmen einer Studie der Technischen Universität München (TU München) aus dem Jahr 2015 wurde die Gesundheitssituation syrischer Asylbewerberkinder bis zum 13. Lebensjahr in EAE untersucht. Eine Studie zum Gesundheitszustand von Asylbewerberkindern explizit im vorschulischen Alter liegt derzeit gemäß der Nachforschungen der Autorin noch nicht vor. Deshalb werden die Studien der Universität Konstanz und der TU München im Verlauf der Arbeit herangezogen, wenngleich zu beachten ist, dass die Ergebnisse nicht vollständig auf das Kleinkindalter übertragbar sind.

3.1 Seelische Belastungen im Kontext von Flucht, Vertreibung und Asyl

Die Flucht aus dem Heimatland geht mit einem Verlust der sozialen Beziehungen, der gewohnten Lebensbezüge und der Kontinuität im Lebensalltag der Kinder einher. Die Umstände, die im Zusammenhang mit der Flucht stehen, etwa kriegerische Auseinandersetzungen, Bedrohung, Vertreibung, Ausgrenzung und das Leben in der GU, hinterlassen in der Psyche der Familie und des Kindes tiefe Spuren und prägen somit auch das weitere Leben (vgl. Schulz, 2015, S. 150).

Kinder können vor oder während der Flucht bedrohlichen und teils traumatisierenden Ereignissen ausgesetzt gewesen sein. Sie können Augenzeugen von Misshandlung oder Ermordung geworden sein, einen geliebten Menschen verloren haben oder selbst Opfer von Misshandlungen geworden sein. Die Flucht wiederum ist häufig geprägt von großer Gefahr, Angst und Unsicherheit (vgl. Soyer, 2014, S. 13).

Die Lebens- und Wohnsituation der geflüchteten Kinder im Einwanderungsland kann als ein eigenständiger Stressor betrachtet werden (vgl. Möhlen, 2005, S. 19). Das Ankommen in der Fremde birgt für Familien und Kinder große Herausforderungen. Sie begegnen einer neuen Sprache, Kultur und Religion, womit sie sich zunächst vertraut machen müssen. Hinzu kommt die Unsicherheit über den Aufenthalt sowie die Dauer des Asylverfahrens verbunden mit einem ungeklärten finanziellen und rechtlichen Status (vgl. ebd.).

Die Herausforderungen und teils belastenden Ereignisse, die Kinder im Rahmen der Flucht und des Asylverfahrens auf physischer und psychischer Ebene erleben, können potentiell traumatisierende Erfahrungen sein und somit psychische Belastungen hervorrufen.

3.2 Reaktionen auf außergewöhnliche Belastungen

Jedes Kind verfügt über unterschiedliche Fähigkeiten und Ressourcen in der Bewältigung der Erlebnisse der Flucht, der traumatischen Erfahrungen und im Umgang mit den Bedingungen im neuen und zunächst fremden Land.

Nicht jede psychische Ausdrucksweise oder Reaktion im Hinblick auf die individuellen Belastungen muss jedoch zwingend einen Krankheitswert besitzen (vgl. Assion, 2005, S. 133). Es gibt „durchaus kulturbedingte normalpsychologische Reaktionen auf das individuelle Schicksal und die individuellen Erfahrungen“ (ebd.). Traumatisierende Erlebnisse müssen demnach nicht zwangsläufig zu einer psychischen Erkrankung oder dem Herausbilden einer Verhaltensauffälligkeit des Kindes führen.

Die Reaktionsmuster und ihre Ausprägung sind bei Kindern vielfältig und abhängig von den individuellen, familiären und soziokulturellen Ressourcen, der jeweiligen Entwicklungsphase und den Bedingungen, die zur Flucht geführt haben (vgl. Möhlen, 2005, S. 20-21). Die Entwicklung einer seelischen Belastung, u.a. auch der Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS), sowie deren Schweregrad werden maßgeblich durch die Art und die Anzahl der traumatischen Erfahrungen beeinflusst (vgl. ebd., S. 22-23). Schutzfaktoren, die zum Zeitpunkt des traumatischen Erlebnisses und danach dem Kind zur Verfügung stehen, können es ihm erleichtern, die Erfahrung zu verarbeiten und sie zu überwinden (vgl. Soyer, 2014, S. 14). Zu den Schutzfaktoren kann u. a. die soziale Unterstützung in Form von stabilen und vertrauensvollen Beziehungen zu mindestens einer Bezugsperson zählen (vgl. ebd.). Wenn das Lebensereignis, mit dem das Kind konfrontiert war oder ist, trotz Schutzfaktoren und den individuellen Ressourcen nicht bewältigt werden kann, kann sich eine psychische Störung entwickeln. Psychische Störungen sind in zwei diagnostischen Manualen erfasst. Dies ist die internationale Klassifikation psychischer Störungen (ICD-10 Kapitel V) und das Diagnostic and Statistic Manual of Psychiatric Disorders (DSM V).

Als psychisches Krankheitsbild sind die Reaktionen auf schwere Belastungsstörungen unter F 43 in der ICD-10 gefasst. Psychische Störungen werden demnach „als Anpassungsstörungen bei schwerer oder kontinuierlicher Belastung angesehen“ (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information [DIMDI], 2015), welche zu Problemen bei der sozialen Funktionsfähigkeit aufgrund der Behinderung erfolgreicher Bewältigungsstrategien führen können (vgl. DIMDI, 2015). Ausschlaggebend für das Herausbilden einer psychischen Störung gemäß F43 ICD-10 sind „ein außergewöhn-

lich belastendes Lebensereignis [...] oder eine besondere Veränderung im Leben, die zu einer anhaltend unangenehmen Situation geführt hat“ (DIMDI, 2015). Unter die Klassifikation nach ICD-10 fallen unter den Bereich der Reaktionen auf schwere Belastungen und Anpassungsstörungen die akute Belastungsstörung (F43.0), die Posttraumatische Belastungsstörung (F43.1), die Anpassungsstörungen (F43.2) und sonstige Reaktionen auf schwere Belastungen (vgl. ebd.).

Im Rahmen dieser Arbeit wird schwerpunktmäßig das Störungsbild der PTBS thematisiert, da dieses unter Asylbewerberkindern laut den Untersuchungen der Universität Konstanz mit 19 Prozent (vgl. Ruf et al., 2010, S. 151) und nach den Ergebnissen der TU München mit 22 Prozent (vgl. Becker, 2015) am verbreitetsten ist.

3.3 Trauma – begriffliche Auseinandersetzung

Der Begriff „Trauma“ stammt aus dem Griechischen und bedeutet so viel wie „Verletzung“ oder „Wunde“ (vgl. Mehari, 2001, S. 22). Der Begriff wird in der Psychologie als „Verletzung“ der Psyche verstanden.

Ein traumatisches Ereignis, das eine PTBS auslösen kann (auf das Krankheitsbild wird im nächsten Kapitel genauer eingegangen), definiert die ICD-10 als „ein belastendes Ereignis oder eine Situation kürzerer oder längerer Dauer, mit außergewöhnlicher Bedrohung oder katastrophenartigem Ausmaß, die bei fast jedem eine tiefe Verzweiflung hervorrufen würde“ (DIMDI, 2015). Es handelt sich gemäß dieser Definition um eine existenzielle Bedrohung, die durch andere Menschen, bestimmte Situationen oder Ereignisse, die erlebt oder beobachtet werden, entsteht. Der Begriff beinhaltet demzufolge zwei Dimensionen, das Ereignis und die daraus resultierenden Folgen. Das Trauma geht mit einem außergewöhnlichen Stresszustand einher, der die gewohnten Bewältigungsmechanismen übersteigt. Weitere Merkmale von traumatischen Situationen können die Gefühle von Ohnmacht und Hilflosigkeit sein, die eine Person in der Situation verspürt und die gleichzeitig eine Orientierungslosigkeit bedingen kann (vgl. Korittko & Pleyer, 2014, S. 20).

In der Fachliteratur und in der Definition durch die ICD-10 wird zwischen verschiedenen Traumatypen, je nach Art und Dauer der traumaauslösenden Situation sowie des Verlaufs unterschieden. Auf eine genaue Erläuterung der unterschiedlichen Klassifikationen wird in Anbetracht des Umfangs dieser Arbeit jedoch verzichtet.

Bei der Wahrnehmung der Situation, bei der Interpretation und der Reaktion auf das Erlebnis spielen vor allem das Alter und der Entwicklungsstand des Kindes eine entscheidende Rolle (vgl. Lennertz, 2011, S. 113). Die Vulnerabilität des Kindes ist abhängig von der individuellen kognitiven Entwicklung, welche erfahrungsabhängig ist, und von dem Grad des entwickelten Selbst- und Weltbilds (vgl. ebd., S. 111). Kinder reagieren auf ein traumatisches Erlebnis laut Lennertz (2011, S. 111 ff.) oft mit dem

Versuch der Anpassung an die traumatische Situation, z. B. mittels Verdrängung und magischem Denken, und weniger mit einem psychischen Zusammenbruch. Die Verhaltensweisen des Kindes zu beobachten und richtig zu interpretieren, um eine Traumatisierung diagnostizieren zu können, ist dadurch erheblich erschwert.

Die Lebensereignisse, die nach den Erkenntnissen aus der Studie von Ruf et. al. (2010) für Asylbewerberkinder potenziell traumatisch waren, sind unter anderem das Ereignis, Zeuge von körperlicher Gewalt gewesen zu sein, Unfall oder Krieg (siehe *Tabelle 4* im Anhang). Bei der Befragung der Kinder wurde ein Mittelwert von drei ermittelt, d. h. die Kinder haben im Durchschnitt über drei unterschiedliche traumatische Ereignistypen berichtet (vgl. Ruf et al., 2010, S. 155-156). Wegen einer Vielzahl potentiell traumatischer Ereignisse sind geflüchtete Kinder besonders gefährdet, an einer PTBS zu erkranken.

3.4 Posttraumatische Belastungsstörung

Die PTBS ist nach ICD-10 und DSM V eine offiziell anerkannte psychische Störung. Das Störungsbild vereint die vielfältigen psychischen Symptome unter denen Menschen leiden, die traumatischen Situationen ausgesetzt waren, und fasst dies in einer Diagnose zusammen (vgl. Möhlen, 2005, S. 22). Im DSM V wird bei den Diagnosekriterien zwischen der Altersgruppe ab sechs Jahren und unter sechs Jahren unterschieden (vgl. American Psychiatric Association [APA], 2013, S. 271-272). Nachdem die primäre Zielgruppe dieser Arbeit unter sechs Jahre alt ist, erfolgt eine Orientierung an den entsprechenden Diagnosekriterien.

Um eine Diagnose nach DSM V treffen zu können, müssen die im Folgenden beschriebenen Symptome je nach Symptombereich in einer bestimmten Anzahl und über mindestens vier Wochen bestehen (vgl. ebd., S. 272-273). Darüber hinaus müssen die Symptome im Lebensbereich des betroffenen Kindes zu wesentlichen Einschränkungen führen (vgl. Ruf et al., 2010, S. 152).

Die PTBS ist sowohl in der Altersgruppe der unter Sechsjährigen, als auch bei über Sechsjährigen durch drei Symptombereiche gekennzeichnet, welche in der Dokumentation zur Forschungsarbeit von Ruf et. al. (2010, S. 151-152) und im DSM V (Falkai & Döpfner, 2015, S. 371-373) beschrieben und werden im Folgenden ausgeführt.

Der Symptombereich der Intrusion bezieht sich auf wiederkehrende Erinnerungen an das traumatische Ereignis oder das Wiedererleben der Belastung. Diese können sich bei Kleinkindern in Form von Alpträumen oder durch wiederholendes Nachspielen bzw. Neuinszenieren des Traumas zeigen. Auch starke emotionale und körperliche Reaktionen auf Reize, die das Kind an das traumatische Ereignis erinnern, können auftreten. Der zweite Symptombereich beschreibt die aktive und die passive Vermeidung. Aktive Vermeidung meint das Meiden von Orten, Aktivitäten, Menschen, aber auch Gedan-

ken, Gefühlen und Gesprächen, die das Kind an das Trauma erinnern könnten. Unter passiver Vermeidung ist der soziale Rückzug mit einer emotionalen Distanzierung von Mitmenschen und einem Interessensverlust mit eingeschränktem Spielverhalten zu verstehen. Diese kann durch insgesamt „häufiger auftretende negative emotionale Zustände [...] und einem verminderte[m] Ausdruck positiver Emotionen“ (Falkai & Döpfner, 2015, S. 372) begleitet sein. Der dritte Symptombereich beinhaltet die Übererregung, worunter Schlafschwierigkeiten, Konzentrationsschwächen, Reizbarkeit und erhöhte Schreckhaftigkeit fallen. Das Symptom der Übererregung hält das Kind in einer permanenten Alarmbereitschaft.

In *Tabelle 1* wird die PTBS-Symptomatik nach den unterschiedlichen Symptombereichen dargestellt.

Tabelle 1: PTBS Symptomatik bei Asylbewerberkindern im Alter von 7–16 Jahren

PTBS - Symptombereiche			Funktions- beeinträchtigung	Diagnose PTBS
Intrusion	Vermeidung	Übererregung		
69,2 %	21,2 %	43,3 %	40,4 %	19,2 %

Quelle: eigene Darstellung (Ruf et al., 2010, S. 156)

Anmerkung: Mehrfachnennungen waren möglich (n = 104), Angaben in Prozent (%)

Die Diagnose PTBS wurde bei 19 Prozent der Kinder gestellt. Am häufigsten leiden die befragten Kinder unter Intrusion, also dem Wiedererleben des traumatischen Ereignisses in unterschiedlichen Formen, wie Gedanken oder Albträumen. Das Symptom Vermeidung ist bei Kindern weniger ausgeprägt.

Bei Kleinkindern kann sich PTBS vor allem in einer Störung des Affekts und in einer Dysregulation des Essens, Schlafens oder Sozialverhaltens, u. a. in Form von Anklammern oder Aggression, ausdrücken (vgl. Steil & Rosner, 2013, S. 352). Sie reagieren zum Teil auch mit körperlichen Symptomen wie Bauch- oder Kopfschmerzen (vgl. Rosner & Steil, 2009, S. 14). Außerdem kann die PTBS mit einem „Verlust bereits erworbener Fähigkeiten insbesondere im Bereich der Sauberkeitsentwicklung und der Sprache einhergehen“ (Scheeringa zit. in: Graf, Irblick & Landhold, 2008, S. 250) sowie mit neu auftretenden Ängsten, Aggressionen und einer neu auftretenden Trennungsangst verbunden sein (vgl. ebd.).

Der Verlauf der PTBS bei Kindern ist noch nicht vollständig erforscht. Es ist jedoch bekannt, dass die Symptome nach einigen Tagen oder Wochen nach dem traumatisierenden Erlebnis auftreten (vgl. Möhlen, 2005, S. 23). Mehrere Studien sind übereinstimmend zu dem Ergebnis gekommen, dass die Symptome mit der Zeit abnehmen (vgl. ebd., S. 24). Es besteht jedoch auch ein Chronifizierungsrisiko (vgl. Steil & Rosner, 2009, S. 14).

Vereinzelt treten psychische Störungen komorbid zur PTBS auf, wie Ruf et. al. (2010) in ihren Forschungen herausfanden (siehe *Tabelle 5* im Anhang).

Wie traumatisierende Erlebnisse die Entwicklung eines Kindes beeinflussen können, wird im folgenden Punkt beschrieben.

3.5 Trauma und kindliche Entwicklung

Wie bereits in den vorherigen Gliederungspunkten beschrieben, ist der Einfluss eines Traumas auf die kindliche Entwicklung individuell und abhängig von Art und Dauer des traumatisierenden Erlebnisses sowie dem Alter, Entwicklungsstand und den individuellen Schutzfaktoren des Kindes. Kinder von Asylbewerbern stehen anders als Erwachsene vor der doppelten Herausforderung, die eigenen kindlichen Entwicklungsaufgaben zu bewältigen und gleichzeitig mit den differenten Erfahrungen im Kontext der Flucht und des Asylverfahrens umzugehen (vgl. Möhlen, 2005, S. 19-20).

Traumatische Erfahrungen können bei Kindern zu Entwicklungsverzögerungen, (vorübergehendem) Verlust erlernter Fähigkeiten führen oder die Entwicklung beschleunigen (vgl. Lennertz, 2011, S. 113). Im Kitaalltag lassen sich dementsprechend häufig Unterschiede im Entwicklungsstand und in den Entwicklungsthemen ausmachen. Kleinkinder, bei denen die Fähigkeiten zur sprachlichen und symbolischen Ausdrucksweise von Gedanken und Gefühlen noch nicht vollständig ausgebildet sind, drücken ihr Erlebtes häufig im Spiel oder in ihren Verhaltensweisen aus.

Ein weiteres entscheidendes Thema im Kleinkindalter sind die Entwicklung eines Bindungsmusters (vgl. Kapitel 4.3), welches durch Flucht und traumatisierende Erlebnisse unter Umständen gestört wurde, und die ersten längeren Trennungen von der Bindungsperson. Traumatisierungen können auch das Verhältnis von Bindungs- und Explorationsgleichgewicht und die daraus resultierende Autonomieentwicklung des Kindes stören (vgl. Wirtgen, Iskenius & Eisenberg, 2010, S. 114).

Frühkindliche Traumatisierungen sind häufig eher durch unspezifische Symptome gekennzeichnet, weshalb es für pädagogische Fachkräfte schwierig ist, die Verhaltensweisen der Kinder als mögliche Traumatisierungen richtig zu interpretieren (vgl. Lennertz, 2011, S. 149-150).

Auch Traumatisierungen der Eltern können Einfluss auf die kindliche Entwicklung nehmen. Wenn Eltern selbst nicht zur Ruhe kommen können, kann ihnen die Kraft fehlen, auf die kindlichen Bedürfnisse und Signale angemessen zu reagieren (vgl. Wirtgen et al., 2010, S. 118). Wenn die Bezugspersonen des Kindes seine ängstigenden und teils irritierenden Gefühle „nicht aufnehmen, bewahren und in umgewandelter Form an das Kind zurückgeben“ (Schaich, 2011, S. 356) können, ist die Bewältigung neuer Lernerfahrungen wie der Übergang in die Kita deutlich erschwert. Durch die empfundene Hilflosigkeit und die seelischen Belastungen der Eltern, durch die Herausforde-

rungen bzw. Anforderungen, die die neue Gesellschaft mit sich bringt, kommt es in einigen Fällen zur Parentifizierung der Kinder. Die Kinder fühlen sich zunehmend verantwortlich für ihre Eltern (vgl. Soyer, 2014, S. 14). Eine psychische Erkrankung der Eltern erhöht zudem das Risiko der Kinder, selbst psychische Krankheiten auszubilden (vgl. Strätling, 2014, S. 21). Eine transgenerationale Weitergabe des Traumas eines Elternteils oder beider Eltern kann die Folge sein.

Nach den Ausführungen zu psychischen Belastungen und deren Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung, werden Konsequenzen für den pädagogischen Alltag gezogen.

3.6 Pädagogischer Umgang mit seelisch belasteten und traumatisierten Kindern in Kindertagesstätten

Die Fachkräfte in den Kitas sollten über entsprechendes Wissen verfügen, um psychische Belastungen erkennen und den Familien entsprechende Hilfe zukommen lassen zu können. Traumatisierungen im Kindesalter sind sehr komplex und übersteigen in vielen Bereichen die pädagogischen Handlungsmöglichkeiten in Kitas. Diese Grenzen gilt es anzuerkennen und die Familie und das Kind sind bei Bedarf an entsprechende therapeutische bzw. psychologische Fachstellen zu verweisen.

Die Kita kann darüber hinaus mit ihrem geregelten Alltag eine wesentliche Stütze für ein seelisch belastetes Kind und dessen Angehörige sein. Auf die Bedeutung der verlässlichen Beziehungen im Kontext von Bindung und Eingewöhnung von Asylbewerberkindern wird deshalb in Kapitel 4.3 explizit eingegangen.

Wie bereits in Kapitel 3.2 beschrieben, sind die Verhaltensweisen, Reaktionen und Bewältigungsmechanismen von Kindern, die traumatisierenden Erfahrungen ausgesetzt waren, abhängig von den jeweiligen Ressourcen, die diese mitbringen und die ihnen zur Verfügung gestellt werden. Eine wichtige Ressource zur Bewältigung traumatischer Ereignisse sind zuverlässige und einfühlsame Bezugspersonen. Ein Erzieher in der aufnehmenden Kita kann für ein Asylbewerberkind zu einer wichtigen Bezugsperson und somit zu einem Schutzfaktor werden. Traumatisierende Erfahrungen sind für Kinder leichter zu verarbeiten, wenn sie Kontakt mit Bezugspersonen und Gleichaltrigen pflegen können. Die Kita kann in diesem sozialen Kontext einen wichtigen Beitrag für die Integration von Asylbewerberkindern in einen kindlichen Alltag leisten. Mit der Gestaltung und Schaffung von kindlichen Lern-, Spiel- und Begegnungsräumen wird dem Kind eine soziale Teilhabe ermöglicht. Die in den Kitas gegebenen Freiräume bieten dem Kind beim Malen, Bauen oder im Spiel Ausdrucksmöglichkeiten für seine Ängste (vgl. Schulz, 2015, S. 152).

Einem erhöhten Schutzbedürfnis des Kindes kann der Erzieher entsprechen. Durch Erzählungen, in denen Schutz und Sicherheit thematisiert werden, kann dem Kind verdeutlicht werden, dass seine Bedürfnisse ernst genommen werden (vgl. ebd.). Dazu gehören auch klare Vereinbarungen, dass in der Kita keine Gewalt unter den Kindern

geduldet wird (vgl. Rösch, 2015). Demgegenüber steht nach Rösch (2015) jedoch auch das Bestärken der Kinder, sich zu wehren, um eigene Grenzen wahrnehmen und zum Ausdruck bringen zu können. In der Kita soll jedem Kind der Raum für eigene Entscheidungen, Partizipation und Selbstbestimmung eröffnet werden, damit insbesondere traumatisierte Kinder wieder das Gefühl der Selbstwirksamkeit erleben können (vgl. Rösch, 2015).

Von besonderer Bedeutung für den pädagogischen Alltag in der Kita ist das Fachwissen über Traumatisierungen, um auf entsprechende Verhaltensweisen von Kindern eingehen zu können. Dabei sind die in den vorherigen Gliederungspunkten aufgeführten Verhaltensweisen und Symptome bei PTBS zu beachten. Sollten diese bei Kindern beobachtet werden, ist es Aufgabe der Erzieher, diese mit dem jeweiligen Entwicklungsstand und den entsprechenden Entwicklungsaufgaben zu vergleichen. Bestimmte Reaktionen können durchaus alterstypisch sein (z. B. Alpträume) und müssen nicht zwangsläufig mit einer seelischen Belastung verbunden sein (vgl. Speidel, 2015, S. 32). Beobachtungen, die auf Symptome einer psychischen Störung hindeuten, sollten den Eltern gegenüber offen thematisiert werden. Die beobachteten Verhaltensweisen können auch kulturbedingt und damit leicht zu erklären sein. Erzieher sollten den Eltern immer mit Offenheit und Transparenz begegnen. Dazu gehört es auch, ihnen zu erklären, weshalb es sinnvoll ist, dass die Kita Informationen über das Kind und mögliche Traumatisierungen erhält (vgl. ebd.).

Wegen der möglicherweise schweren psychischen Belastungen der Eltern sollten auch diese nicht aus dem Blick der Erzieher geraten, denn die Förderung des Elternwohls kann wesentlich zur Förderung des Kindeswohls beitragen (vgl. Kindler, 2014, S. 11). Wenn Kinder und Eltern sich von der Kita aufgenommen fühlen, kann offener über das Kind und mögliche Belastungen gesprochen werden. Laut Forschungsergebnissen der TU München kann eine Willkommenskultur, wie sie in einer Kita praktiziert werden kann, eine präventive Wirkung bezüglich der Entwicklung von Traumafolgestörungen bei Kindern haben (vgl. Becker, 2015).

In Situationen, in denen das Kind sich an das traumatisierende Erlebnis erinnert, stellt die zuverlässige Begleitung durch einen Erzieher einen stabilisierenden Rahmen dar. Dazu gehört es, das Kind zu beruhigen und ihm den Schutz in der Kita am Besten in der Muttersprache des Kindes zuzusichern (vgl. Rösch, 2015).

Rückschritte in der Entwicklung des Kindes können durch frühkindliche Förderung und durch Gleichaltrigenkontakte in der Kita überwunden und eine Rückkehr zur altersentsprechenden Entwicklung ermöglicht werden (vgl. Soyer, 2014, S. 14).

Zusammenfassend gilt, dass die Kita mit ihren Mitarbeitern, Angeboten und der Möglichkeit zu Gleichaltrigenkontakten unterstützend, integrierend und in gewisser Weise auch heilsam für traumatisierte Kinder sein kann.

Im Folgenden wird erörtert, wie bedeutsam die Eingewöhnung und somit die Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kita im Allgemeinen und im Besonderen für Asylbewerberkinder ist.

4 Transitionen im Kleinkindalter und die Eingewöhnung in Kindertagesstätten

Die Eingewöhnung von Kindern in eine Kita ist mit einem Übergang von der Familie in eine institutionelle Betreuungsform verbunden. Im Rahmen der Transitionsforschung findet eine interdisziplinäre Betrachtung von Übergängen unter anderem soziologisch, psychologisch und sozialpsychologisch statt, die die Bedeutung der Übergänge hervorhebt (vgl. Fthenakis, 2004, S. 9). Die für den Elementarbereich prägenden Theorien sind die ökopyschologische Systemtheorie nach Bronfenbrenner und die Stresstheorie nach Lazarus, auf die in den Ausführungen im Rahmen dieser Arbeit Bezug genommen wird (vgl. Pfaller-Rott, 2010, S. 80).

Der Übergang vom Elternhaus in die Kita stellt für jede Familie und jedes Kind eine sensible Phase dar, die von allen Beteiligten behutsam vorbereitet und begleitet werden sollte. Pädagogische Fachkräfte müssen über Kenntnisse verfügen, um den Anforderungen, die mit dem Transitionsprozess verbunden sind, gewachsen zu sein. Im Folgenden wird deshalb die Bedeutung von Transitionen im Allgemeinen und unter dem Aspekt der Bindungstheorie und von Transitionen bei Migranten und Asylbewerberkindern betrachtet. Außerdem werden unterschiedliche Modelle zur Eingewöhnung und theoretische Anregungen zur Gestaltung von Eingewöhnungen erläutert, an die in den konzeptionellen Überlegungen dieser Arbeit angeknüpft wird.

4.1 Transitionsbegriff und Transitionsmerkmale

Transitionen stellen Lebensereignisse dar, die eine Bewältigung von Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen erfordern (vgl. Griebel & Niesel, 2015, S. 11). Es handelt sich bei Transitionen um „komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse“ (Griebel & Niesel, 2004, S. 35), die im Rahmen von massiven Umstrukturierungen der Lebenszusammenhänge entstehen und mit einer (beschleunigten) Veränderung auf der individuellen, interaktiven und der kontextuellen Ebene verbunden sein können (vgl. ebd.). Der Transitionsbegriff geht dabei explizit auf die unterschiedlichen Ebenen, die komplexen Prozesse sowie die Entwicklungsaufgaben und Anforderungen ein, die mit der Bewältigung von Veränderungen für den Einzelnen und das (Familien-)System verbunden sind. Der Transitionsansatz rückt den motivierenden Aspekt, der sich aus Veränderungen und Anforderungen ergibt, in den Fokus (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen [StMAS] & Staatsinstitut für Frühpädagogik München [IFP], 2012, S. 85). Die Verände-

rungen erstrecken sich über einen begrenzten Zeitraum in einem jeweiligen Lebensabschnitt (vgl. StMAS & IFP, 2012, S. 85).

Die Entwicklung des Einzelnen vollzieht sich im Rahmen der Transitionen gemäß des ökopsychologischen Ansatzes durch den Kontakt zu unterschiedlichen sozialen Systemen und durch die Interaktion innerhalb der Systeme, die sich gegenseitig beeinflussen (vgl. Griebel & Niesel, 2015, S. 11). So findet eine Beeinflussung im Rahmen der Systeme durch den Übergang von der Familie in die Kita statt, die mit einer Veränderung des Status und des Selbstkonzepts verbunden ist (vgl. Speidel, 2015, S. 30).

An der Transition sind mehrere Akteure, wie das betroffene Kind, Eltern, Erzieher und die Kinder der Kita, beteiligt. Übergänge vollziehen sich demnach in einem ko-konstruktiven Prozess, welcher zu einem Identitätswandel führt (vgl. Pfaller-Rott, 2010, S. 81). Die (positive) Bewältigung von Transitionen hat somit einen entscheidenden Einfluss auf die Identitätsentwicklung des Kindes.

Der Transitionsbegriff beinhaltet sämtliche Übergänge, mit denen Individuen im Rahmen ihres Lebenslaufs konfrontiert werden. Für Kinder sind prägende Transitionen der Übergang in Kita und in Schule. Transitionen schließen jedoch auch familiäre und kulturelle Veränderungen mit ein, die zum Beispiel durch Flucht und Ankunft in einem fremden Land ausgelöst wurden. Auf diesen Bereich der Transitionen wird in Kapitel 4.5 näher eingegangen.

Der Fachbegriff Transitionen hat sich im Bereich der frühkindlichen Bildung im Rahmen der pädagogischen Begleitung von Übergängen und der Gestaltung der Eingewöhnung in Kitas etabliert und wurde im *Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kindertageseinrichtungen bis zur Einschulung (BEP)* verankert (vgl. StMAS & IFP, 2012, S. 85).

Die folgenden Ausführungen betreffen überwiegend den Übergang von der Familie in die Kita, da dies ein zentrales Moment für die Eingewöhnung und die Integration von Asylbewerberkindern in Kitas darstellt.

4.2 Bedeutung und sensible Gestaltung von Transitionen

Im Lebenslauf eines Kindes sind einige Veränderungen zu bewältigen, die durchaus belastend sein können. Gleichzeitig bringt ein Übergang Chancen zur Veränderung und Erweiterung der bisherigen Lebens- und Lernerfahrung des Kindes und seiner Familie mit sich (vgl. Griebel & Niesel, 2015, S. 11). Entwicklung kann dadurch angeregt werden, der Erwerb von Kompetenzen wird möglich. Die Bewältigung der Übergänge kann durch Risikofaktoren gefährdet und durch Schutzfaktoren begünstigt werden (vgl. Griebel, 2012, S. 360). Auf diese gilt es bei der konzeptionellen Planung und Gestaltung der Eingewöhnungsphase zu achten. Schutzfaktoren können Ressourcen und Kompetenzen des Kindes, der Familie und des Umfelds sein, die es dem Kind

erleichtern, den Übergang zu bewältigen. Die pädagogische Gestaltung des Transitionsprozesses hat einen entscheidenden Anteil daran, eine Überforderung des Kindes durch die altersgemäßen und die aus dem Übergang hervorgehenden Entwicklungsaufgaben zu vermeiden (vgl. Griebel & Niesel, 2004, S. 46). Um einer Überforderung entgegenwirken zu können, ist es wichtig, dem Kind und den Eltern eine individuelle Eingewöhnungsphase zuteilwerden zu lassen, indem ihnen die Zeit zugesprochen wird, die sie für den Prozess benötigen.

Die Stressforschung liefert Erklärungen für die Belastungsreaktionen auf Veränderungen (vgl. Griebel, 2012, S. 360). Demnach sollten Überlastungssituationen möglichst vermieden oder minimiert werden, indem versucht wird, Veränderungen im Lebensumfeld des Kindes möglichst gering zu halten (vgl. ebd.). Dies kann durch eine gute Planung und Gestaltung der Eingewöhnungsphase geschehen, die für Familie und Kind vorhersehbar und kontrollierbar vollzogen wird (vgl. ebd.).

Der Transitionsprozess wird in der Regel von intensiven Emotionen begleitet, die im Rahmen der Eingewöhnung bewältigt werden müssen. Dies können Emotionen der Freude, der Neugier auf das Unbekannte sein, aber auch Unsicherheit und Angst (vgl. StMAS & IFP, 2012, S. 85). Starke emotionale Reaktionen werden vor allem durch die Abwesenheit und Trennung von der primären Bezugsperson hervorgerufen und können zu Verunsicherungen bei Kind und Eltern führen (vgl. Griebel & Niesel, 2015, S. 12). Diesen sollte vermittelt werden, dass die Emotionen Teil des Prozesses sind und ausgedrückt werden dürfen. Eine positive Sicht auf die Veränderung durch alle Beteiligte kann ein Schutzfaktor sein (vgl. ebd.).

Wie bereits im vorherigen Kapitel 4.1 beschrieben, geschieht der Transitionsprozess immer im sozialen Kontext. Die Bewältigung der Transition ist dementsprechend nicht allein die individuelle Aufgabe des Kindes. Am Prozess sind vielmehr Personen und Systeme beteiligt, die unterschiedlich stark den Prozess beeinflussen.

Letztendlich stellt eine gelungene Transition von der Familie in die Kita die Voraussetzung für das Gelingen außerfamiliärer Bildung dar (vgl. Becker-Stoll & Wertfein, 2014, S. 503). Die erfolgreiche Bewältigung dieser Transition ebnet darüber hinaus den Weg für die Bewältigung zukünftiger Übergänge.

4.3 Bindung und Transitionen

Die Erkenntnisse der Bindungstheorie sind aufgrund ihrer Bedeutung für die Transitionen Teil der Transitionsforschung und werden deshalb im Folgenden näher erläutert.

Bindung kann als ein überdauerndes emotionales Band zwischen dem Kind und seiner Hauptbezugsperson verstanden werden, das sich im Laufe der ersten Lebensmonate durch Interaktionserfahrungen bildet (vgl. Griebel & Niesel, 2004, S. 47). Bindung entwickelt sich durch den sozialen Kontakt, der durch Nähe, Zuwendung sowie durch Be-

riedigung physischer Bedürfnisse geprägt ist. Das Kind kann zu einer oder einigen wenigen Personen Bindungen aufbauen, wobei die Beziehungen unabhängig voneinander bestehen können (vgl. Laewen, Andres & Hédervári, 2007, S. 27; StMAS & IFP, 2012, S. 93).

Das Bindungsverhalten des Kindes, z. B. Weinen, Nachlaufen oder Blickkontakt, wird aktiviert, wenn es sich unsicher fühlt (vgl. Damen, 2014, S. 41). Dies kann durch äußeren Stress oder durch innere Belastungen hervorgerufen werden (vgl. Griebel & Niesel, 2004, S. 48). Um die Unsicherheit und die damit verbundene Stresssituation zu überwinden, sucht das Kind die Nähe seiner Bindungsperson als „sicherer Hafen“, die ihm emotionale Unterstützung und Sicherheit gibt. Das Bindungsverhalten dient der Aufrechterhaltung und Regulation des physischen und psychischen Gleichgewichts (vgl. Damen, 2014, S. 41). Wenn das Gleichgewicht nach einem verunsichernden Eindruck wiederhergestellt wurde, kann das Kind der Exploration der Umwelt wieder nachgehen. Die Bindungsbeziehung hat demzufolge einen großen Einfluss auf das kindliche Explorations- und somit Lernverhalten.

Die Bindungsqualität kann als Konsequenz aus dem Verhalten der Beziehungspartner verstanden werden (vgl. Griebel & Niesel, 2004, S. 48). Sie ist abhängig davon, wie verfügbar, zuverlässig und feinfühlig die Bindungsperson besonders in Belastungs- und Stresssituationen gegenüber dem Kind ist. Geht die Bindungsperson auf die Signale des Kindes ein und kann sie die Bedürfnisse entsprechend erfüllen, kann sich eine sichere Bindung entwickeln (vgl. ebd.). Die sichere Bindung prägt das Selbstbild des Kindes positiv und ist ein wichtiger Schutzfaktor, auch bei der Bewältigung von Traumata (vgl. Lennertz, 2004, S. 142). Aus den unterschiedlichen Bindungsverhaltensweisen der Kinder lassen sich vier verschiedene Bindungstypen ableiten, die Ainsworth (1978) im Rahmen des Fremde-Situations-Tests herausarbeitete. Eine ausführliche Darstellung der Bindungstypen, unsicher-vermeidend, sicher, unsicher-ambivalent und desorganisiert/desorientiert, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht vorgenommen werden. Erzieher sollten sich dennoch mit den Bindungstypen und den jeweiligen Bindungsverhaltensweisen auseinandersetzen, um in der Eingewöhnung das Verhalten des Kindes im Kontakt zu seiner Bindungsperson und in der Kontaktaufnahme zum Erzieher nachvollziehen und sensibel begleiten sowie die Eingewöhnung auf die Bedürfnisse des Kindes abstimmen zu können. Denn die Erfahrungen des Kindes in der Beziehung zu seiner Bindungsperson beeinflussen die Beziehung zu einer anderen, neuen Bezugsperson (vgl. Van Dieken, 2012, S. 17).

Im Bindungsverhalten und in den Bindungsbeziehungen gibt es kulturelle Unterschiede, welche funktional begründet sind. Ein Kind, das in einer Dorfgemeinschaft oder Großfamilie aufwächst, hat „eine Vielzahl an Personen zur Verfügung, die sich um es kümmern, trösten und helfen“ (Roth, 2014, S. 137). Es kann frühzeitig Kontakt und

Vertrauen zu unterschiedlichen Bezugspersonen aufbauen, wodurch sich Bindung nicht allein zu einer oder einigen wenigen Bezugspersonen entwickeln kann. Kamerunische einjährige Kinder reagieren zum Beispiel „nahezu emotionslos auf den visuellen und körperlichen Kontakt mit für sie fremden Personen“ (Borke & Keller, 2014, S. 118). Aus den kulturellen und sozialisatorischen Unterschieden ergeben sich differenzierte Anforderungen an die Eingewöhnung von Kindern in die Kita.

Bei der Eingewöhnung findet insbesondere in der Trennungssituation eine Aktivierung des Bindungsverhaltens beim Kind statt. Es versucht in der Regel, die Nähe zur Bindungsperson aufrecht zu erhalten. Dieses Bedürfnis nach Schutz und Nähe im Transitionsprozess muss von dem Erzieher sicher gestellt werden, damit die Eingewöhnung gelingen kann. Es bedarf einer feinfühligem Wahrnehmung der kindlichen Bedürfnisse und einer angemessenen und prompten Reaktion auf die Bindungsverhaltensweisen des Kindes durch die pädagogische Fachkraft. Deshalb ist der Beziehungsaufbau zwischen Kind und Erzieher, der durch eine liebevolle Kommunikation und emotionale Nähe geprägt sein sollte, im Rahmen der Eingewöhnung von besonderer Bedeutung, damit der Erzieher zur verlässlichen Bezugsperson werden kann (vgl. Damen, 2014, S. 41). In der Eingewöhnungszeit in die Kita wird vom Kind erwartet, dass es den „sicheren Hafen“ der Eltern durch einen neuen „sicheren Hafen“ ergänzt (vgl. ebd., S 42). Das Kind kann die Kontaktaufnahme und den Beziehungsaufbau zu einem Erzieher nur dann leisten, wenn es die nötige Sicherheit von den Eltern vermittelt bekommt (vgl. ebd.). Deshalb kommt der Elternarbeit im Rahmen der Eingewöhnungsphase eine hohe Bedeutung zu, wie in Kapitel 4.6 näher beschrieben.

Vor allem das Berliner Eingewöhnungsmodell bezieht sich in seinen Ausführungen zur kindlichen Kontaktaufnahme auf die Erkenntnisse aus der Bindungstheorie. Dieses Modell wird deshalb für die konzeptionellen Überlegungen zur Eingewöhnungsgestaltung für Asylbewerberkinder herangezogen. Die Modelle zur Eingewöhnung von Kindern in Kitas werden im Folgenden dargestellt.

4.4 Modelle zur Eingewöhnung von Kindern in Kindertagesstätten

Um die Eingewöhnung in Kitas nach qualitativen Standards durchführen zu können, wurden unterschiedliche Modelle zur Eingewöhnung mit differenten Schwerpunkten entwickelt. Im Fokus aller Modelle steht die Beachtung der Eingewöhnung als einer sensiblen Phase, der besondere Aufmerksamkeit in der Elementarpädagogik zukommen sollte. Die Modelle können für die Gestaltung der Eingewöhnung Orientierung geben und einen konzeptionellen Rahmen bieten (vgl. Bethke, Braukhane & Knobloch, 2013, S. 65). Sie sollten jedoch nicht ohne entsprechende Anpassung an die vorhandenen Rahmenbedingungen und nur unter der Beachtung der jeweiligen Bedürfnisse des Kindes und der Familie angewandt werden.

In der Praxisanwendung wissenschaftlich überprüfte Modelle sind das Berliner und das Münchner Eingewöhnungsmodell, welche in Kapitel 5.4.1 erläutert werden. Diese Modelle finden in Deutschland einen breiten Zuspruch und sind in unterschiedlichen Abwandlungen angepasst an die Situation in der jeweiligen Kita (vgl. Niesel & Griebel, 2015, S. 80). Ein weiteres Modell ist das Transitionsmodell nach Griebel und Niesel, welches die Eingewöhnung als Transition versteht und theoretische Erklärungen liefert, die in dieser Arbeit vielfältig Anwendung finden.

Die in Deutschland verbreiteten Eingewöhnungsmodelle orientieren sich überwiegend an der westlichen Kernfamilie sowie an der westlichen Kultur und Bildungslaufbahn. So stellt der Kitabesuch in der Regel die erste längere Trennung von der Bindungsperson dar. Mit zunehmendem Alter und wachsender Bindungssicherheit wird die zunächst geringe Anzahl an Bezugspersonen erweitert (vgl. Borke & Keller, 2014, S. 117). Kinder, die aus anderen kulturellen Kontexten kommen und möglicherweise ihre ersten Lebensjahre in einem Land verbrachten, in dem sie Krieg und Bedrohung sowie Fluchterfahrungen ausgesetzt waren, bringen andere kulturelle Voraussetzungen und Erfahrungen im Kontakt zu anderen Bezugspersonen sowie Trennungserfahrungen mit. Die gängigen Eingewöhnungsmodelle bedürfen deshalb einer Anpassung an die Situation und die Bedürfnisse von Asylbewerberkindern und ihren Eltern. Diese wird in Kapitel 5 vorgenommen.

4.5 Transitionen im Kontext von Flucht und Migration

Asylbewerberkinder sind im Rahmen der Bewältigung von Transitionen auf unterschiedlichen Ebenen mit Herausforderungen konfrontiert. In diesem Kapitel wird bereits auf entsprechende pädagogische Handlungsmöglichkeiten hingewiesen, welche im Kapitel 5 vertieft werden.

Als Transition kann neben dem Übergang von der Familie in die Kita auch die Flucht in ein neues Land angesehen werden, wodurch Kinder mit Fluchthintergrund einer doppelten Transition ausgesetzt sind (vgl. Speidel, 2015, S. 30). Die Flucht als Transitionsprozess ist geprägt durch eine häufig lange Dauer sowie durch körperliche und seelische Belastungen, denen die Kinder währenddessen ausgesetzt sind (vgl. Kapitel 3). Weitere Herausforderungen, die mit der doppelten Transition einhergehen, sind der Übergang von der Familie in die Kita und das Vertrautmachen mit einer neuen Kultur und den dazugehörigen Werten. Neue Kompetenzen und eine neue Sprache zur Bewältigung dieser Anforderungen müssen erworben werden (vgl. ebd., S. 30-31). In der Kita werden Eltern und Kinder außerdem vor die Aufgabe gestellt, sich mit neuen Regeln, Räumlichkeiten und Personen vertraut zu machen (vgl. ebd., S. 31). Die Identität und das Selbstkonzept der Familie und ihrer Mitglieder werden beeinflusst.

Die Transition kann für Asylbewerberfamilien über einen langen Zeitraum bestehen, gerade wenn der Aufenthaltsstatus und der weitere Verbleib ungeklärt sind. Umso wichtiger ist es, dass geflüchtete Kinder neben dieser Unsicherheit Möglichkeiten des Ankommens und der Sicherheit im Rahmen des Kitabesuchs erfahren.

Die Unsicherheit und potentiell überlastende Situationen gilt es zumindest im Rahmen der Eingewöhnung in die Kita zu minimieren durch eine mit allen Beteiligten individuell abgestimmte Eingewöhnungsphase, die sich auch über einen längeren Zeitraum erstrecken kann. Die Eltern übernehmen dabei im Hinblick auf einen gelingenden Transitionsprozess eine entscheidende Rolle als Unterstützer, Erklärer und Begleiter. Die pädagogischen Fachkräfte müssen sich, um die Familie entlasten und unterstützen zu können, bewusst sein, dass die Familie vielfältige Transitionsprozesse zu bewältigen hat, die mit der Flucht, der Eingewöhnung in die Kita, möglichen Übergängen der Eltern in eine Beschäftigungsmaßnahme oder in einen Sprachkurs verbunden sind. Um die Eingewöhnung auf die Bedürfnisse der Familie abstimmen zu können, ist ein guter Kontakt zu den Eltern entscheidend (vgl. Borke & Keller, 2014, S. 116). Elternarbeit wird im Rahmen der Eingewöhnung in Kapitel 4.6 gesondert thematisiert.

Eine besondere Herausforderung ergibt sich wegen sprachlicher Verständigungsschwierigkeiten zwischen Erzieher und Kind sowie den pädagogischen Fachkräften und der Familie. Die eigene Sprache kann zunächst einmal Sicherheit vermitteln. Deshalb kann das Hinzuziehen eines Dolmetschers besonders in der Eingewöhnungsphase hilfreich sein. Wenngleich im pädagogischen Alltag kaum auf Dolmetscher zurückgegriffen werden kann, sollte zumindest beim Aufnahmegespräch, und wenn möglich, in der Eingewöhnungszeit einer temporär anwesend sein.

Eine individuelle Betrachtung und eine entsprechende Anpassung der Eingewöhnung ist erforderlich, da wie bereits in Kapitel 4.3 beschrieben, die Bindungsverhaltensweisen und ihr Einfluss auf die Transition kulturell different sind. So können Verhaltensweisen der Familie und des Kindes, die aus einem eher verbundheitsorientierten kulturellen Kontext kommen, anderen pädagogischen Prinzipien und Erziehungszielen folgen (vgl. Borke & Keller, 2014, S. 118). Ein Erziehungsziel kollektivistischer Gesellschaften ist es, das Kind zu Folgsamkeit gegenüber Anleitungen und anderen, fremden Personen zu erziehen (vgl. ebd.). Daraus können sich unterschiedliche Konsequenzen für die Transition ergeben. Dem Kind kann es aufgrund seiner Vorerfahrungen im Kontakt mit anderen Personen leichter fallen, sich in einer Kitagruppe einzugewöhnen, andererseits können die Vorerfahrungen auch zu erhöhten Schwierigkeiten führen, da das Kind sein gewohntes Umfeld verlassen musste und sich in einer anderen Umgebung mit anderen Prinzipien zurecht finden muss (vgl. ebd.).

Die Bindungsbeziehung und das Herausbilden von Bindungsmustern können durch die Flucht und die Erlebnisse im Heimat- sowie im Ankunftsland erheblich erschüttert wor-

den sein. Dies kann mit einer ausgeprägten Trennungsangst von der Bindungsperson einhergehen und sich in der Angst gegenüber Fremden, in einem verängstigten oder in einem überangepassten (vermeidenden) Bindungsverhalten zeigen (vgl. Lennertz, 2011, S. 117). Nicht bewältigte Trennungsängste können bei der Transition von der Familie in die Kita „potentiell traumatischen Charakter tragen“ (Schaich, 2011, S. 356). Die Erfahrungen von Trauer, Verlust und Trennung, die im Zusammenhang mit der Flucht stehen, können sich beim Übergang in die Kita wiederholen (vgl. ebd., S. 218). Dies kann zu einer „Verdoppelung des Trennungserlebnisses“ (ebd., S. 218) führen. Es ist deshalb Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, „die ängstigenden und irritierenden Gefühle des Kindes“ (ebd., S. 356) aufzunehmen, um Verständnis für die Situation entwickeln zu können und dem Kind Lernangebote zur Verfügung zu stellen, die bewältigbar und mit den Emotionen vereinbar sind. „Das bedeutet, dass die emotionalen Erfahrungen, die das Erlernen neuer Fähigkeiten begleiten, in einer genügend sicheren Beziehung gehalten werden müssen“ (ebd., S. 356-357). Die Bedeutung der tragfähigen, zuverlässigen und feinfühligem Beziehungen zwischen dem Kind und dem Erzieher wird hierbei erneut deutlich. Die bisherigen Trennungserfahrungen des Kindes nehmen auch Einfluss auf Abschiedsrituale (vgl. Ilgün-Birhimeoglu, 2015, S. 37). So kann die Trennungssituation im Rahmen der Eingewöhnung für Außenstehende als kurz und unproblematisch wahrgenommen werden, für das Kind und/oder die Eltern kann die Situation jedoch emotional und angstbehaftet sein (vgl. ebd.).

Um das Kind mit der Kita vertraut machen zu können, sind demnach das Beobachten der kindlichen Verhaltens- und Reaktionsweisen sowie die Beziehungsarbeit entscheidend. Die Trennungserfahrungen können die Phase der Eingewöhnung stark beeinflussen und sollten deshalb wenn möglich im Vorfeld erfragt werden. Die Trennungssituation von den Eltern in der Kita sollte in jedem Fall behutsam vorbereitet und begleitet werden.

4.6 Elternarbeit im Rahmen der Eingewöhnung

Der Transitionsprozess im Rahmen der Eingewöhnung ist nicht allein für das Kind sondern auch für die Eltern herausfordernd und verlangt von den Beteiligten Anpassungsfähigkeit und Bewältigungsstrategien (vgl. Pfaller-Rott, 2010, S. 86).

Am Gelingen des Übergangs von der Familie in die Kita haben die Eltern einen wesentlichen Anteil. Es muss gesichert sein, dass in der Anfangszeit in der Kita eine vertraute Bezugsperson anwesend ist, die für das Kind eine emotionale Stütze ist und als sichere Basis von ihm genutzt werden kann (vgl. Damen, 2014, S. 40). Das Kind benötigt am Anfang Zeit und den Rückhalt der vertrauten Bezugsperson, um bei Unsicherheiten Unterstützung zu erhalten (vgl. ebd.).

Die Eingewöhnungsphase stellt den Beginn der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft dar. Ein offener Austausch zwischen Kita und Eltern sollte deshalb von Beginn an angeregt werden, um den Weg für die zukünftige Partnerschaft zu ebnen (vgl. StMAS & IFP, 2012, S. 97). Um die Familien in der sensiblen Phase der Eingewöhnung zu entlasten, bedarf es ausführlicher Informationen zum Ablauf des Übergangs sowie Hinweise zu anfänglichen Eingewöhnungsherausforderungen, die trotz starker emotionaler Reaktionen bei den Beteiligten normal sind (vgl. ebd.). Eltern sollten über ihre Rolle als Unterstützer im Rahmen des Übergangs aufgeklärt werden. Sie brauchen Informationen darüber, wie sie den Übergangsprozess aktiv begleiten und das Kind unterstützen können (vgl. Griebel & Niesel, 2015, S. 13). Gleichzeitig sind Eltern Experten für ihr Kind. Sie können wichtige Informationen über das Verhalten und das Temperament des Kindes sowie bisherige Trennungs- und Fremdbetreuungserfahrungen geben. Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kita ist demnach von einem „wechselseitige[n] Informations- und Erfahrungsaustausch“ (StMAS & IFP, 2012, S. 97) geprägt.

Die Eltern können im Übergangsprozess partizipativ mitwirken. Dies kann Eltern Sicherheit vermitteln und ihre Bedeutung im Transitionsprozesses hervorheben. Die Haltung der Fachkräfte gegenüber der Familie sollte dabei wertschätzend und einführend sein (vgl. ebd., S.90). Voraussetzung für einen gelingenden Eingewöhnungsprozess und Kontaktaufbau zwischen Kind und Erzieher ist die Offenheit der Eltern gegenüber der neuen Situation und den neuen Bezugspersonen. Diese Grundhaltung vermittelt dem Kind das nonverbale Signal, dass es sich auf die neue Situation und Personen einlassen „darf“. Deshalb sollten sich neben dem Kind auch die Eltern in der Kita wohl fühlen.

Bei Familien mit Fluchthintergrund ist die Elternarbeit besonders wichtig. Neben den bereits erfolgten Informationen, die Eltern über die Eingewöhnung erhalten sollen, ist eine ausführliche Erläuterung des für geflüchtete Familien unbekanntes Bildungssystems und der Aufgabe der Kita notwendig. Außerdem sollten die pädagogischen Fachkräfte sich bewusst machen, dass bestimmte Regeln und Umgangsformen für Eltern mit Migrationshintergrund zum Teil nicht selbstverständlich sind und deshalb die Regeln und Abläufe in der Kita genauer Erklärungen bedürfen.

Akzeptanz und Interesse an der fremden Migrationskultur und den damit verbundenen Wert- und Normvorstellungen sind Voraussetzung, um Verständnis für die Bindungsbeziehung und die Verhaltensweisen des Kindes in der Eingewöhnungszeit zu entwickeln. Die „Bereitschaft zur Verständigung über unterschiedliche Erziehungsvorstellungen“ (Schaich, 2011, S. 378) muss darüber hinaus gegeben sein. Bei geflüchteten Familien können traumatisierende Erfahrungen Einfluss auf die Eingewöhnung nehmen. Bei traumatisierten Eltern kann eine erhöhte Angst vor der Trennung und dem Alleinlassen des Kindes vorherrschen. Im Gespräch sollte deshalb behutsam über die Ge-

staltung des Abschieds gesprochen werden. Die Zeiten der Abwesenheit sollten im Eingewöhnungsprozess langsam gesteigert werden. Eine Eingewöhnung, die aufgrund der Ängste der Eltern unnötig in die Länge gezogen wird, kann zu einer ungünstigen Entwicklung des Kindes führen und sollte deshalb vermieden werden. Sowohl eine verkürzte, als auch eine verlängerte Begleitung der Eltern in der Eingewöhnungszeit, kann vor allem bei Kindern unter drei Jahren zu vermehrten Erkrankungen, einer verzögerten Entwicklung, vermehrten Anpassungsschwierigkeiten, ängstlichem Verhalten oder zu einer Verunsicherung in der Bindungsbeziehung führen (vgl. Laewen et al., 2007, S. 35).

Wie die Eingewöhnung von Asylbewerberkindern unter Einbezug der Eltern gestaltet werden kann, wird nun im folgenden Kapitel erläutert.

5 Gestaltung der Eingewöhnung von Asylbewerberkindern in Kindertagesstätten

Auf der Grundlage der theoretischen Ausführungen zur Lebens- und Gesundheitssituation der Asylbewerberkinder sowie zur Bedeutung der sensiblen Gestaltung von Transitionen werden Konsequenzen abgeleitet für eine gelingende Eingewöhnung in die Kita. In Anlehnung an das Modell der Systematik des beruflichen Handelns in sechs Schritten nach Limbrunner (2004) werden konzeptionelle Überlegungen angestellt. Diese orientieren sich an den institutionellen, rechtlichen und pädagogischen Rahmenbedingungen von Kitas. Die Methodenwahl orientiert sich an den gängigen Eingewöhnungsmodellen. Diese werden der Zielgruppe entsprechend angewandt, verändert und ergänzt. In den Ausführungen wird die Eingewöhnung in Phasen beschrieben. Für die Planung der Durchführung werden in Anbetracht des Umfangs dieser Arbeit lediglich zwei Phasen der Eingewöhnung ausführlich ausgearbeitet.

5.1 Rahmenbedingungen für die Eingewöhnung von Asylbewerberkindern

5.1.1 Institutionelle Rahmenbedingungen

Unter institutionellen Rahmenbedingungen werden in dieser Arbeit alle institutionellen Voraussetzungen und Gegebenheiten der Institution „Kindertageseinrichtung“ gefasst. Kindertageseinrichtungen sind nach Art. 1 *Bayerisches Gesetz zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindergärten, anderen Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege (BayKiBiG)*⁴ Einrichtungen wie Kinderkrippen, Kindergärten, Horte und Häuser für Kinder, deren Aufgabe die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern darstellt. In den weiteren Ausführungen erfolgt eine Begrenzung auf Kitas für Kinder bis zu sechs Jahren.

⁴ i. d. F. v. 08.07.2005 (GVBl 2005, S. 236)

Per Gesetz (Art. 4 I 1 BayKiBiG) haben Eltern die vorrangige Verantwortung für die Bildung, Betreuung und Erziehung ihres Kindes. Die pädagogischen Fachkräfte der Kita unterstützen die Eltern und gehen zum Wohle des Kindes eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ein. Die Förderung des Kindes in der Kita soll sich gemäß § 22 III *Sozialgesetzbuch Achstes Buch (SGB VIII)*⁵ an Alter, Entwicklungsstand, den Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen des Kindes orientieren und dabei die ethnische Herkunft berücksichtigen. Das pädagogische Handeln soll die „sozialen und kulturellen Bedürfnisse [...] junger Menschen und ihrer Familien [...] berücksichtigen“ (§ 9 Nr. 2 SGB VIII). Kitas ermöglichen Kindern frühzeitige Bildungs- und Entwicklungschancen als Schlüssel zur Integration. Gemäß Art. 12 II 1 SGB VIII sollen Kitas „dazu beitragen, die Integrationsbereitschaft von Familien mit Migrationshintergrund zu fördern“. Pädagogisches Ziel von Kitas ist die Förderung der „Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 22 II Nr. 1 SGB VIII). Neben den Zielen, die sich unmittelbar am Kind und an der Familie orientieren, übernehmen Kitas auch sozialräumliche Aufgaben und kooperieren mit anderen (sozialen) Einrichtungen (vgl. Beher, 2013, S. 347). Dies kann den Zugang für Familien zu unterstützenden Angeboten erleichtern (vgl. ebd.).

Im Folgenden wird der Schwerpunkt auf die Aufgaben und Ziele der Kita im Kontext von Interkulturalität gelegt.

5.1.2 Institutionelle Rahmenbedingungen im Kontext von Interkulturalität und Migration

Interkulturelle Pädagogik ist unabhängig von der in der jeweiligen Einrichtung repräsentierten kulturellen Vielfalt für alle Kitas von Bedeutung, da kulturelle und soziale Vielfalt die gesellschaftliche Realität abbildet (vgl. Borke & Keller, 2014, S. 85). Die Vielfalt der Kulturen, die in den Kitas aufeinandertreffen, werden durch sichtbare (symbolische) Kulturmerkmale, durch beobachtbare Handlungsweisen und Ausdrucksformen sowie durch Wertorientierungen, die das Handeln bestimmen, deutlich (vgl. Oberhuemer, 2007, S. 10).

Interkulturelle Kompetenz, wie sie als Erziehungsziel im BEP verankert ist, kann als „Bündel von Fähigkeiten“ (Yoksulabakan & Haddou, 2013, S. 74) wie Empathie, Selbstreflexivität, Ambiguitätstoleranz, Konfliktfähigkeit, kommunikative Fähigkeit und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel definiert werden (vgl. ebd.). Diese ist für das Individuum und für die Gesellschaft bedeutend und stellt eine grundlegende Voraussetzung für das friedliche Zusammenleben unterschiedlicher kultureller Gruppen dar. Das Ziel interkultureller Pädagogik ist „Verschiedenheit [...] ohne Wertehierarchie als Ressource für jedes Kind sowie für gemeinsame Bildungsprozesse und das vorurteilsfreie Miteinander“ (Jungk, 2014, S. 73) anzuerkennen und zu nutzen. Interkulturelle

⁵ i. d. F. v. 14.12.2006 (BGBl. I S. 3134)

Erziehung und Bildung kann durch Akzeptanz und Wertschätzung kulturelles Selbstbewusstsein fördern und dadurch die Entwicklung der eigenen Identität stärken (vgl. StMAS & IFP, 2012, S. 129). Die Integration wird gefördert, indem sich die Erzieher auf die Lebensumstände der Kinder einlassen, in der Kita einen Ort der interkulturellen Begegnung schaffen und ein entsprechend interkulturelles Profil herausarbeiten (vgl. Preiß, 2013, S. 40 ff.). Neben dem Erleben von kultureller, sprachlicher und religiöser Vielfalt, soll diese auch gestaltet werden. Dies ermöglicht es Kindern und Familien, Unterschiedlichkeit als Normalität zu begreifen.

Pädagogische Fachkräfte in Kitas müssen über entsprechendes Wissen (vgl. Kapitel 4.3 und 4.5) zu kulturspezifischen Erziehungsvorstellungen und Bindungsverhaltenweisen verfügen, um das einzelne Kind, die Familien und die Kitagruppe vorurteilsfrei und zielgerichtet fördern zu können. Der Einbezug der Familien im Sinne eines konstruktiven Prozesses sowie die Wertschätzung ihrer Kultur sind hierfür Voraussetzung. Die Grundlage des pädagogischen Handelns sollte eine reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst- und Weltverständnis sein, um einer vorurteilsbewussten Pädagogik folgen zu können (vgl. ebd., S. 42). Dazu gehört es „die eigene Sichtweise als eine Perspektive unter vielen verschiedenen [zu] sehen und [zu] reflektieren“ (StMAS & IFP, 2012, S. 130).

Die Debatte zur interkulturellen Öffnung und zur Etablierung einer interkulturellen Pädagogik in den Kitas wird bereits seit einigen Jahren geführt. Die Aufgaben und Herausforderungen, die mit der interkulturellen Öffnung verbunden sind, können in ihrem Aufbau und in ihrer Komplexität im Anhang in der *Abbildung 2* nachvollzogen werden. Interkulturelle Erziehung und Bildung sowie entsprechende Fortbildungen für die pädagogischen Fachkräfte haben zunehmend Einzug in die Kitas gehalten. In den folgenden Ausführungen zur konzeptionellen Gestaltung der Eingewöhnung von Asylbewerberkindern wird deshalb vorausgesetzt, dass pädagogische Fachkräfte in den Kitas über das Thema Interkulturalität informiert sind und es in der pädagogischen Praxis zum Teil bereits verankert ist.

Die konzeptionellen Überlegungen knüpfen an das Vorwissen der pädagogischen Fachkräfte an und bieten praktische Anregungen für die Übergangsgestaltung von Asylbewerberfamilien in Kitas.

5.1.3 Rechtliche Rahmenbedingungen

Unabhängig von Herkunft, Nationalität oder Sprache haben alle Kinder, die in Deutschland leben, die gleichen Rechte, wie das Recht auf Bildung, Erziehung, soziale Teilhabe und Partizipation.

Sobald Asylbewerberfamilien ihren gewöhnlichen Aufenthalt an einem bestimmten Ort haben, d. h. ab dem Auszug aus der EAE in eine GU oder in eine dezentrale Unterkunft, können die Kinder eine Kita besuchen. Der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz in einer Kita besteht gemäß § 24 III SGB VIII ab dem vollendeten ersten Lebensjahr bis zur Einschulung. Die tägliche Betreuungszeit richtet sich nach dem individuellen Bedarf an Betreuung, Erziehung und Bildung des Kindes sowie dem Bedarf der Erziehungsberechtigten (vgl. Müller, 2015, S. 34). Da die Verteilung der Asylbewerber auf die Kommunen meist kurzfristig stattfindet, kann auch der Bedarf an Kita-Plätzen kurzfristig entstehen. Damit Asylbewerberkinder flexibel in einer Kita aufgenommen werden können, wird in § 17 V 3 *Verordnung zur Ausführung des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes*⁶ die Aufnahme von Asylbewerberkindern bei fehlenden Plätzen geregelt. So können Kitas unter bestimmten Voraussetzungen bis zu drei Monate vom förderrelevanten Mindestanstellungsschlüssel abweichen, um Asylbewerberkinder aufnehmen zu können (vgl. Müller, 2015, S. 34). Der Gewichtungsfaktor von 1,3 für die kindbezogene Förderung in Kitas bei Kindern von drei bis sechs Jahren, deren Elternteile nicht deutsch-sprachiger Herkunft sind, findet auch bei Asylbewerberkindern Anwendung (vgl. ebd.). Ein Gewichtungsfaktor von 4,5 wird angesetzt, wenn ein Eingliederungsbedarf (§ 53 *Sozialgesetzbuch Zwölftes Buch*⁷) oder eine (drohende) Behinderung (§ 2 *Sozialgesetzbuch Neuntes Buch*⁸) gegeben ist. Asylbewerberkinder, die traumatisiert sind, können seelisch behindert oder von einer seelischen Behinderung bedroht sein, woraus sich ein erhöhter Betreuungsbedarf gemäß des Gewichtungsfaktors 4,5 ergibt (vgl. Müller, 2015, S. 34). Neben den gesetzlichen Bestimmungen zur Aufnahme von Asylbewerberkindern ist die rechtliche Situation als Rahmenbedingung für die Eingewöhnung zu betrachten. Asylbewerberfamilien können über einen unterschiedlichen rechtlichen Status verfügen, der sich im Laufe der Zeit ändern kann. Über die belastende Situation im Rahmen des Asylverfahrens hinaus bestimmt der Aufenthaltsstatus auch die finanzielle, rechtliche und soziale Situation der Familien. Dies sollte bei der Aufnahme von Asylbewerberkindern bedacht und der jeweilige Aufenthaltsstatus in Erfahrung gebracht werden.

⁶ i. d. F. v. 05.12.2005 (GVBl 2005, S. 633)

⁷ i. d. F. v. 27.12.2003 (BGBl. I S. 3022)

⁸ i. d. F. v. 19.06.2001 (BGBl. I S. 1046)

5.2 Situations- und Bedarfsanalyse

Die beschriebene Lebens- und Gesundheitssituation von geflüchteten Familien (vgl. Kapitel 2 und 3) stellt die Basis dar für die Analyse der Situation, der Bedürfnisse und möglicher Problemlagen des jeweiligen Asylbewerberkindes im Rahmen der Eingewöhnung in die Kita. Erzieher müssen über die Lebenssituation der Kinder, über kulturelle Unterschiede im Bindungsverhalten (vgl. Kapitel 4.3), die Herausforderungen beim Erlernen einer neuen Sprache sowie beim Kennenlernen einer neuen Kultur und neuer Werte informiert sein, um Verhalten und Reaktionen nachvollziehen und auf Bedürfnisse entsprechend eingehen zu können. Nur wenn in der pädagogischen Arbeit an den Lebenswelten der Asylbewerberkinder angeknüpft wird, können diese gestärkt und kann damit der Grundstein für „gleichberechtigte Teilhabe am deutschen Bildungssystem“ (Amirpur, 2009, S. 193) gelegt werden.

Vor diesem Hintergrund wird nun auf den Bedarf eingegangen, der sich aus der Situationsanalyse der Klientel ergibt. Der Bedarf an qualifizierter frühkindlicher Betreuung wird durch die beschriebene instabile Lebenssituation und die begrenzte soziale Teilhabe deutlich. Die Transitionsbewältigung für Familien mit Fluchthintergrund ist komplexer, da sie neben dem Übergang in die Kita den Transitionsprozess der Flucht bewältigen und die kulturellen und sprachlichen Herausforderungen meistern müssen. Deshalb bedarf es einer individuell auf die Zielgruppe abgestimmten Eingewöhnung in die Kita, die die Lebenssituation, die seelischen Belastungen sowie die vielfältigen Anforderungen, die an geflüchtete Kinder im Kontext von Akkulturation herangetragen werden, berücksichtigt.

Bei der Analyse der Situation müssen auch die Rahmenbedingungen der Kita geprüft und wenn nötig verbessert oder angepasst werden. Es bedarf für die Aufnahme von Asylbewerberkindern der zeitlich, personell und räumlich notwendigen Ressourcen, auf die in der Vorbereitung der Eingewöhnung explizit eingegangen wird (siehe Kapitel 5.5.2). Die individuelle Situation und der Bedarf des Kindes und der Familie werden betrachtet und analysiert, um entsprechende Schlüsse für die Eingewöhnung ziehen zu können. Dabei ist auch zu prüfen, welche Risiko- und Schutzfaktoren der Familie und des Umfelds die Eingewöhnung beeinflussen können. Die in der Situationsanalyse gewonnenen Informationen dienen als Ausgangspunkt für die Gestaltung der Eingewöhnung. Für die Praxis in Kitas kann eine dialogische Verständigung zur Situations- und Bedarfsanalyse hilfreich sein, die im Austausch mit der Familie und Fachkräften durchgeführt und im Prozess angepasst werden kann. Bei der Analyse der Situation und einer entsprechenden Abstimmung der Eingewöhnung auch in Bezug auf die Kinder der Kindergruppe ist zu bedenken, dass ein abruptes und bisweilen unangekündigtes Ende des Kitabesuchs aufgrund einer Abschiebung drohen kann.

Die Situations- und Bedarfsanalyse bei der Aufnahme eines Asylbewerberkindes wird vordergründig im Rahmen des Aufnahmegesprächs vollzogen. Mit welcher Methode Erzieher die Situation und die Bedürfnisse der Asylbewerberkinder in der Praxis erfassen können, wird in Kapitel 5.4 und 5.5.2 beschrieben.

5.3 Zielentwicklung für die Eingewöhnung von Asylbewerberkindern

Die Analyse der Rahmenbedingungen sowie die Situations- und Bedarfsanalyse bilden die Grundlage für die Zielbestimmung (vgl. Limbrunner, 2004, S. 65). Ziele können in Wirkungs- und Handlungsziele unterschieden werden (vgl. Graf & Spengler, 2013, S. 55). Wirkungsziele beziehen sich auf wünschenswerte Veränderungen, Verhältnisse und Kompetenzen, dessen Erreichung mittels pädagogischer Maßnahmen unterstützt werden soll (vgl. ebd.). Die Eingewöhnung des Kindes soll von einer vertrauten Person begleitet werden, in der Regel durch ein Elternteil. In einigen Fällen ist dies aus unterschiedlichen Gründen nicht praktikabel, z. B. wenn das Kind nicht mit den Eltern, sondern mit Verwandten geflohen ist. In den weiteren Ausführungen ist von Eltern, Elternteil, Vater oder Mutter als Eingewöhnungsbegleitung die Rede. Andere vertraute Personen, die die Eingewöhnung begleiten, sind in dieser Formulierung ebenfalls mit eingeschlossen. Nachdem die Zielgruppe Asylbewerberkinder und ihre Familien sind, beziehen sich die Ziele auf Kinder, Eltern und die gesamte Familie. Aus den Wirkungszielen ergeben sich unterschiedliche Handlungsziele für die pädagogischen Fachkräfte in den Kitas (vgl. ebd., S 55-56).

Die Differenzierung der Ziele in *Tabelle 2* orientiert sich an den Ebenen, die mit der Bewältigung von Transitionen verbunden sind, und zwar allgemein, individuell, interaktiv und kontextuell. Die zeitliche Perspektive bezieht sich auf Ziele, die während oder nach der Eingewöhnung erreicht werden sollen. Es handelt sich demnach um prozess- und ergebnisorientierte Ziele (vgl. Schilling, 2013, S. 78).

Tabelle 2: Ziele für die Eingewöhnung von Asylbewerberkindern differenziert nach Zielarten und Zielebenen

Art \ Ebene	Allgemein	Individuell	Interaktiv	Kontextuell
Richtziele	Soziale und kulturelle Teilhabe und Integration von Asylbewerberfamilien	Das Kind bewältigt die altersgemäßen und die mit der Transition verbundenen Entwicklungsaufgaben	Das Kind entwickelt eine tragfähige Beziehung zu einem Erzieher als Grundlage für die Übergangsbewältigung	Das Kind und die Eltern bewältigen die Veränderungen in ihrem Alltag, die mit der Eingewöhnung verbunden sind
Wirkungsziele	<ul style="list-style-type: none"> • Das Kind und die Eltern erweitern ihre sozialen Beziehungen • Das Kind und die Eltern erlernen die deutsche Sprache • Die Familie lernt weitere soziale Institutionen neben den Institutionen kennen, die das Asylverfahren begleiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Das Kind erlernt oder wendet vorhandene kognitive, emotionale und soziale Bewältigungsstrategien an • Das Kind erkundet die neue Umgebung • Die Eltern und das Kind bewältigen eine Trennungsphase • Die Eltern sind bereit, das Kind beim Übergang zu unterstützen. Sie erkennen ihre Bedeutung in dieser Phase an 	<ul style="list-style-type: none"> • Das Kind nutzt den Erzieher als erweiterten „sicheren Hafen“ • Das Kind baut Kontakt und neue Beziehungen zu anderen Kindern der Gruppe auf • Die Eltern erkennen den Erzieher als weitere Bezugsperson des Kindes an • Die Eltern bauen eine Beziehung zu den Erziehern auf und gehen eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ein 	<ul style="list-style-type: none"> • Das Kind und die Eltern machen sich mit neuen Regeln und Werten vertraut • Das Kind ist mit dem neuen Tagesablauf in der Kita vertraut
Handlungsziele für die pädagogische Fachkraft	<ul style="list-style-type: none"> • Eigene Haltung und Wertvorstellungen v. a. im Kontext von Migration und kultureller Vielfalt reflektieren • Interesse und Offenheit gegenüber anderen Kulturen entwickeln und zum Ausdruck bringen • Rahmen für Spiel-, Lern- u. Entwicklungsmöglichkeiten schaffen • Sensibilisierung für traumabedingte und kulturell bedingte Verhaltensweisen und Bindungsverhaltensweisen 	<ul style="list-style-type: none"> • Moderierung und Begleitung der Eingewöhnung • Unterstützung von Kind und Eltern bei der Übergangsbewältigung • Erfragen und durch Beobachtung individuelle Ziele der Familie ermitteln und diese in die Eingewöhnung mit einbeziehen • Orientierung an den Bedürfnissen der Asylbewerberfamilie • Reflexion des Transitionsprozesses und Ableitung von Konsequenzen für die pädagogische Arbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Eingewöhnungsphase wird als positive Lernmöglichkeit für alle Beteiligten gestaltet (vgl. Winner & Erndt-Doll, 2013, S. 43) • Dem Kind wird Verlässlichkeit, Nähe und Sicherheit geboten • Eltern erhalten umfassende Informationen über die Eingewöhnung und ihre Mitwirkung • Ein regelmäßiger Austausch mit den Eltern wird angeregt • Eltern werden im Übergangsprozess aktiv beteiligt 	<ul style="list-style-type: none"> • Schaffung eines Umfelds zur interkulturellen Begegnung • Entwicklung einer Willkommenskultur in der Kita • Beachtung der Gruppenprozesse • Faktor Zeit für die individuelle Eingewöhnungsgestaltung beachten • Überlastungs- und Stresssituationen für das Kind möglichst gering halten • Asylbewerberfamilien mit dem Bildungssystem und den Aufgaben der Kita in Deutschland vertraut machen

Quelle: eigene Darstellung

5.4 Methodenwahl für die Eingewöhnung von Asylbewerberkindern

Im Folgenden werden die Methoden zur Umsetzung und Erreichung der Ziele erläutert. Im Rahmen der Eingewöhnungsphase von Asylbewerberkindern in Kitas kommen unterschiedliche Methoden zum Einsatz, welche im Folgenden kurz dargestellt werden.

5.4.1 Eingewöhnungsmodelle

Die Grundlage für die konzeptionellen Überlegungen zur Eingewöhnung von Asylbewerberkindern bilden die gängigen, wissenschaftlich begründeten Eingewöhnungsmodelle für Kitas.

Die *Tabelle 3* gibt einen Überblick über das Berliner und das Münchner Eingewöhnungsmodell, welche die zwei verbreitetsten Modelle sind. Diese liefern wichtige theoretische und methodische Anregungen für die Eingewöhnung von Asylbewerberkindern. Beide sind in der Praxis erprobt. Die Praxiserfahrungen fallen positiv aus (vgl. Van Dieken, 2012, S. 42). Bei der an den Modellen orientierten sanften und behutsamen Eingewöhnungsform zeigen Kinder weniger Stresserleben (vgl. Van Dieken & van Dieken, 2012). Die Reduktion des Stresserlebens und die sensible Übergangsgestaltung sind für die Zielgruppe dieser Arbeit von hoher Bedeutung. Deshalb lehnen sich die konzeptionellen Überlegungen an diese Modelle an.

Die Elternarbeit im Rahmen der Eingewöhnung hat bei beiden Modellen eine hohe Relevanz. Die Eingewöhnungsmodelle unterscheiden sich vor allem in den theoretischen Bezügen und bilden unterschiedliche Schwerpunkte. Der Fokus des Berliner Modells liegt im zu Beginn von den Eltern begleiteten und unterstützten Aufbau einer verlässlichen Beziehung des Kindes zu dem Erzieher. Der Beziehungsaufbau bei der Transition von Asylbewerberkindern stellt einen wesentlichen Faktor für die positive Bewältigung des Übergangs dar, gerade weil geflüchtete Kinder häufige Beziehungsabbrüche und Unsicherheiten erleben mussten, und wird deshalb in der Planung des Ablaufs der Eingewöhnung einen Schwerpunkt bilden.

Beim Münchner Eingewöhnungsmodell ist der frühe Kontakt zu anderen Kindern im Fokus und zentraler Bestandteil der Eingewöhnung. Der Kontakt zu Gleichaltrigen kann Asylbewerberkindern das Ankommen in einer fremden Kultur erleichtern.

Tabelle 3 liefert wesentliche Informationen zum theoretischen Hintergrund, dem methodischen Vorgehen bzw. Verlauf der Eingewöhnung und zum Einbezug der Familie in den Transitionsprozess.

Tabelle 3: Vergleich der zwei gängigsten Eingewöhnungsmodelle in Kindertagesstätten

Eingewöhnungsmodell	Theoretischer Bezug	Methodisches Vorgehen	Familiärer Einbezug
<p>1. Berliner Eingewöhnungsmodell nach infans (Institut für angewandte Sozialisationsforschung)</p> <p><i>Begründer: Laewen, Andres, Hédervári</i></p>	<p>a) <i>Bindungstheorie:</i> sichere (Bindungs-)Beziehung als Voraussetzung für gelingende Bildungsprozesse</p> <p>b) <i>Hirnforschung</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Individuelle Eingewöhnung - Zentral: Gestaltung der Eingewöhnung als Beziehungsdreieck (Kind, Bezugsperson, pädagogische Fachkraft) - Kooperation mit allen Beteiligten - Langsam steigende Zeiten der Abwesenheit der Bezugsperson - Zeitpunkt der Trennung ist abhängig von der Bindungsqualität und dem Verhalten des Kindes - Eingewöhnung ist abgeschlossen, wenn das Kind den Erzieher als „sicheren Hafen“ nutzt <p>Phasen der Eingewöhnung:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Informationen an Eltern 2) dreitägige Grundphase 3) erste Trennungsversuche 4) Stabilisierungsphase 5) Schlussphase 	<p>Eltern frühzeitig informieren über</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bedeutung der Eingewöhnung - Wichtigkeit ihrer Anwesenheit - ihre Rolle für das Kind - den Ablauf der Eingewöhnung - Bedeutung des Beziehungsaufbaus zum Erzieher <p>Aktive Einbindung der Eltern in die Eingewöhnung</p>
<p>2. Münchner Eingewöhnungsmodell</p> <p><i>Begründer: Beller</i></p> <p>Weiterentwicklung: Winner & Erndt-Doll</p>	<p>a) <i>ökopsychologische Erkenntnisse</i></p> <p>b) <i>Familien- und Entwicklungspsychologie:</i> Übergangsphasen als krisenhafte Phasen, die mit Entwicklungs- und Lernaufgabe verbunden sind</p> <p>c) <i>Erkenntnisse aus der Transitionsforschung:</i> Transition als Übergangsbewältigung</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Stressreduzierung für alle Beteiligten durch allmähliche Eingewöhnung - Fokus: Kind als aktiver Bewältiger - Kindergruppe bedeutend für den Eingewöhnungsprozess <p>Phasen der Eingewöhnung:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Eingewöhnung vorbereiten 2) Kennenlernen 3) Sicherheit gewinnen 4) Vertrauen entwickeln 5) Auswertung und Abschluss 	<ul style="list-style-type: none"> - Beteiligte können die Eingewöhnung aktiv, lernfähig und erfolgreich miterleben und gestalten - Frühzeitige Informationen an die Eltern durch Bezugserzieher und Leitung - Eingewöhnungsnotizbuch für Eltern

Quelle: eigene Darstellung (vgl. Braukhane & Ehmman, 2014, S. 81-83; Griebel & Niesel, 2013, S. 68-70; Griebel, 2012, S. 360-361; Van Dieken, 2012, S. 38-43)

5.4.2 Beobachtung

Die wesentliche Grundlage für die Analyse der Situation und die weitere Planung der Eingewöhnung ist die Methode der Beobachtung und Wahrnehmung. Beobachtung ist die Voraussetzung für die Gestaltung der Interaktion zwischen Erzieher und Kind sowie zwischen Erzieher und Eltern. Im Fokus steht dabei die ressourcenorientierte Beobachtung, welche Erkenntnisse über Stärken, Kompetenzen und Bewältigungsstrategien in der Interaktion sowie im Umfeld des Kindes liefern kann. Die Dokumentation kann in Form eines Eingewöhnungstagebuchs stattfinden, in dem der Erzieher den Tagesablauf und seine Beobachtungen über den Verlauf der Eingewöhnung dokumentiert. Für die Eltern kann eine Dokumentation in Fotos hilfreich sein, um den Ablauf und die Veränderungen nonverbal übermitteln zu können. Außerdem eröffnen Fotos Möglichkeiten, um mit den Eltern über das Kind, die Familie und die Kita ins Gespräch zu kommen.

Sinnvoll kann auch die Beobachtung durch einen weiteren Erzieher sein, der nicht aktiv in die Eingewöhnung von Kind und Eltern einbezogen ist. Im Anschluss daran können Rückmeldungen der Wahrnehmungen über den Beziehungsaufbau und in der Interaktion des Kindes gegeben werden. Leider lässt sich dies im Alltag nur schwer umsetzen. Durch die Beobachtung kann herausgefunden werden, in welchen Situationen das Kind lächelt, aktiv wird oder sich ängstlich zeigt. Die Wahrnehmung dieser non-verbalen Signale, entsprechend auf diese einzugehen und die Eingewöhnung darauf abzustimmen, ist zentrale Aufgabe der Erzieher. Bei der Beobachtung kann auch festgestellt werden, was das Kind in unterschiedlichen Situationen benötigt, um sich auf die neue Umgebung und die neue Bezugsperson einlassen zu können und wie Eltern und Fachkräfte entsprechend unterstützend zur Seite stehen können (vgl. StMAS & IFP, 2012, S. 99).

Hilfreiche Schlüsse für die Eingewöhnungsgestaltung kann der Erzieher durch die Beobachtung der Eltern-Kind-Interaktion ziehen. Die Erfahrungen, die das Kind in der Interaktion mit seiner Bindungsperson gemacht hat, prägen auch den Kontakt zu neuen Bezugspersonen und beeinflussen die Bewältigung der Trennung von der Bindungsperson. Während der gesamten Eingewöhnung muss der Erzieher sensibel wahrnehmen, wie es dem Kind geht, um daraus ableiten zu können, ab welchem Zeitpunkt das Kind eine erste Trennung von der Bindungsperson verkraften kann. Gerade vor dem Hintergrund möglicher Traumatisierungen und teils eher unspezifischer Symptome bei Kindern, die unter einer PTBS leiden, ist eine genaue Beobachtung der Verhaltensweisen notwendig.

Im informellen Austausch Beobachtungen der Eltern zu erfragen, z. B. wie das Kind sich am Morgen und auf dem Weg in die Kita verhalten hat, ob das Kind Gefühle gezeigt oder benannt (z. B. Angst oder Freude vor dem Kitabesuch) hat, kann weitere

hilfreiche Informationen liefern, die eine Abstimmung der Eingewöhnung auf die individuellen Bedürfnisse erleichtern können.

Ziel der Beobachtung ist es auch, die Interessen des Kindes zu ermitteln, um an diesen bei der Kontaktaufnahme sowie der Umgebungsgestaltung anknüpfen zu können. Erzieher können z. B. beobachten, an welchen Orten in der Kita sich das Kind gern aufhält oder mit welchen Spielmaterialien es bevorzugt spielt. Ein weiteres Beobachtungsfeld ist die Interaktion des Kindes mit anderen Kindern der Gruppe: sucht das Kind den Kontakt, meidet es diesen oder wendet sich das Kind bestimmten Kindern überwiegend zu. Der Erzieher kann bei Bedarf die Kontaktaufnahme unterstützen oder die anderen Kinder der Gruppe in die Eingewöhnung des neuen Kindes einbeziehen.

Die Beobachtung während der Eingewöhnungsphase findet teilnehmend statt, d. h. der Erzieher nimmt aktiv an der Beobachtungssituation teil. Er ist für das Kind und die Eltern stets wichtiger Ansprechpartner und muss für das Kind zum Aufbau einer zuverlässigen und sicheren Beziehung emotional und körperlich stets präsent sein. Emotionen, die das Kind zeigt, dürfen nicht missachtet werden. Insbesondere in der Phase der Trennung von der Bezugsperson sollte der Erzieher Emotionen und Stimmungen wahrnehmen und auf sie eingehen (vgl. Tietze & Viernickel, 2007, S. 219).

Die Methode der Beobachtung ist auch bei der Evaluation der Eingewöhnungsphase von Relevanz und wird deshalb in Kapitel 5.6 nochmals aufgegriffen und in Bezug auf die Evaluation erläutert.

5.5 Aufbau und Ablauf der Eingewöhnung

Die Ziele können nur durch einen schlüssigen und an der individuellen Situation orientierten Aufbau des pädagogischen Handelns erreicht werden. Die dafür hilfreichen methodischen Anregungen wurden deshalb in Kapitel 5.4 beschrieben.

Die Beschreibung der Durchführung, d. h. des Aufbaus und Ablaufs der Eingewöhnung von geflüchteten Familien, bezieht sich schwerpunktmäßig auf die Vorbereitung der Eingewöhnung inklusive Aufnahmegespräch als erstes Kennenlernen sowie auf die Trennung im Transitionsprozess. Die ausführliche Beschreibung dieser beiden Phasen erfolgt, da diese für die Zielgruppe besonders sensible Phasen darstellen, die eine eigenständige Betrachtung erforderlich machen. Die weiteren Phasen der Eingewöhnung, welche im folgenden Kapitel 5.5.1 kurz vorgestellt werden, bieten bereits eine hohe Flexibilität und eine individuelle Orientierung an der Situation und den Bedürfnissen unterschiedlicher Familien. Deshalb wird im Rahmen dieser Arbeit keine detaillierte Anpassung dieser Phasen auf die Zielgruppe der geflüchteten Familien vorgenommen. Außerdem wird auf eine ausführliche Beschreibung der weiteren Phasen in Anbetracht des Umfangs dieser Arbeit verzichtet. In Kapitel 5.5.1 wird ein kurzer Überblick über die gesamte Eingewöhnung von Asylbewerberkindern gegeben.

5.5.1 Überblick über die Eingewöhnung in Phasen

Zur Entwicklung konzeptioneller Überlegungen zur Eingewöhnung von Asylbewerberkindern in Phasen dienen das beschriebene Münchner und das Berliner Eingewöhnungsmodell (vgl. Kapitel 5.4.1) als theoretisches Gerüst.

Die Gesamtdauer der Eingewöhnung liegt in aller Regel bei zwei bis vier Wochen. Da geflüchtete Kinder mit individuell geprägten Erfahrungen, u.a. der Trennung und der Flucht, in die Kita kommen, bedarf es einer genauen Beobachtung der Verhaltensweisen des jeweiligen Kindes und einer entsprechenden zeitlichen Anpassung der Eingewöhnungsphasen. Um die gesamte Eingewöhnung nachvollziehen zu können, wird sie im Folgenden kurz beschrieben. Außerdem liefert die *Tabelle 6* im Anhang einen Gesamtüberblick über die Eingewöhnung, differenziert nach Zielen, methodischem Vorgehen und Eingewöhnungsdauer.

Die Eingewöhnung wird in sechs aufeinander aufbauende Phasen gegliedert. Phase eins umfasst die Vorbereitung der Eingewöhnung, in der die Rahmenbedingungen für die Eingewöhnung geschaffen werden müssen und das Aufnahmegespräch stattfindet. Diese Phase wird aufgrund ihrer hohen Bedeutung für die weitere Gestaltung der Eingewöhnung in Kapitel 5.5.2 ausführlich beschrieben. Phase zwei beinhaltet das gegenseitige Kennenlernen durch das Hospitieren der Familie in der Kita bei einem Schnuppertag. Die dritte Phase ist die Grundphase. Sie zielt darauf ab, dass das Kind in der Kita Sicherheit gewinnt und ein Kontakt- und Beziehungsaufbau zur pädagogischen Fachkraft gestaltet wird. Diese Phase dient der Vorbereitung auf die Trennung von der Bindungsperson. Wenn durch Beobachtungen festgestellt wird, dass das Kind sich ausreichend sicher fühlt und in den Kontakt zum Erzieher getreten ist, kann die Trennung vorbereitet werden. Die Trennung stellt eine äußerst sensible Phase im Rahmen der Eingewöhnung dar und wird deshalb in Kapitel 5.5.3 eigenständig behandelt. Wenn die ersten Trennungen gelungen sind, folgt die Phase der Stabilisierung. Die Abwesenheit der Bindungsperson wird zunehmend ausgedehnt. Ziel dieser Phase ist es, dass das Kind sich sicher fühlt und die Erfahrung macht, dass es die Umgebung explorieren kann, weil die Bindungsperson zuverlässig zurückkommt. Phase sechs stellt die Schlussphase dar, die eine weitere Stabilisierung zum Ziel hat. Die Eltern sollten weiterhin telefonisch erreichbar sein. Diese Phase kann außerdem die Evaluation der Eingewöhnung und ein Abschlussgespräch beinhalten.

5.5.2 Vorbereitung der Eingewöhnung

Die Eingewöhnung einer Familie mit Fluchthintergrund in eine Kita muss auf unterschiedlichen Ebenen sorgfältig vorbereitet werden. Dazu gehört das Sicherstellen von entsprechenden Rahmenbedingungen.

Die Rahmenbedingungen in der aufnehmenden Kindergruppe haben Einfluss auf die Eingewöhnung und müssen deshalb überprüft und wenn nötig angepasst werden. Da-

zu kann es gehören, je nach Größe diese während der Eingewöhnungszeit zu teilen, um das neue Kind nicht zu überfordern. Außerdem sollte keine Eingewöhnung von mehreren Kindern gleichzeitig stattfinden. Darüber hinaus muss die Kindergruppe in jedem Fall auf die Eingewöhnung eines neuen Kindes vorbereitet werden, um eine von den anderen Kindern empfundene Konkurrenzsituation minimieren zu können. Die Vorbereitung der Gleichaltrigen auf die Aufnahme eines Asylbewerberkindes wird erleichtert, wenn Interkulturalität und Mehrsprachigkeit bereits fester Bestandteil des Kitaalltags sind. Wenn in der Kita das Thema Interkulturalität bisher weniger präsent war, sollten die Kinder z. B. im Rahmen von Projektarbeit mit kultureller und sprachlicher Vielfalt vertraut gemacht werden und es sollte mit ihnen erarbeitet werden, wie sie, trotz möglicher sprachlicher Barrieren, das neue Kind in der Anfangszeit unterstützen können. Möglicherweise kann es hilfreich sein, ein Kind, das mit der Einrichtung, den anderen Kindern und Erziehern bereits vertraut ist, als Paten für das neue Kind zu benennen. Die Kontaktaufnahme sowie die soziale Interaktion unter den Kindern können dadurch erleichtert werden. Die Beziehung zu Gleichaltrigen kann dem Kind Zuversicht und Vertrauen in die neue Umgebung vermitteln und die Bewältigung einer Trennung erleichtern (vgl. Schaich, 2011, S. 384).

Räumliche Vorbereitungen, die getroffen werden müssen, sind z. B. das Vorbereiten des Garderobenplatzes, welcher mit einem Foto des Kindes oder einem ausgewählten Symbol gekennzeichnet wird, und das Vorbereiten des Raumes, in dem die Eingewöhnung stattfinden kann (vgl. Bethke et al., 2013, S. 74). Darüber hinaus kann das Zimmer mit Spielmaterialien ausgestattet werden, die dem Kind vertraut sind, wie muttersprachliche Bücher und Spiele. Außerdem muss ein Bereich oder Raum für die Eltern vorbereitet werden, in dem sie sich während der ersten Trennungsphasen „freundlich aufgenommen fühlen“ (Laewen et al., 2007, S. 59) können. Hilfreich kann es sein, die einzelnen Orte der Kita mit Symbolen zu versehen, so dass eine Orientierung für Kind und Eltern erleichtert wird.

Es bedarf einer Offenheit und einer gelebten Willkommenskultur in der Kita, damit die Eltern Vertrauen in die Erzieher entwickeln und die Eingewöhnung unterstützen können. Diese kann durch ein Willkommensplakat und Informationsmaterial in unterschiedlichen Sprachen verdeutlicht werden. Bei Eintritt in die Kita haben geflüchtete Familien ein besonderes Informationsbedürfnis (vgl. Speidel, 2015, S. 31), welches in den Planungen zur Vorbereitung der Eingewöhnung berücksichtigt werden muss. Gerade für die Arbeit mit Familien mit zunächst geringen deutschen Sprachkenntnissen ist die non-verbale Kommunikation mindestens ebenso bedeutend wie die verbale. „Nonverbale Signale sind [...] die ersten Türöffner“ (Schlösser, 2004, S. 38), sie können dem Gegenüber Offenheit und Wertschätzung signalisieren. Darüber hinaus sollten die Kitaanmeldung bzw. der Betreuungsvertrag und die schriftlichen Informationen zum Ab-

lauf der Eingewöhnung in unterschiedlichen Sprachen zur Verfügung stehen. Sind diese Voraussetzungen in der Einrichtung nicht gegeben, sollten diese angeregt werden. Eine Übersetzung kann unter Umständen kurzfristig durch einen Dolmetscher stattfinden, der am Aufnahmegespräch teilnimmt. Die Dokumente können in Deutsch und in der Muttersprache an die Familien ausgehändigt werden. Dies vermittelt Respekt gegenüber der sprachlichen Identität und ermöglicht gleichzeitig die Kontaktaufnahme mit der deutschen Schriftsprache (vgl. Schlösser, 2004, S. 44). In einem Informationsblatt werden die Kita und die Eingewöhnung kurz und verständlich vorgestellt. Organisatorische Informationen können dabei ebenfalls Erwähnung finden (z. B. Bringzeit). Das Informationsmaterial hat dabei ergänzende und verstärkende Wirkung zum direkten Kontakt und Gespräch. Ein Willkommens- und Informationsbrief, wie er im Anhang 7.4 in der *Abbildung 3* beispielhaft dargestellt ist, kann bei dem Aufnahmegespräch den Eltern ausgehändigt werden.

Zur Schaffung zuverlässiger und vertrauensvoller Beziehungen zwischen dem Erzieher und dem Kind mit Fluchthintergrund und zu dessen Eltern sind die personellen Rahmenbedingungen von hoher Bedeutung. Vor der Eingewöhnung muss festgelegt werden, welche pädagogische Fachkraft die Eingewöhnung intensiv begleitet und als Bezugsperson für das neue Kind zur Verfügung steht (vgl. Van Dieken, 2012, S. 74). Das bedeutet für die Planungen, dass der Bezugserzieher in der Anfangsphase des Kitabesuchs immer präsent sein muss. Gleichzeitig ist es Aufgabe des gesamten Kitateams, Verantwortung für die Eingewöhnung des Kindes zu übernehmen und Entlastung für den Bezugserzieher zu schaffen (vgl. ebd., S. 75). Dadurch kann ein behutsamer Beziehungsaufbau stattfinden, der nach und nach auf weitere Erzieher der Kita ausgeweitet werden kann.

Für Eltern mit Fluchthintergrund stellt das Aufnahmegespräch in der Regel das erste Gespräch in einer Kita im Einwanderungsland dar. Es kann bei den Eltern Gefühle der Unsicherheit hervorrufen, da sie, wie bereits in Kapitel 4.6 beschrieben, häufig nicht mit dem deutschen Bildungssystem vertraut und die Abläufe zur Eingewöhnung ihres Kindes für sie unbekannt sind. Hilfreich kann es sein, dass während des Gesprächs eine für die Familie vertraute Person (z. B. eine pädagogische Fachkraft oder ein Ehrenamtlicher der Asylbewerberunterkunft) anwesend ist und der Familie unterstützend zur Seite stehen kann, um eine Überforderungssituation zu minimieren. Wenn es erwünscht ist, kann das Aufnahmegespräch auch in der Wohnung der Familie durchgeführt werden, damit die Familie den Bezugserzieher in ihrer vertrauten Umgebung empfangen kann (vgl. Raabe, 2015).

Im Vorfeld der Aufnahme des Kindes in die Kita sollten Informationen über die Herkunft und die Sprache der Familie in Erfahrung gebracht werden, um die Vorbereitungen zur Eingewöhnung darauf abstimmen zu können. Die Kita kann daraufhin einen Dolmet-

scher beauftragen. Hierbei sind die wesentlichen Informationen zur Zusammenarbeit mit Dolmetschern zu beachten, welche im Anhang 7.3 erläutert sind. Außerdem sollten sich die pädagogischen Fachkräfte der Kita umhören, ob es bereits Familien mit Fluchthintergrund, mit Migrationshintergrund in der Kita gibt oder ob ein Elternteil die Muttersprache der neuen Familie spricht. Bei Transitionen ist das soziale Umfeld von hoher Bedeutung. Deshalb kann der Kontakt zu anderen Familien den Übergangsprozess erleichtern, weshalb dieser von den pädagogischen Fachkräften entsprechend angeregt werden sollte, etwa durch Elterncafés oder Eltern-Kind-Ausflüge.

Das Aufnahmegespräch hat die aktive Einbeziehung der Eltern in die Eingewöhnung zum Ziel. Während des Aufnahmegesprächs gilt es, für die Situations- und die Bedarfsanalyse und daraus resultierend für die weitere Gestaltung des Transitionsprozesses wesentliche Informationen von den Eltern über ihr Kind zu erfragen. Welche Interessen, Vorlieben und Gewohnheiten hat das Kind? Gibt es einen Gegenstand (z. B. Spielzeug des Kindes), den das Kind besonders gern hat und der als „Übergangsobjekt“ dienen kann (vgl. Bethke et al., 2013, S. 75)? Auch Fragen nach Ritualen im Alltag des Kindes oder solche, die das Kind beruhigen, sind von großer Bedeutung für die Gestaltung einer vertrauten Umgebung als Basis für den Beziehungsaufbau.

Im Aufnahmegespräch geht es um ein behutsames gegenseitiges Kennenlernen. Deshalb sollte es von dem Bezugserzieher geführt werden, der die Eingewöhnung begleitet. Im Gespräch geht es darum, den Eltern den Ablauf, die Bedeutung ihrer Anwesenheit sowie ihre Aufgabe und Rolle während der Eingewöhnung zu erklären. Darüber hinaus können Aufgaben und Tagesablauf der Kita erläutert werden, damit sich die Eltern schrittweise mit der Institution Kita vertraut machen können. Um Konkurrenzgefühle, Eifersucht oder die Angst vor Entfremdung des Kindes von seinen Eltern zu vermeiden, ist das Aufklären über die Arbeit des Erziehers und die Bedeutung des Beziehungsaufbaus zwischen Kind und Erzieher wichtig.

In vielen Ländern werden Erzieher als Autoritätsperson verstanden (vgl. Soyer, 2014, S. 14). Ein Austausch auf Augenhöhe sowie Partizipation ist den Familien häufig fremd (ebd.). Eine mögliche Zurückhaltung der Eltern sollte deshalb nicht fehlinterpretiert werden. Um in einen Dialog zu kommen, kann vorab erfragt werden, ob ihnen Kitas bereits bekannt sind oder wie die Kindertagesbetreuung in ihrem Herkunftsland stattgefunden hat. Dadurch kann die Brücke von den institutionellen Voraussetzungen zu den individuellen Erfahrungen der Familie geschlagen werden. Es ist wichtig, nachzufragen und der Familie sowie ihrem kulturellem Hintergrund und ihren Lebensumständen in der neuen Heimat Interesse entgegenzubringen. Um mögliche kulturell differente Bindungsverhaltensweisen in Erfahrung bringen zu können, ist es hilfreich, nach der Lebens- und Betreuungsform des Kindes im Heimatland zu fragen. Entscheidend ist es auch, zu erfahren, welche (Trennungs-)Erfahrungen das Kind im Herkunftsland und auf

der Flucht gemacht hat und ob gesundheitliche oder seelische Belastungen vorliegen. Den Eltern muss in diesem Zusammenhang erklärt werden, dass es wichtig ist, über Erlebnisse und Erfahrungen des Kindes und der Familie Informationen zu erhalten, um die Eingewöhnung und den Kitabesuch entsprechend auf die Situation des Kindes abstimmen und das Kind zielgerichtet unterstützen zu können.

Der Aufenthaltsstatus der Familie sollte im Gespräch ermittelt werden, um im Rahmen der Kitabetreuung auf unterstützende Hilfsangebote verweisen zu können. Bei einer drohenden Abschiebung oder im Duldungsstatus ist der weitere Besuch des Kindes in der Kita nicht vorhersehbar und dadurch können Gruppenprozesse beeinflusst werden. Im Aufnahmegespräch kann die partizipative Rolle der Eltern verdeutlicht werden, indem die Wünsche und Erwartungen der Eltern an die Eingewöhnungsphase, die Kita und die Erzieher bzw. die Erziehung thematisiert und in der weiteren Planung berücksichtigt werden. Hilfreich kann es sein, die Erwartungen, Wünsche, aber auch Ängste der Eltern zu notieren und bei einem Elterngespräch zu einem späteren Zeitpunkt, etwa beim Abschlussgespräch am Ende der Eingewöhnung, diese zu überprüfen und zu reflektieren.

Gegen Ende des Gesprächs müssen konkrete Vereinbarungen für die nächsten Tage der Eingewöhnung getroffen werden. Als Leitfaden für das Aufnahmegespräch kann die im Anhang 7.5, beigefügte Checkliste (*Abbildung 4*) genutzt werden. Den Eltern gegenüber sollte über das Aufnahmegespräch hinaus Gesprächsbereitschaft signalisiert werden.

Wenn das Kind und die Eltern sich bereits mit den Räumlichkeiten und dem Personal etwas vertraut machen konnten, kann die schrittweise Eingewöhnung in die Kita starten, welche in *Tabelle 6* nachvollzogen werden kann. Wie die Trennungssituation im Rahmen der Eingewöhnung gestaltet wird, ist im folgenden Kapitel (5.5.3) beschrieben.

5.5.3 Eingewöhnungsphase Trennung

Das Kind wird in der Grundphase (vgl. *Tabelle 6*) auf die Trennung behutsam vorbereitet, insbesondere vor dem Hintergrund bereits erlebter Trennungen im Heimatland und während der Flucht. Die erste Trennung in der Kita orientiert sich an den Beobachtungen des Erziehers über das Verhalten des Kindes in der Grundphase und ist für das Kind nachvollziehbar und sensibel zu gestalten. Ob das Kind für die Trennung bereit ist, kann u. a. am Explorationsverhalten beobachtet werden. Nur wenn das Kind sich sicher fühlt, wird es seine Umgebung erkunden und sich einzelnen Aktivitäten und dem Spiel widmen. Responsives Verhalten, d. h. das Kind reagiert verbal oder non-verbal, wenn es vom Bezugserzieher angesprochen wird, sollte darüber hinaus zu beobachten sein (vgl. Winner & Erndt-Doll, 2013, S. 59). Wenn der Erzieher feststellt, dass das Kind sich ausreichend sicher fühlt und die Erzieher-Kind-Beziehung stabil ist, kann ein erster Trennungsversuch von der Hauptbezugsperson vollzogen werden. Dies kann

meist ab dem vierten Tag durch eine kurze Trennung geschehen. Zeigt das Kind sich noch unsicher, ist die Grundphase auszudehnen, um dem Kind mehr Zeit zum Aufbau von Vertrauen und Sicherheit in die neue Bezugsperson und Umgebung zu geben. Insbesondere bei verängstigtem Verhalten des Kindes und einer ausgeprägten Trennungsangst, die durch die traumatischen Erfahrungen hervorgerufen worden sein kann, bedarf es einer längeren Grundphase.

Ein Kind kann ein ausgeprägtes Erkundungsverhalten bereits zu einem früheren Zeitpunkt, z. B. am zweiten Tag, zeigen. Dennoch sollten dem Kind und den Eltern grundsätzlich die Dauer von mindestens drei Tagen als Grundphase und zum Vertrauensaufbau in die Kindergruppe, in die Örtlichkeiten und zu dem Bezugserzieher gewährt werden. Das Verhalten einer zügigen Kontaktaufnahme zu anderen Kindern darf von Seiten des Erziehers nicht fehlinterpretiert werden. Gerade in kollektivistischen Gesellschaften ist die Orientierung an anderen Gruppenmitgliedern üblich. Dieses Verhalten des Kindes muss nicht zwangsläufig mit einem ausgeprägten Sicherheitsgefühl und psychischer Stabilität korrespondieren.

Um die Trennung für das Kind und seine Eltern nachvollziehbar zu gestalten, sollte die Trennungssituation am Tag vorher genauer besprochen werden. Es wird vereinbart, zu welchem Zeitpunkt der Elternteil den Raum verlässt, wie die Verabschiedung gestaltet werden kann und wie lang die Trennung dauert. Die erste Trennung sollte nicht an einem Montag vollzogen werden, da das Kind nach dem Wochenende wieder Zeit benötigt, in der Kita anzukommen (vgl. Laewen et al., 2007, S. 51). Am Tag der Trennung begleitet der eingewöhnende Elternteil das Kind in die Kita und verbringt mit dem Kind noch etwas Zeit in der Gruppe, bis sich das Kind akklimatisiert hat und in die Interaktion mit einem anderen Kind oder dem Bezugserzieher getreten ist (vgl. Winner & Erndt-Doll, 2013, S. 60).

Dem Kind muss in der Trennungssituation verdeutlicht werden, dass es nicht verlassen wird, sondern die Mutter oder der Vater nach kurzer Zeit wieder kommen. Deshalb sollte bei der Trennung ein von den Eltern gewähltes Abschiedsritual vollzogen werden. Dies kann z. B. ein Winken oder ein Kuss auf die Wange sein. Wichtig ist, dass die Mutter oder der Vater das Ritual mit einer verbalen Aussage in der für das Kind vertrauten Sprache unterlegt, die dem Kind verdeutlicht, dass das Elternteil sich nun verabschiedet, aber auch nach einer bestimmten Zeit wieder kommt (z. B. „Bis später“). Die Verabschiedung sollte für das Kind eindeutig und zügig vollzogen werden. Der Erzieher sollte diese Situation „sachlich“ begleiten und die Eltern bei Bedarf bei der Verabschiedung unterstützen, so dass Mutter oder Vater auch bei Protest des Kindes den Raum verlassen können (vgl. Winner & Erndt-Doll, 2013, S. 51). Das Verhalten, das das Kind in der Trennungsphase zeigt, z. B. die Suche nach Trost oder auch das Meiden von Nähe, ist von gemachten Erfahrungen, der kulturellen Prägung, vom persönli-

chen Temperament des Kindes sowie von situativen Gegebenheiten abhängig (vgl. Winner & Erndt-Doll, 2013, S. 59). Die vom Kind empfundenen Gefühle der Ohnmacht, Verzweiflung und mögliche Verlustängste müssen von dem Erzieher aufgenommen werden, indem dieser das Kind annimmt, ihm zuverlässig zur Seite steht, Schutz bietet und die kindlichen Ängste spiegelt und in erträglicher Form zurückgibt (vgl. Schaich, 2011, S. 354, 357). Indem der Erzieher in den Kontakt zum Kind tritt, die Abläufe erklärt sowie Verständnis für die Gefühle des Kindes zeigt und diese verbalisiert, kann dem Kind die Bewältigung der Trennung erleichtert werden. Das Anbieten von geeigneten Spielen sowie sozialer und emotionaler Unterstützung kann die Situation ebenfalls entspannen. Von hoher Bedeutung ist es, dem Kind eine soziale Resonanz auf sein Verhalten zu geben, damit es die negativen Gefühle verarbeiten und die Transition als Lern- und Entwicklungsaufgaben bewältigen kann. Bei starken Gefühlsreaktionen wie Weinen oder Schreien sollte der Erzieher versuchen, trotz der anstrengenden und evtl. hektischen Situation, Ruhe zu vermitteln und die Gefühle des Kindes zuzulassen (vgl. Winner & Erndt-Doll, 2013, S. 61). Dem Kind muss verdeutlicht werden, dass es in der Situation nicht allein gelassen wird. Damit es sich beruhigen kann, kann an die im Vorfeld erfragten und beobachteten Gewohnheiten und Interessen angeknüpft oder das Übergangsobjekt (vgl. Kapitel 5.5.2) herangezogen werden, welches dem Kind Vertrautheit vermittelt.

Auch bei geflüchteten Eltern kann die Trennung zu einer Reaktivierung von Verlustängsten führen. Es empfiehlt sich, den Elternteil, der die ersten Trennungsversuche in der Kita vollzieht, in dieser Zeit zu begleiten. Dies kann zum Beispiel so gestaltet werden, dass die Einrichtungsleitung die Mutter oder den Vater nach der Trennung vom Kind in einen ruhigen Raum bittet, etwas zu Trinken anbietet und, wenn erwünscht, über die Situation ins Gespräch kommt. Indem auch der Elternteil in gewisser Weise Schutz und Zuwendung erfährt, kann die aktuelle Trennung und können die weiteren Trennungen erleichtert werden. Diese Aufgabe der Trennungsbegleitung können auch vertraute Personen oder andere Kitaelftern übernehmen (vgl. Kapitel 5.5.2).

Die Trennung sollte circa 30 Minuten dauern und somit für das Kind überschaubar sein (vgl. Winner & Erndt-Doll, 2013, S. 62). Reagiert das Kind nach der Trennung mit einer körperlichen Erstarrung, einer ausgeprägten Passivität oder kann es sich auch nach einer gewissen Zeit nicht beruhigen, sollte der Elternteil zurück in die Gruppe geholt werden (vgl. infans, n. d., S. 5). Insbesondere vor dem Hintergrund möglicher Vorerfahrungen von Trennungen und Verlust muss das Kind vor einem Wiedererleben oder einer Wiederholung einer traumatischen Situation geschützt werden. Die Grundphase sollte ausgedehnt werden, wenn das Kind in dieser Weise reagiert, und eine erneute Trennung auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden. So muss auch vorgegangen werden, wenn deutlich wird, dass das Kind den Bezugserzieher noch nicht als er-

weiteren „sicheren Hafen“ nutzen kann und überwiegend auf die Bindungsperson fixiert ist. Wenn das Kind hingegen Strategien entwickelt, die Belastungssituation zu bewältigen und sich auf die Unterstützung durch den Bezugserzieher einlässt, kann am nächsten Tag eine weitere Trennung vollzogen werden. Eine genaue Beobachtung ist hier erneut notwendig, denn auch ein Kind, dessen Trennungsverhalten als passiv und nahezu emotionslos interpretiert wird, da es nicht weint oder protestiert, kann unter einer erhöhten emotionalen Anspannung stehen. Gerade geflüchtete Kinder können die Erfahrung gemacht haben, dass sie sich in Ausnahmesituationen auf der Flucht stets ruhig verhalten mussten und übertragen dieses Verhalten auf die neue Belastungssituation. Der Erzieher muss deshalb neben den offensichtlichen Gefühlsausdrücken des Kindes die Körperhaltung, die Blicke, die Eltern-Kind-Interaktion bei der Verabschiedung und der Wiederkehr sowie die Gesamtsituation beobachten, um entsprechende Entscheidungen für die weitere Gestaltung der Eingewöhnung treffen zu können. Diese sollten den Eltern gegenüber verständlich kommuniziert werden, um eine unnötige Ausdehnung der Eingewöhnung zu vermeiden und um das weitere Vorgehen für die Eltern nachvollziehbar zu gestalten.

Nach der Rückkehr des Elternteils sollte der Kitabesuch langsam beendet werden, damit das Kind frühzeitig die Erfahrung macht, dass die Rückkehr der Mutter oder des Vaters das Abholen aus der Kita bedeutet. Zuvor wird dem Elternteil zurückgemeldet, wie die Trennungssituation für das Kind verlief. Außerdem besteht die Möglichkeit, die Gefühle und die Situation aus der Sicht des Elternteils zu erfragen. Darüber hinaus können Vereinbarungen für den nächsten Tag getroffen werden.

Die Trennungszeit kann unter Beachtung der Reaktionen des Kindes täglich ausgedehnt werden (vgl. infans, n. d., S. 5). Durch wiederholende Trennungen und die zuverlässige Wiederkehr der Eltern wird dem Kind zunehmend deutlich, dass es sich um temporäre Trennungen handelt.

Der Trennungsphase folgt die Stabilisierungsphase, welche in *Tabelle 6* näher beschrieben ist. Daran schließt sich die Schlussphase an, die sich u. a. durch die Evaluation der Eingewöhnung auszeichnet.

5.6 Evaluation der Eingewöhnung und der konzeptionellen Überlegungen

Die Evaluation der Eingewöhnung ist Bestandteil der Schlussphase und dient der Überprüfung des methodischen Handelns und dessen Wirkung im Sinne einer Zielerreichung (vgl. Spiegel, 2011, S. 143). Neben der Evaluation gegen Ende der Eingewöhnung sind die einzelnen Phasen stets im Prozess zu evaluieren und ist dieser jeweils anzupassen. Die Evaluation kann verbal und nonverbal durch Beobachtung vollzogen werden (vgl. Schilling, 2013, S. 232). Ein wesentlicher Bestandteil der wissenschaftlichen Evaluation ist die Selbstevaluation, welche vor allem der Überprüfung der

Handlungsziele dient. Diese kann im Team im Rahmen eines kollegialen Feedbacks oder einer kollegialen Beratung sowie durch eine Selbsteinschätzung des pädagogischen Handelns durchgeführt werden. Bei der Selbsteinschätzung geht es darum, das eigene Verhalten und die Beobachtungen zu reflektieren, auszuwerten und entsprechende Folgerungen zu ziehen (vgl. Schilling, 2013, S. 231). Fragen, die es im Rahmen der Selbstevaluation zu klären gilt, sind u. a. die Frage nach der Qualität der Zusammenarbeit innerhalb der Kita und die der pädagogischen Fachkräfte mit den Eltern (vgl. StMAS & IFP, 2012, S. 92), Fragen zur methodengeleiteten Durchführung der Eingewöhnung und die Frage, ob die angewandten Methoden zielführend waren.

Ob die Wirkungsziele erreicht wurden und die Eingewöhnung gelungen ist, kann mittels unterschiedlicher Kriterien, welche im Anhang 7.6 aufgeführt sind, festgestellt werden. Im Allgemeinen kann man davon ausgehen, dass das Gelingen der Eingewöhnung sich am Wohlbefinden des Kindes messen lässt (vgl. Griebel & Niesel, 2015, S. 12). Wenn sich das Kind sicher und wohl fühlt, ist es offen für neue Lern- und Entwicklungsaufgaben. Demnach ist die Eingewöhnung gelungen, wenn das Kind sozialen Anschluss gefunden hat und Bildungsanregungen in der Kita aktiv für sich und seine geistige, körperliche und soziale Entwicklung nutzen kann (vgl. StMAS & IFP, 2012, S. 86; Griebel & Niesel, 2013, S. 93). Dies kann am Verhalten des Kindes beobachtet werden, z. B. ob das Kind zunehmend andere Orte in der Kita erkundet und Beziehungen zu anderen Erziehern und Gleichaltrigen aufbaut und an pädagogischen Angeboten teilnimmt (vgl. Bethke et al., 2013, S. 92).

Zur Erfassung der Entwicklungs- und Lernfortschritte können u. a. die in Kapitel 5.4.2 beschriebenen Beobachtungs- und Dokumentationsmethoden oder die gängigen Beobachtungsbögen in Kitas (z. B. perik und sismik) herangezogen werden. Die Dauer der Eingewöhnung und somit auch der Zeitpunkt der Evaluation sind abhängig von den individuellen Bedürfnissen, dem Alter, den bisherigen Erfahrungen und seelischen Belastungen des Kindes sowie von der Kontinuität der Anwesenheit eines Elternteils im Rahmen der Übergangsbegleitung. Können die entsprechenden Verhaltensweisen auch nach einer längeren Eingewöhnungsphase beim Kind nicht beobachtet werden und stellt sich die Eingewöhnung als problematisch und nicht zielführend heraus, sind im Gespräch mit den Eltern weitere Unterstützungs- und Stabilisierungsmöglichkeiten zu erarbeiten.

Es empfiehlt sich, gegen Ende der Eingewöhnungszeit ein Gespräch mit den Eltern und einem Dolmetscher zu vereinbaren, in dem die vergangene Zeit reflektiert wird. Die im Aufnahmegespräch formulierten Erwartungen und Wünsche an die Eingewöhnung können in diesem Rahmen überprüft werden. Hilfreich kann es sein, den Eingewöhnungsprozess noch einmal Revue passieren zu lassen, z. B. mit Hilfe von Fotos (vgl. Kapitel 5.4.2), die die Lernfortschritte verdeutlichen. Eine Würdigung der bishe-

gen Zusammenarbeit sollte ebenso im Rahmen dieses Gesprächs erfolgen und kann als Basis für den weiteren Ausbau der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft verstanden werden.

Die konzeptionellen Überlegungen dieser Arbeit müssen in der Kooperation mit den Kitas evaluiert werden. Infolgedessen muss eine systematische Erhebung von Informationen erfolgen. Hierfür wird die Methode der schriftlichen Befragung mittels Fragebögen gewählt (siehe Anhang 7.7). Ziel ist es, mittels der Erhebung von Informationen zur Anwendbarkeit und Effektivität der konzeptionellen Überlegungen eine Weiterentwicklung und eine Verbesserung dieser zu ermöglichen.

6 Resümee und Ausblick

Die in dieser Arbeit beschriebenen konzeptionellen Überlegungen zur Eingewöhnung von Asylbewerberkindern in Kitas sollen Orientierung bieten und können als Grundlage für die zielgerichtete und situativ angepasste Konzeptionsentwicklung für die einzelne Kita dienen. Um diesen Prozess zu initiieren und somit an einer Weiterentwicklung der Eingewöhnung mitzuwirken, wird die Autorin die entwickelten konzeptionellen Überlegungen pädagogischen Mitarbeitern in Kitas im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung für das Referat Kindertagesstätten und Familienbildung der AWO Roth-Schwabach vorstellen.

Für den gelingenden Übergang von Asylbewerberkindern in die Kita gibt es auch vor dem Hintergrund unterschiedlicher Erfahrungen, kindlicher Reaktionen und „der sehr unterschiedliche[n] Anpassungsverläufe“ (Griebel & Niesel, 2004, S. 73) kein allgemeingültiges „Rezept“. Es bedarf vielmehr einer individuellen Auseinandersetzung mit der Lebenssituation der Familie und des Kindes, ihren Ressourcen und möglichen Problemlagen. Die theoretischen Grundlagen, die in dieser Arbeit ausgeführt wurden, liefern das erforderliche Fachwissen im Bereich seelische Gesundheit, Migration und Transition zur Vorbereitung auf die Eingewöhnung und zur Gestaltung dieser.

Die Eingewöhnung kann in Anlehnung an die konzeptionelle Darstellung in Phasen unter Einbezug der Eltern und eines Dolmetschers sowie der Helfer aus dem Umfeld vollzogen werden und idealerweise zu einem gelingenden Übergang im Sinne einer Bewältigung von Entwicklungsaufgaben beitragen, die mit einem Kompetenzgewinn für das Kind verbunden sind. Im Kitaalltag müssen Erzieher häufig kurzfristig und ohne entsprechende Informationen über die Familie geflüchtete Kinder aufnehmen. Dies erfordert von den Erziehern ein hohes Maß an Flexibilität und die Bereitschaft, kreative Lösungen zu entwickeln. Pädagogische Fachkräfte können grundsätzlich auf ihr fachliches Wissen und ihre Erfahrungen in der pädagogischen Begleitung von Kindern und Familien sowie in der Gestaltung von Übergängen vertrauen. Wichtig ist es darüber hinaus, sich im Vorfeld mit der Situation geflüchteter Familien und der Bedeutung von

Transitionen auseinandergesetzt zu haben, wie im Rahmen dieser Arbeit dargestellt, um situativ auf dieses Fachwissen und die Methodenkompetenz zur Transitionsgestaltung zurückgreifen zu können. Dadurch kann die individuelle Anpassung der Eingewöhnung an die Bedürfnisse und die situativen Gegebenheiten erleichtert werden.

Allgemein kann festgehalten werden, dass für ein geflüchtetes Kind die festen Strukturen und Tagesabläufe einer Kita äußere Sicherheit bieten und dem Kind die Eingewöhnung im zunächst fremden Land erleichtern (vgl. Speidel, 2015, S. 31). Erzieher können im pädagogischen Alltag für das Kind zu einer hilfreichen Stütze werden, indem sie emotionale Unterstützung, Zuwendung und ein behutsames Vertrautmachen mit Neuem und Unbekanntem ermöglichen (vgl. ebd.). Wenn die pädagogischen Fachkräfte der Familie mit Offenheit, Interesse und Wertschätzung begegnen, kann die Beziehung zur pädagogischen Fachkraft zur Ressource für das geflüchtete Kind und seine Familie werden. Um für Familien mit Fluchthintergrund ein entsprechendes Hilfs- und Unterstützungsnetzwerk stricken zu können, aber auch um fachliche Beratung und einen Erfahrungsaustausch für die pädagogischen Mitarbeiter in der Kita zu ermöglichen, sollte die Vernetzung mit anderen sozialen Diensten sowie psychologischen Fachstellen im Sozialraum der Kita zukünftig vermehrt angeregt werden.

Auf politischer Ebene muss die Arbeits- und Personalsituation in Kitas deutlich verbessert werden, um den vielfältigen Anforderungen, die mit der Aufnahme von geflüchteten Kindern einhergehen, gerecht werden zu können und um einen weiteren Ausbau der Kitaplätze zu ermöglichen. Ein zeitweiliges Abrücken vom förderrelevanten Mindestanstellungsschlüssel erscheint dabei eher kontraproduktiv. Hilfreich könnte es stattdessen sein, pädagogische Fachkräfte mit Zusatzausbildung zum Traumapädagogen oder einen psychologischen Fachdienst zumindest im Rahmen der Transitionsbewältigung in der Kita zu beschäftigen (vgl. Schaich, 2011, S. 387).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Kitabesuch insbesondere in der Anfangszeit für geflüchtete Familien mit vielfältigen Herausforderungen einhergeht. Gleichzeitig wird durch die professionelle Übergangsgestaltung die Integration geflüchteter Familien in die Kita erleichtert. Ein Kennenlernen von und eine Verständigung über unterschiedliche Kulturen, Sprachen und Religionen wird frühzeitig ermöglicht und damit eine Entwicklung zukunftsweisender interkultureller Kompetenz bei allen Beteiligten angeregt.

7 Anhang

Die Anhänge inklusive Arbeitsmaterialien für die pädagogische Praxis in Kindertagesstätten, die Elternarbeit und die Evaluation können bei der Autorin angefragt werden.

7.1 Literaturverzeichnis

- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind-zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In F. Becker-Stoll & M. R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (1. Aufl., S. 31-41). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ainsworth, M. D. S. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. DSM-5* (5. ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publ.
- Amirpur, D. (2009). Vorurteilsbewusste Erziehung - ein Konzept auch für junge Flüchtlinge. In L. Krappmann, A. Lob-Hüdepohl, A. Bohmeyer & S. Kurzke-Maasmeier (Hrsg.), *Bildung für junge Flüchtlinge - ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven* (S. 193-196). Bielefeld: Bertelsmann.
- Assion, H.-J. (2005). Migration und psychische Krankheit. In H.-J. Assion (Hrsg.), *Migration und seelische Gesundheit* (S. 133-144). Heidelberg: Springer Medizin Verl.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration (Hrsg.). (2015). *Kinder in Kindertageseinrichtungen. Informationen für Eltern im Rahmen des Asylverfahrens*. Zugriff am 30.12.2015. Verfügbar unter <http://www.bestellen.bayern.de/application/applstarter?APPL=STMUG&DIR=stmug&ACTIONxSETVAL%28artdtl.htm,APGXNODENR:283765,AARTxNR:10010512,USERxBODYURL:artdtl.htm,KATALOG:StMAS,AKATxNAME:StMAS,ALLE:x%29=X>
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.). (2012). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung* (5., erw. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Becker, K. (2015). *Studie in Erstaufnahmeeinrichtung: viele Kinder mit Belastungsstörungen. Mehrzahl der syrischen Flüchtlingskinder ist krank*, Technische Universität München. Zugriff am 15.10.2015. Verfügbar unter <https://www.tum.de/die-tum/aktuelles/pressemitteilungen/kurz/article/32590/>
- Becker-Stoll, F. & Wertfein, M. (2014). Übergang von der Familie in frühkindliche Institutionen. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 503-513). Opladen: Budrich.
- Behr, K. (2013). Kindergarten. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3., überarb. Aufl., S. 345-355). Berlin: Cornelsen.
- Behrens, B. (Kita-aktuell, Hrsg.). (2015). *Flüchtlingseltern in der Kita auf Augenhöhe begegnen*. Zugriff am 30.12.2015. Verfügbar unter [https://aktuelles.kita-aktuell.de/fachinfos/themenspezial-fluechtlinge/detail-themenspezial-fluechtlinge/?tx_news_pi1\[news\]=149&cHash=14eaeac6e3f597b7b0c83982058ca0c7](https://aktuelles.kita-aktuell.de/fachinfos/themenspezial-fluechtlinge/detail-themenspezial-fluechtlinge/?tx_news_pi1[news]=149&cHash=14eaeac6e3f597b7b0c83982058ca0c7)
- Berthold, T. (2014). *In erster Linie Kinder. Flüchtlingskinder in Deutschland*, Deutsches Komitee für UNICEF e. V. Zugriff am 05.11.15. Verfügbar unter <http://www.unicef.de/blob/56282/fa13c2eefcd41dfca5d89d44c72e72e3/fluechtlingskinder-in-deutschland-unicef-studie-2014-data.pdf>
- Bethke, C., Braukhane, K. & Knobloch, J. (Viernickel, S. & Völkel, P., Hrsg.) (2013). *Bindung und Eingewöhnung von Kleinkindern. [0-3 Jahre]* (2. Aufl.). Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien.

- Borke, J. & Keller, H. (2014). *Kultursensitive Frühpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Braukhane, K. & Ehmann, C. (2014). Die Zusammenarbeit mit Eltern in der Eingewöhnung. In P. Völkel & A. Wihstutz (Hrsg.), *Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Elementarbereich* (1. Aufl., S. 67-95). Köln: Bildungsverl. EINS.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2015). *Aktuelle Zahlen zu Asyl*. Zugriff am 03.11.15. Verfügbar unter <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/statistik-anlage-teil-4-aktuelle-zahlen-zu-asyl.html?nn=1694460>
- Damen, S. (2014). Beziehungsaufbau in der Eingewöhnung. Theorie und Praxis der Frühpädagogik U3 (3). *kindergarten heute. Die Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern* (3), 40-43.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Hrsg.). (2015). *ICD-10-GM Version 2016. Kapitel V Psychische und Verhaltensstörungen (F00-F99)*. Zugriff am 12.10.2015. Verfügbar unter <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-gm/kodesuche/onlinefassungen/htmlgm2015/block-f40-f48.htm>
- Falkai, P. & Döpfner, M. (Hrsg.). (2015). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen– DSM-5®. Deutsche Ausgabe*. Göttingen: Hogrefe.
- Filtzinger, O. (2014). Interkulturelle Öffnungsprozesse gestalten - im Elementarbereich. In E. Vanderheiden (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Öffnung. Grundlagen, Best Practice, Tools* (S. 205-225). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fthenakis, W. E. (2004). Vorwort. In W. Griebel & R. Niesel, *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen* (1. Aufl., S. 9-13). Weinheim: Beltz.
- Graf, A., Irblick, D. & Landhold, M. A. (2008). Posttraumatische Belastungsstörungen bei Säuglingen und Kleinkindern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57 (4), 247-263.
- Graf, P. & Spengler, M. (2013). *Leitbild- und Konzeptentwicklung* (6., überarb. Aufl.). Augsburg: ZIEL.
- Griebel, W. (2012). Übergänge zwischen Familie und Bildungssystem im Lichte des Transitionsansatzes. Übergänge I-III und die Rolle der Eltern. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (1. Aufl., S. 360-364). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2013). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2015). Gewohntes verlassen, Neues beginnen. *Welt des Kindes. Die Fachzeitschrift für Kindertageseinrichtungen*, 93 (4), 11-13.

- Haarmann, A. (Kita-aktuell, Hrsg.). (2015). *Hände und Füße oder ein Dolmetscher? Flüchtlingskommunikation in der Kita*. Zugriff am 30.12.2015. Verfügbar unter [https://aktuelles.kita-aktuell.de/fachinfos/themenspezial-fluechtlinge/detail-themenspezial-fluechtlin-ge/?tx_news_pi1\[news\]=140&cHash=f1e237428aea6b7206ae37f75e1ab3d6](https://aktuelles.kita-aktuell.de/fachinfos/themenspezial-fluechtlinge/detail-themenspezial-fluechtlin-ge/?tx_news_pi1[news]=140&cHash=f1e237428aea6b7206ae37f75e1ab3d6)
- Heiner, M. (1994). Reflexion und Evaluation Methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit. Basisregeln, Arbeitshilfen und Fallbeispiele. In M. Heiner, M. Meinhold & H. v. Spiegel (Hrsg.), *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit* (S. 102-183). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Hirseland, K. (2015). Flucht und Asyl: Aktuelle Zahlen und Entwicklungen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 65 (25), 17-25. Zugriff am 03.11.15. Verfügbar unter <http://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/208034/flucht-und-asyl>
- Ilgün-Birhimeoglu, E. (2015). Flüchtlinge und andere Familien mit Migrationshintergrund in Kitas. *KiTa aktuell. Fachzeitschrift für Leitungen, Fachkräfte und Träger der Kindertagesbetreuung*, 27 (2), 37-39.
- Institut für angewandte Sozialisationsforschung. (n. d.). *Die Eingewöhnung von Kindern in Kindertageseinrichtungen*. Zugriff am 10.12.2015. Verfügbar unter <http://www.infans.net/pdf/Eingewoehnung.pdf>
- Johansson, S. (2014). Begleitete Flüchtlingskinder in Deutschland: Einblicke in den Forschungsstand. *DJI Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts* (105), 25-30.
- Jungk, S. (2014). Multikulturalität: Bildung und politische Rahmenbedingungen. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 73-84). Opladen: Budrich.
- Kindler, H. (2014). Flüchtlingskinder, Jugendhilfe und Kinderschutz. *DJI Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts* (105), 9-11.
- Korittko, A. & Pleyer, K. H. (2014). *Traumatischer Stress in der Familie. Systemtherapeutische Lösungswege* (4., überarb. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Laewen, H.-J., Andres, B. & Hédervári, É. (2007). *Die ersten Tage. Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege* (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Lennertz, I. (2004). Trauma und Bindung bei Flüchtlingskindern. In C. Büttner, R. Mehl, P. Schlaffer & M. Nauck (Hrsg.), *Kinder aus Kriegs- und Krisengebieten. Lebensumstände und Bewältigungsstrategien* (Studien der Hessischen Stiftung Friedens- und Konfliktforschung Sonderbd, S. 141-149). Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Lennertz, I. (2011). *Trauma und Bindung bei Flüchtlingskindern. Erfahrungsverarbeitung bosnischer Flüchtlingskinder in Deutschland* (1. Aufl.). Göttingen u.a.: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Limbrunner, A. (2004). *Soziale Arbeit als Beruf. Berufsinformationen und Arbeitshilfen für Ausbildung und Praxis* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Weinheim: Juventa.

- Mehari, F. (2001). Trauma im interkulturellen Kontext. In Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, Dr. Roland Bell (Hrsg.), *Traumatisierte Flüchtlinge. Dokumentation der Fachtagung vom 26.04.2001 im Bundesamt* (Band 9, S. 15-32). Schriftenreihe des Bundesamtes für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge. Nürnberg. Zugriff am 03.10.2015. Verfügbar unter <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/SchriftenreiheAsyl/asylreihe-band-09.html>
- Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.). (2015). *Elternbrief Kita*. Zugriff am 30.12.2015. Verfügbar unter <https://kita.bildung-rp.de/Fluechtlingskinder.730.0.html>
- Möhlen, H. (2005). *Ein psychosoziales Interventionsprogramm für traumatisierte Flüchtlingskinder. Studienergebnisse und Behandlungsmanual* (Reihe "Forschung psychosozial"). Gießen: Psychosozial-Verl.
- Müller, E. (2015). Umgang mit Asylbewerberkindern in Kindertageseinrichtungen. *KiTa aktuell. Fachzeitschrift für Leitungen, Fachkräfte und Träger der Kindertagesbetreuung*, 27 (2), 34-35.
- Niesel, R. & Griebel, W. (2015). *Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Familie in die Kindertagesbetreuung* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Oberhuemer, P. (2007). Pädagogik der Vielfalt - interkulturelle Pädagogik. Reflexionen zum Thema. In M. Ulich, P. Oberhuemer & M. Soltendieck (Hrsg.), *Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen* (2. Aufl., S. 9-13). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Pfaller-Rott, M. (2010). *Migrationsspezifische Elternarbeit beim Transitionsprozess vom Elementar- zum Primarbereich. Eine explorative Studie an ausgewählten Kindertagesstätten und Grundschulen mit hohem Migrationsanteil*. Kath. Univ., Diss.-- Eichstätt-Ingolstadt, 2010. Berlin: wvb Wiss. Verl.
- Preiß, C. (2013). *Bildung, Betreuung und Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Hintergründe und bildungspolitische Ansätze ; eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: DJI.
- Raabe, C. (2015). *Brücken bauen - Übergänge schaffen*. Zugriff am 21.12.2015. Verfügbar unter [https://aktuelles.kita-aktuell.de/fachinfos/themenspezial-fluechtlinge/detail-themenspezial-fluechtlin-ge/?tx_news_pi1\[news\]=155&cHash=ad23dd18a6fe879b651a4b1be9ee3551](https://aktuelles.kita-aktuell.de/fachinfos/themenspezial-fluechtlinge/detail-themenspezial-fluechtlin-ge/?tx_news_pi1[news]=155&cHash=ad23dd18a6fe879b651a4b1be9ee3551)
- Rösch, S. (2015). Willkommen! - Jetzt bist Du wieder sicher. *KiTa aktuell. Fachzeitschrift für Leitungen, Fachkräfte und Träger der Kindertagesbetreuung*, 23 (9). Zugriff am 26.12.2015. Verfügbar unter [https://aktuelles.kita-aktuell.de/fachinfos/themenspezial-fluechtlinge/detail-themenspezial-fluechtlinge/?tx_news_pi1\[news\]=150&cHash=61c0fc7a03af839635277661c9efff4f](https://aktuelles.kita-aktuell.de/fachinfos/themenspezial-fluechtlinge/detail-themenspezial-fluechtlinge/?tx_news_pi1[news]=150&cHash=61c0fc7a03af839635277661c9efff4f)
- Rosner, R. & Steil, R. (2009). *Ratgeber Posttraumatische Belastungsstörung. Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher* (Bd. 12). Göttingen: Hogrefe.
- Roth, X. (2014). *Handbuch Elternarbeit. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita* (1. Ausg. der überarb. Neuauflage). Freiburg im Breisgau: Herder.

- Ruf, M., Schauer, M. & Elbert, T. (2010). Prävalenz von traumatischen Stresserfahrungen und seelischen Erkrankungen bei in Deutschland lebenden Kindern von Asylbewerbern. *Forschung und Praxis. Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 39 (3), 151-160.
- Schaich, U. (2011). *Schwierige Übergänge. Trennungserfahrungen, Identität und Bildung in der Kinderkrippe ; Risiko- und Bewältigungsfaktoren aus interkultureller Perspektive* (1. Aufl.). Frankfurt a. M.: Brandes Apsel Verlag.
- Schilling, J. (2013). *Didaktik/Methodik sozialer Arbeit. Grundlagen und Konzepte* (6., aktualisierte Aufl.). München: Reinhardt.
- Schlösser, E. (2004). *Zusammenarbeit mit Eltern - interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergärten, Grundschule und Familienbildung*. Münster: Ökotoxia-Verl.
- Schneider, C. (2014). *Einführung. In erster Linie Kinder - Flüchtlingskinder in Deutschland*, Deutsches Komitee für UNICEF. Zugriff am 05.11.15. Verfügbar unter <http://www.unicef.de/blob/56282/fa13c2eefcd41dfca5d89d44c72e72e3/fluechtlingskinder-in-deutschland-unicef-studie-2014-data.pdf>
- Schulz, A. (2015). Die eigene Identität in der Fremde wahren. *KiTa aktuell. Fachzeitschrift für Leitungen, Fachkräfte und Träger der Kindertagesbetreuung*, 27 (7/8), 150-152.
- Soyer, J. (2014). Flüchtlingskinder und ihre Eltern. Eine rechtliche und interkulturelle Herausforderung im Alltag der Kinderbetreuung. *KiTa aktuell Recht. Fachzeitschrift für Leitungen, Fachkräfte und Träger der Kindertagesbetreuung*, 12 (3), 11-15.
- Speidel, N. (2015). Flüchtlingskinder in der Kita. *KiTa aktuell. Fachzeitschrift für Leitungen, Fachkräfte und Träger der Kindertagesbetreuung*, 27 (2), 30-33.
- Spiegel, H. v. (2011). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis* (4. Aufl.). München: Reinhardt.
- Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.). (n. d.). *Informationsblatt für Eltern zur Eingewöhnung im Kindergarten. etwas Neues beginnt. Kinder und Eltern kommen in den Kindergarten*. Zugriff am 31.12.2015. Verfügbar unter <http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/etwasneuesbeginnt.pdf>
- Steil, R. & Rosner, R. (2009). *Posttraumatische Belastungsstörung (Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie, Bd. 12)*. Göttingen: Hogrefe.
- Steil, R. & Rosner, R. (2013). Posttraumatische Belastungsstörung bei Kindern und Jugendlichen. In A. Maercker (Hrsg.), *Posttraumatische Belastungsstörungen* (4., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl., S. 351-376). Berlin: Springer.
- Strätling, M. (2014). Flüchtlinge willkommen: was bedeutet es für eine Kita, Kinder mit Fluchtgeschichte aufzunehmen? *Welt des Kindes. Die Fachzeitschrift für Kindertageseinrichtungen*, Jg. 92 (4), 18-21.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.). (2007). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog* (3. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2015). *UNHCR Global Trends. Forced Displacement in 2014*, UNHCR. Zugriff am 03.11.15. Verfügbar unter <http://www.unhcr.de/service/zahlen-und-statistiken.html>

- Van Dieken, C. (2012). *Ganz nah dabei - Eingewöhnung von 0- bis 3-Jährigen in die Kita. Arbeitsmaterial für Teamfortbildung und Elternabend* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Van Dieken, C. & van Dieken, J. (Autor), Van Dieken, Christel (Regie), van dieken visuals Bildung (Redaktion). (2012). *Ganz nah dabei - Eingewöhnung von 0- bis 3-Jährigen in die Kita. Ein Film für Teamfortbildung und Elternabend* [DVD]. Berlin: Cornelsen.
- Winner, A. & Erndt-Doll, E. (2013). *Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder* (2., aktual. Aufl.). Weimar: Verl. Das Netz.
- Wirtgen, W., Iskenius, E. L. & Eisenberg, W. (2010). Wunden, die nicht verheilen. Kinderflüchtlinge in Deutschland: Leben unter Vorbehalt. In H. Kauffmann & A. Riedelsheimer (Hrsg.), *Flüchtlingskinder in Deutschland nach der Rücknahme der Vorbehalte. Kindeswohl oder Ausgrenzung?* (1. Aufl., S. 110-125). Karlsruhe: von Loeper Literaturverl.
- Yoksulabakan, G. & Haddou, N. (2013). Grundlagen interkultureller Arbeit in Kitas. In H. Keller (Hrsg.), *Interkulturelle Praxis in der Kita* (S. 65-78). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Zintl, P. (Landeshauptstadt München, Schul- und Kultusreferat, Hrsg.). (2007). *Willkommen im Kindergarten*. Zugriff am 06.01.2016. Verfügbar unter <http://www.kirchenkreis-ansbach-wuerzburg.de/sites/regionalbischof-ansbach-wuerzburg.de/files/dokumente/Willkommen%20im%20Kindergarten.pdf>

Erklärung

1. Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe.
2. Ich versichere, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die Standards guten wissenschaftlichen Arbeitens eingehalten zu haben.
3. Die gesetzlichen Vorschriften zum Datenschutz und zum Schutz der Urheberrechte wurden von mir beachtet.
4. Ich bin damit einverstanden / ~~nicht einverstanden~~, dass meine Abschlussarbeit in die Bibliothek der Evangelischen Hochschule aufgenommen wird.
5. Ich bin damit einverstanden / ~~nicht einverstanden~~, dass meine Abschlussarbeit in digitaler Form öffentlich zugänglich gemacht wird.

Nürnberg, den 13.01.2016
