



# KINDER MIT FLUCHTHINTERGRUND IN DER KITA

Handreichung für  
pädagogische Fachkräfte



## Inhalt

VORWORT .....	5
1. DATENLAGE IM KREIS VIERSEN .....	6
1.1 Allgemeine Daten .....	6
1.2 Ausländische Bevölkerung im Kreis Viersen .....	6
1.3 Geflüchtete Menschen im Kreis Viersen.....	7
2. RECHTLICHE GRUNDLAGEN.....	8
2.1 Begriffserklärung.....	8
2.2 Das Asylverfahren .....	9
2.3 Ausgang des Asylverfahrens.....	10
2.4 Schutzformen.....	11
2.5 Aufenthaltsbeendigung.....	12
2.6 KiTa-Zugang für Kinder mit Fluchthintergrund: Rechtsanspruch .....	12
2.7 Gesundheitliche Versorgung von Kindern mit Fluchthintergrund .....	13
2.8 Sozialleistungen vom Bildungs- und Teilhabepaket (BuT).....	13
3. KULTURELLE VIELFALT .....	14
3.1 Kultur – Definitionen .....	14
3.2 Eisbergmodell der Kultur.....	14
3.3 Kulturstandards .....	15
3.4 Kulturdimensionen .....	16
3.5 Das Bild vom Kind – Kulturelle Unterschiede .....	18
4. VORURTEILSBEWUSSTE BILDUNG UND ERZIEHUNG.....	20
4.1 Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten .....	20
4.2 Räume vorurteilsbewusst gestalten.....	21
4.3 Familienwände.....	22
5. ANTI-BIAS-ANSATZ .....	24
5.1 Genese.....	24
5.2 Ziele im Anti-Bias-Ansatz.....	24
5.3 Anti-Bias-Ansatz im KiTa-Alltag.....	25
6. FLUCHT UND TRAUMA.....	27
6.1 Anzeichen eines Traumas.....	27
6.2 Umgang mit Flucht und Trauma im KiTa-Alltag.....	27
6.3 Handlungsempfehlungen für pädagogische Fachkräfte .....	29

7. SPRACHFÖRDERUNG BEI KINDERN MIT FLUCHTHINTERGRUND .....	34
7.1 Doppelte Sprachlosigkeit?! .....	35
7.2 Zugänge zum Kind und zur Sprache finden .....	35
7.3 Auf die Ressourcen des Kindes schauen .....	35
7.4 Sprechfreude auf der Basis von Beziehungen .....	35
7.5 Sprache und Bewegung .....	36
7.6 Sprachfördermöglichkeiten in Bewegung .....	36
7.7 Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen .....	36
8. KULTURSENSIBLE EINGEWÖHNUNG IN DER KITA .....	37
8.1 Eingewöhnungsmodelle .....	37
8.2 Eingewöhnung von Kindern mit Fluchthintergrund .....	39
9. ZUSAMMENARBEIT MIT FAMILIEN MIT FLUCHTHINTERGRUND .....	41
9.1 Herausforderungen und Hilfestellungen .....	41
10. INTERKULTURELLE ERNÄHRUNGSBILDUNG .....	43
10.1 Esskulturen .....	43
10.2 Mahlzeiten kultursensibel gestalten .....	44
10.3 Wege zu einer interkulturellen Ernährungsbildung in der KiTa .....	45
11. PSYCHOHYGIENE IN DER KITA .....	46
11.1 Tipps um nicht auszubrennen .....	47
11.2 Psychohygiene im KiTa-Alltag .....	47
12. BEGLEITUNG VON FAMILIEN MIT FLUCHTHINTERGRUND .....	48
12.1 Linksammlung .....	48
12.2 Materialien .....	49
13. QUELLENVERZEICHNIS .....	52

---

## VORWORT

---

Liebe pädagogische Fachkräfte,

immer mehr Menschen müssen aus verschiedenen Gründen ihr Heimatland verlassen, um Schutz in einem anderen Land zu suchen. Familien mit kleinen Kindern nehmen teilweise gefährliche Fluchtwege auf der Suche nach Schutz und Geborgenheit in Kauf.

Der Kreis Viersen hat seit Januar 2017 das Kommunale Integrationszentrum (KI) eingerichtet, das sich für die Integration von geflüchteten Menschen, aber auch für die Verbesserung der Teilhabe und der Chancen aller Menschen mit Zuwanderungsgeschichte einsetzt. Der Schwerpunkt der Arbeit in der frühen Bildung liegt in einer durchgängigen Sprachbildung und der Partizipation von Familien. Konkret geht es dabei um eine Beratung der Kindertageseinrichtungen, Fortbildungen und die Entwicklung von Konzepten und Materialien.

Die Betreuung von Kindern mit Fluchthintergrund stellt die Leitungen und pädagogischen Fachkräfte in den KiTas vor weitere Herausforderungen und Hürden. Zwar ist der Umgang mit Migration für viele pädagogische Fachkräfte nicht neu, dennoch bestehen Unsicherheiten im Umgang mit möglichen Traumatisierungen und sprachlichen Barrieren. Die Aufnahme von Kindern mit Fluchthintergrund in Kindertageseinrichtungen erfordert eine Anpassung der pädagogischen Angebote und des pädagogischen Alltags in der KiTa. Zum einen, weil diese Kinder andere Erfahrungen gemacht haben als die übrigen Kinder, und zum anderen, weil die vorhandenen pädagogischen Strukturen in der Regel nicht für mehrsprachige Gruppen konzipiert sind. Zudem ist ebenfalls hervorzuheben, wie wichtig der KiTa-Besuch für Kinder mit Fluchthintergrund ist.

Für eine offene und rassismussensible Arbeit in der Kindertagesbetreuung brauchen Sie als engagierte Fachkräfte Fachkenntnisse über die Vielfalt von Familien- und Esskulturen, die Lebensumstände geflüchteter Familien, die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, den Umgang mit traumatisierten Kindern und den Spracherwerb von Kindern mit Fluchthintergrund. Zur Unterstützung Ihres pädagogischen KiTa-Alltags mit Kindern mit Fluchthintergrund wurden im Folgenden allgemeine und fachspezifische Informationen sowie nützliche Links und weiterführenden Literaturhinweise zusammengestellt. Die einzelnen Kapitel der Handreichung sollen dazu beitragen, Ihnen im KiTa-Alltag Orientierung bei den unterschiedlichen pädagogischen Fragestellungen zu geben.

Ich wünsche Ihnen viel Erfolg bei der Begleitung von Kindern mit Fluchthintergrund.

Viersen, September 2024



Mathilde Holtmanns  
Leiterin Kommunales Integrationszentrum Kreis Viersen

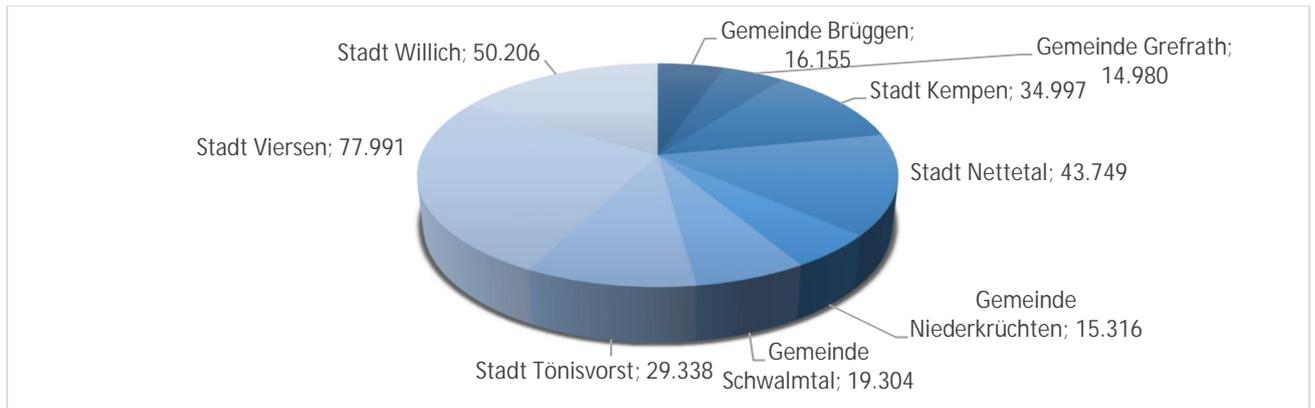
---

# 1. DATENLAGE IM KREIS VIERSEN

---

## 1.1 Allgemeine Daten

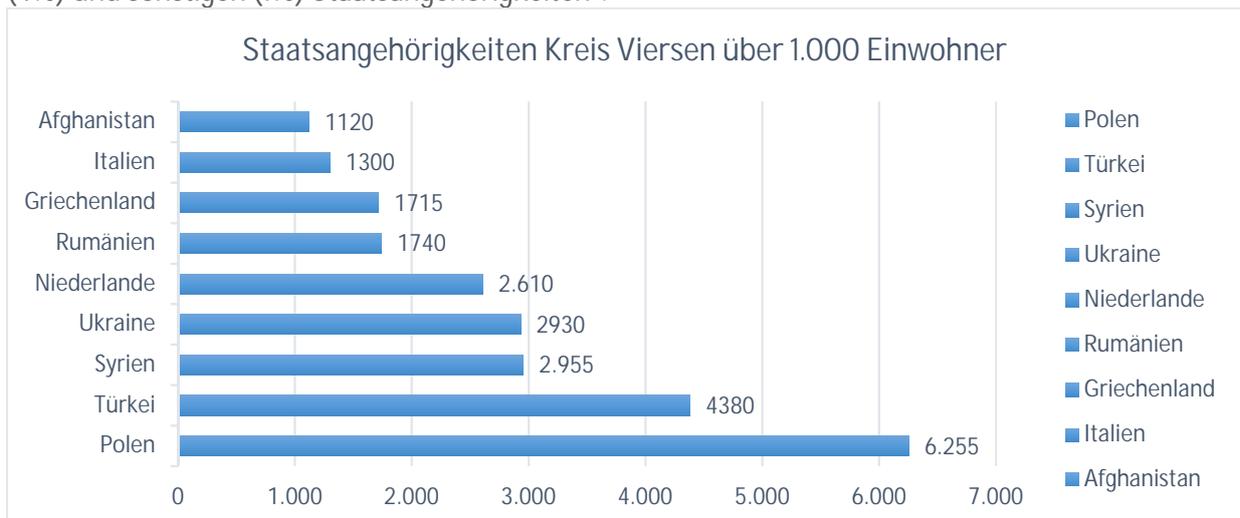
Zum 31.12.2023 waren im Kreis Viersen 302.036 Einwohner angemeldet.



Eigene Fortschreibung der Bevölkerung (Basis: Meldung der Einwohnermeldeämter)<sup>1</sup>

## 1.2 Ausländische Bevölkerung im Kreis Viersen

Der Anteil der ausländischen Bevölkerung lag zum Stichtag 31.12.2023 bei 38.385 Einwohner<sup>2</sup>. Den größten Anteil der ausländischen Bevölkerung machen 2023 Menschen mit europäischen Staatsangehörigkeiten (inkl. der Türkei) aus (74%), gefolgt von den asiatischen Staatsangehörigkeiten mit hohem Anteil von Schutzsuchenden (20%) sowie den afrikanischen (4%) und sonstigen (1%) Staatsangehörigkeiten<sup>3</sup>.



Ausländische Bevölkerung im Kreis Viersen nach Staatsangehörigkeit über 1.000 Einwohner – eigene Darstellung

---

<sup>1</sup> Quelle: [www.kreis-viersen.de](http://www.kreis-viersen.de)

<sup>2</sup> Quelle: [IT.NRW](http://IT.NRW)

## 1.3 Geflüchtete Menschen im Kreis Viersen

Von Januar bis Juli 2024 wurden bundesweit 140.783 Erstanträge vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge entgegengenommen. Davon sind 28.409 Erstanträge (20 Prozent der bundesweiten Erstanträge) in Nordrhein-Westfalen gestellt worden.<sup>4</sup> Die Hauptherkunftsländer geflüchteter Menschen in Deutschland waren bis Juli 2024 folgende:

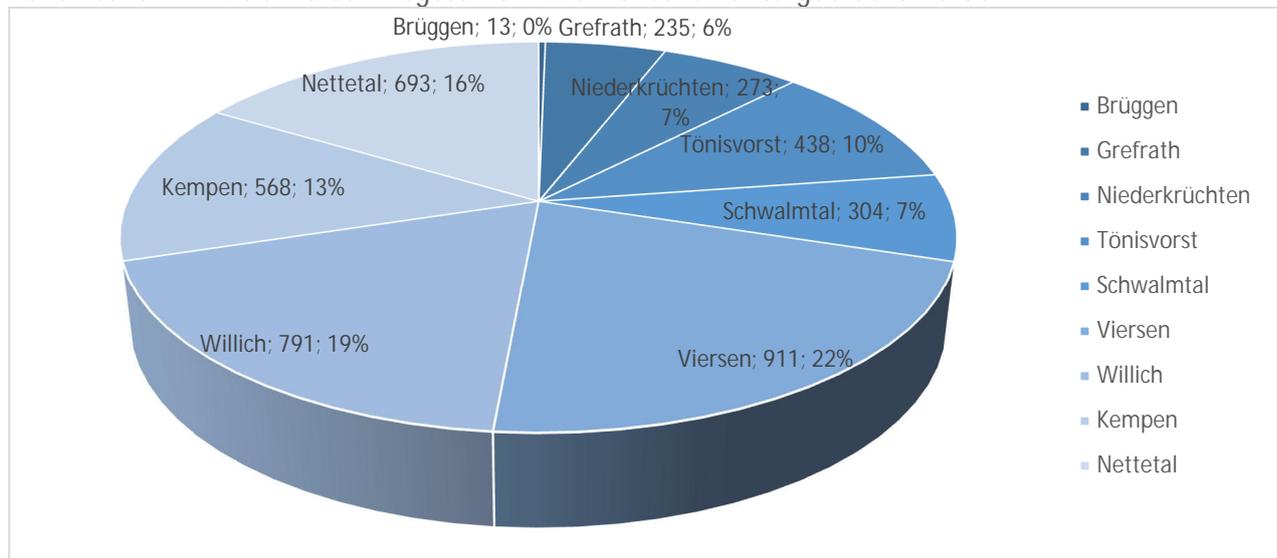
- Syrien
- Afghanistan
- Türkei

Viele der nach Deutschland geflüchteten Menschen sind noch relativ jung. So wurden von Januar bis Juli 2024 insgesamt 17,4 Prozent der Asylersanträge für Kinder unter sechs Jahren gestellt. 9 Prozent der Kinder (12.672 Asylersanträge) waren unter einem Jahr. Das bedeutet, dass deutschlandweit fast ein Viertel aller Asylersanträge für Kinder zwischen null und sechs Jahren gestellt wurde. Dies bildet sich natürlich auch in der Kindertagesbetreuung ab.

Gemäß § 1 des Flüchtlingsaufnahmegesetzes sind die 396 Städte und Gemeinden in NRW verpflichtet, ausländische Flüchtlinge aufzunehmen und unterzubringen. Die Städte und Gemeinden melden der Bezirksregierung Arnsberg monatlich die von ihnen in der Vergangenheit aufgenommenen Flüchtlinge.

Die Bezirksregierung Arnsberg veröffentlicht regelmäßig die Ergebnisse der Meldungen und die aktuelle Aufnahmeverpflichtung der Städte und Gemeinden nach dem Flüchtlingsaufnahmegesetz.

Den Gesamtbestand an Flüchtlingen in NRW in August 2024 belief sich auf 279.539 Menschen. Davon sollen im Kreis Viersen insgesamt 4.226 Menschen untergebracht werden.<sup>5</sup>



Flüchtlingszahlen Kreis Viersen im August 2024 – eigene Darstellung

<sup>4</sup> <https://www.bamf.de/DE/Themen/Statistik/Asylzahlen/AktuelleZahlen/aktuellezahlen-node.html>

<sup>5</sup> <https://www.bra.nrw.de/integration-migration/fluechtlinge-nrw/informationen-fuer-kommunen/zuweisung-nach-dem-fluechtlingsaufnahmegesetz>

---

## 2. RECHTLICHE GRUNDLAGEN

---

### 2.1 Begriffserklärung

- Flüchtlinge

Das „Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge“- wie der eigentliche Titel der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) lautet – wurde am 28. Juli 1951 verabschiedet. Bis heute ist die GFK das wichtigste internationale Dokument für den Flüchtlingsschutz. Die Konvention legt klar fest, wer ein Flüchtling ist, welchen rechtlichen Schutz, welche Hilfe und welche sozialen Rechte sie oder er von den Unterzeichnerstaaten erhalten sollte. Aber sie definiert auch die Pflichten, die ein Flüchtling dem Gastland gegenüber erfüllen muss und schließt bestimmte Gruppen – wie z.B. Kriegsverbrecher – vom Flüchtlingsstatus aus.

Laut Artikel 1A der Genfer Flüchtlingskonvention ist ein Flüchtling eine Person,

„die 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“.

Ob die Furcht vor Verfolgung begründet ist, wird in einem Asylverfahren festgestellt. Diese Verfahren unterscheiden sich von Land zu Land. Menschen, die einen Asylantrag gestellt haben, über den noch nicht entschieden wurde, werden als Asylsuchende bezeichnet.

Im Alltag wird der Begriff „Flüchtling“ oft als allgemeines Synonym für geflüchtete Menschen genutzt – im Verständnis des Asylrechts umfasst er jedoch ausschließlich anerkannte Flüchtlinge nach der Genfer Flüchtlingskonvention: Das sind Personen, die nach Abschluss eines Asylverfahrens den Flüchtlingsschutz erhalten. Darüber hinaus gibt es allerdings drei weitere Schutzformen, bei deren Vorliegen Asylrecht gewährt werden kann. Als zuständige Behörde für die Umsetzung des Asylrechts unterscheidet das Bundesamt für Migration genauer – und zwar folgende Personengruppen:

- Asylsuchende

Personen, die beabsichtigen, einen Asylantrag zu stellen und noch nicht als Asylantragstellende beim Bundesamt erfasst sind.

- Asylantragstellende

Asylbewerberinnen und Asylbewerber, die sich im Asylverfahren befinden und deren Verfahren noch nicht entschieden ist.

Solange über ihren Asylantrag noch nicht entschieden wurde, sind sie noch keine offiziell anerkannten Flüchtlinge. Sie stehen aber unter dem Schutz der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, die in Artikel 14.1 besagt: „Jeder hat das Recht, in anderen Ländern vor Verfolgung Asyl zu suchen und zu genießen“. Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte hat jedoch keinen völkerrechtlich bindenden Status – die dort definierten Rechte können nicht unter Berufung auf die Erklärung eingeklagt werden.

- **Schutzberechtigte sowie Bleibeberechtigte**

Personen, die eine Asylberechtigung, einen Flüchtlingsschutz oder subsidiären Schutz erhalten oder aufgrund eines Abschiebungsverbots in Deutschland bleiben dürfen.

- **Migrantinnen und Migranten**

Menschen, die auf der Suche nach besseren Lebensperspektiven aus eigenem Antrieb ihre Heimat verlassen, nennt man Migrantinnen und Migranten. Sie wandern aus, um vorübergehend oder für immer an einem anderen Ort zu leben.

Menschen, die weder über ein reguläres Visum noch über einen legalen Aufenthaltsstatus verfügen, um in ein Land einzureisen beziehungsweise dort zu bleiben, gelten als irreguläre Migrantinnen und Migranten.

Das Völkerrecht zieht eine klare Trennlinie zwischen Migranten und Flüchtlingen. Migrantinnen und Migranten fallen nicht unter das internationale Flüchtlingsschutzsystem.

## 2.2 Das Asylverfahren

Im Asylverfahren wird entschieden, ob eine Person in Deutschland Asyl bekommt oder nicht. Wie das Asylverfahren abläuft, ist im Asylgesetz geregelt.

Das Asylverfahren besteht aus verschiedenen Schritten: Asylantrag, Dublin-Prüfung, Anhörung, Entscheidung.

Offiziell beginnt das Asylverfahren also erst mit dem Asylantrag. Bevor man einen Asylantrag stellen kann, muss man sich registrieren und um Asyl bitten. Diesen Schritt nennt man Asylgesuch.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Quelle: [www.bamf.de](http://www.bamf.de)

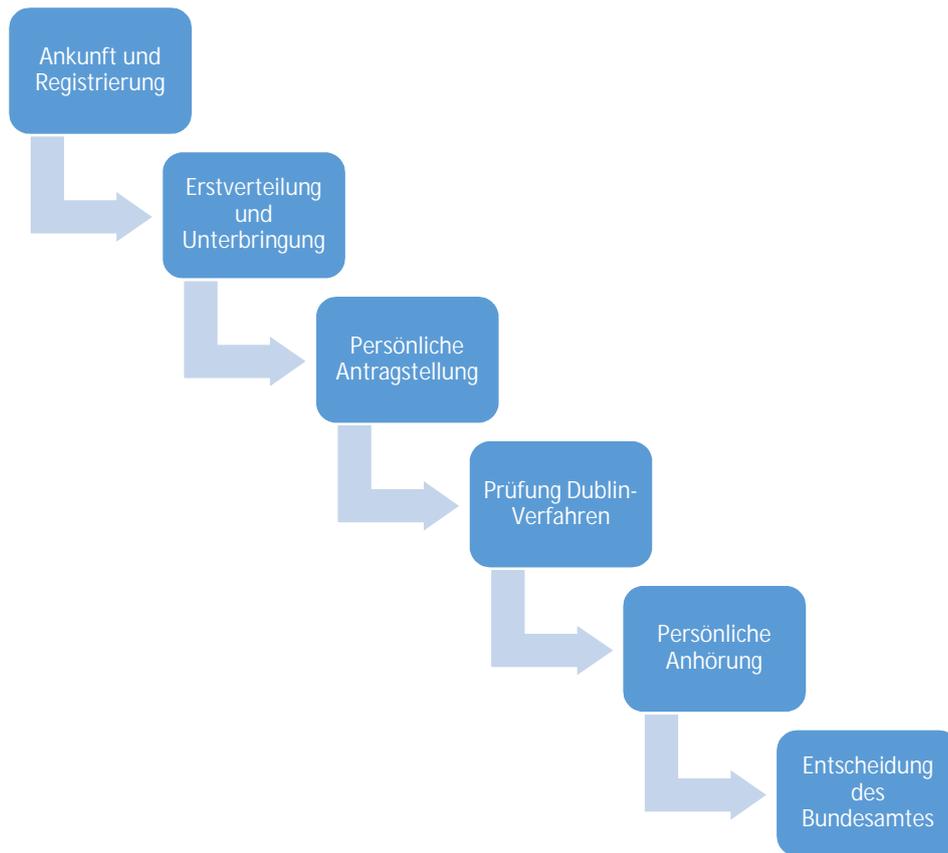


Abbildung 1: Das Asylverfahren – vereinfachte Darstellung

## 2.3 Ausgang des Asylverfahrens

Nach der endgültigen Entscheidung des Bundesamtes, das heißt nach Abschluss des Asylverfahrens, folgt entweder das **Aufenthalts- bzw. Bleiberecht** oder aber **die Ausreisepflicht**.

<b>Positiv</b>	<b>Negativ</b>
<b>Erteilung Aufenthaltserlaubnis</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Flüchtlingsschutz - 3 Jahre</li> <li>- Subsidiärer Schutz - 1 Jahr</li> <li>- Nat. Abschiebeverbot - 1 Jahr</li> </ul>	<b>Ablehnung mit Abschiebungsandrohung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausreisepflicht</li> <li>- Rechtliche Schritte: Klage</li> <li>- Duldung</li> <li>- Freiwillige Rückkehr</li> </ul>

Abbildung 2: Ausgang des Asylverfahrens – vereinfachte Darstellung

## 2.4 Schutzformen

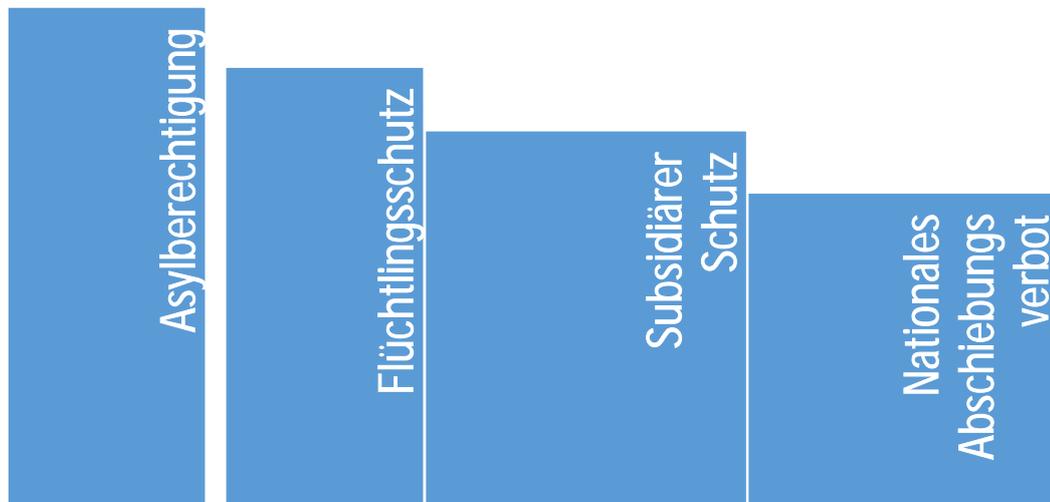


Abbildung 3: Schutzformen – eigene Darstellung

**Asylberechtigte** erhalten zunächst eine Aufenthaltserlaubnis für **drei Jahre**, die danach verlängert werden kann. Dasselbe gilt, wenn die **Flüchtlingseigenschaft** zuerkannt worden ist. Nach frühestens drei Jahren kann unter bestimmten Voraussetzungen eine unbefristete Niederlassungserlaubnis erteilt werden, wenn unter anderem der Lebensunterhalt weit überwiegend gesichert ist und die deutsche Sprache beherrscht wird (Niveau C 1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen).

Nach fünf Jahren kann eine Niederlassungserlaubnis erteilt werden, wenn unter anderem der Lebensunterhalt überwiegend gesichert ist und hinreichende Kenntnisse der deutschen Sprache vorliegen (Niveau A2). Die Zeit des Asylverfahrens wird in beiden Fällen eingerechnet.

**Subsidiär Schutzberechtigte** erhalten eine Aufenthaltserlaubnis mit **einjähriger Gültigkeit**, die für **jeweils zwei Jahre** verlängert werden kann. Nach frühestens fünf Jahren (die Zeit des Asylverfahrens wird eingerechnet) kann eine unbefristete Niederlassungserlaubnis erteilt werden, sofern weitere Voraussetzungen, wie etwa die Sicherung des Lebensunterhalts und ausreichende deutsche Sprachkenntnisse (Niveau B1) sowie Wohnraum und eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung, erfüllt sind.

Wurde ein nationales **Abschiebungsverbot** festgestellt, darf keine Rückführung in den Staat erfolgen, für den dieses Abschiebungsverbot gilt. Die Betroffenen erhalten eine Aufenthaltserlaubnis, wenn die Bedingungen hierfür erfüllt sind. Die Aufenthaltserlaubnis wird für **mindestens ein Jahr** erteilt und kann wiederholt verlängert werden. Für die Erteilung der Niederlassungserlaubnis gilt das Gleiche wie bei subsidiär Schutzberechtigten.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Quelle: [www.bamf.de](http://www.bamf.de)

## 2.5 Aufenthaltsbeendigung

Bei Ablehnung eines Asylantrages folgt eine Ausreisepflicht.

Bei einer **einfachen Ablehnung**, wird der betroffenen Person eine Ausreisefrist von **30 Tagen** gesetzt. Bei einer **Ablehnung** des Asylantrags als **"offensichtlich unbegründet"** beträgt die Ausreisefrist dagegen nur eine Woche.

Erfolgt in der gesetzten Frist keine freiwillige Ausreise, wird diese von der zuständigen Ausländerbehörde durch Abschiebung zwangsweise vollzogen.

Für die Rückführungen sind die jeweiligen Ausländerbehörden zuständig. Diese haben allerdings die Möglichkeit, eine Rückführung vorübergehend auszusetzen und **eine Duldung** oder eine befristete Aufenthaltserlaubnis zu erteilen, wenn Rückführungshindernisse vorliegen, die bei der Entscheidung des Bundesamtes nicht berücksichtigt werden konnten.

Darüber hinaus ist jederzeit eine freiwillige Rückkehr möglich. Für Rückkehrinteressierte bieten die deutschen Behörden - Bund und Länder - diverse Rückkehrprogramme an.

☞ Weiterführende Informationen liefert die Infografik zum Themenfeld „Internationalen Schutz und Asyl“<sup>8</sup> sowie die Grafik „Ablauf des deutschen Asylverfahrens“. Die Grafik zeigt vereinfacht und schematisch in mehreren Sprachen den Ablauf eines Asylverfahrens einer volljährigen Person. Nicht jede theoretische Variante eines Einzelfalls ist dargestellt.<sup>9</sup>

## 2.6 KiTa-Zugang für Kinder mit Fluchthintergrund: Rechtsanspruch

Für die Kindertagesbetreuung gilt:

**Flüchtlingskinder haben denselben Rechtsanspruch auf einen KiTa-Platz vom vollendeten ersten Lebensjahr an wie alle Kinder in Deutschland.**

In der Regel wird dieser erst nach Verlassen der Erstaufnahmeeinrichtung und Zuweisung zu einer Kommune gewährt.

Laut § 25 Sozialgesetzbuch VIII haben Kinder in Deutschland ab einem Jahr Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung (KiTa). Aufgrund des in Artikel 2 der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) festgeschriebenen Diskriminierungsverbots gilt dieser Anspruch auch für geflüchtete Kinder. Der Besuch einer KiTa bietet den geflüchteten Kindern ein

---

<sup>8</sup> [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/EMN/Politikberichte/ZuPolitikStatistikberichten/emn-2019-politikbericht-schaubild-internat-schutz-asyl.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=6](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/EMN/Politikberichte/ZuPolitikStatistikberichten/emn-2019-politikbericht-schaubild-internat-schutz-asyl.pdf?__blob=publicationFile&v=6)

<sup>9</sup> <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/AsylFluechtlingsschutz/Asylverfahren/schema-ablauf-asylverfahren-a4.html>

geschütztes Lernumfeld und unterstützt sie bei ihrer sprachlichen und gesellschaftlichen Integration.

## 2.7 Gesundheitliche Versorgung von Kindern mit Fluchthintergrund

Asylsuchende und Geflüchtete erhalten Gesundheitsleistungen nach § 4 und § 6 des Asylbewerberleistungsgesetzes in den ersten 18 Monaten ihres Aufenthalts in Deutschland. Dazu gehört, dass sie wegen akuter Schmerzzustände behandelt werden und Leistungen erhalten, die Krankheiten und deren Folgen lindern oder bessern. Auch die Versorgung bei Schwangerschaft und Geburt sowie Impfungen stehen Geflüchteten offen.

Alle Asylbewerberkinder und ihre Familien haben von Anfang an Anspruch auf ärztliche Notfallversorgung, so dass die KiTa im Falle eines Unfalls oder einer Erkrankung des Kindes in der KiTa grundsätzlich wie gewohnt verfahren kann.

### Ratgeber Gesundheit für Asylsuchende

Der Ratgeber Gesundheit für Asylsuchende in Deutschland, der in sieben verschiedene Sprachen übersetzt wurde, gibt einen ersten bundesweit einheitlichen Überblick über das deutsche Gesundheitswesen sowie die Untersuchung in Aufnahmeeinrichtungen in einfacher Sprache. Der Ratgeber enthält allgemeine Informationen zum Gesundheitswesen und praktische Hinweise zum Schutz vor Krankheiten und Infektionen.<sup>10</sup>

## 2.8 Sozialleistungen vom Bildungs- und Teilhabepaket (BuT)

Asylbewerberfamilien haben Anspruch auf unterschiedliche Leistungen, die im Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG) geregelt sind. Wie folgt die Leistungen:

### Ausflüge und mehrtägige Fahrten

Die Kosten von mehrtägigen Fahrten oder eintägigen Ausflügen mit der Schule oder der Kindertageseinrichtung werden übernommen.

### Schulbedarfspaket

Schülerinnen und Schüler erhalten zum ersten Schulhalbjahr und zum zweiten Schulhalbjahr für die Schulausstattung (z.B. für Schulrucksack, Sportzeug, Rechen- und Zeichenmaterial, Taschenrechner, Hefte) eine Pauschale. Die Leistungen für das Schulbedarfspaket werden jährlich angepasst (wie auch der Regelbedarf). Sie beziehen sich allerdings auf das Kalenderjahr und nicht auf das Schuljahr.

---

<sup>10</sup><https://www.bundesgesundheitsministerium.de/themen/internationale-gesundheitspolitik/migration-und-integration/fluechtlinge-und-gesundheit/online-ratgeber-fuer-asylsuchende.html>

## Schülerbeförderungskosten

Schülerinnen und Schüler, die ihre nächstgelegene Schule bzw. eine Schule mit einem besonderen Profil nicht ohne Beförderungsmittel erreichen können, werden die notwendigen Schülerbeförderungskosten erstattet, wenn die Kosten nicht von anderer Seite übernommen werden.

## Lernförderung

Keine Schülerin und kein Schüler soll von einer notwendigen Lernförderung ausgeschlossen bleiben. Daher werden die Kosten einer ergänzenden angemessenen Lernförderung übernommen, wenn diese geeignet und zusätzlich erforderlich ist, um die Schulziele zu erreichen.

## Gemeinsames Mittagessen

Die Ausgaben für eine Teilnahme eines Kindes an einem gemeinschaftlichen Mittagessen in der Schule, in einer Tageseinrichtung oder bei einer Kindertagespflege werden übernommen.

Das Jobcenter des Kreises Viersen und die kreisangehörigen Kommunen helfen ebenfalls gerne weiter und informieren, was alles möglich ist, wer die Leistungen bekommen kann und wie die Familien die Förderung erhalten können.

---

## 3. KULTURELLE VIELFALT

---

### 3.1 Kultur – Definitionen

"Kultur" ist ein sehr häufig gebrauchter Begriff, im Alltag wie auch in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Dabei ist er nur schwer zu fassen und äußerst vieldeutig.

„Kultur ist die kollektive Programmierung des Geistes, die die Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie von Menschen von einer anderen unterscheidet.“ Geert Hofstede, 1991

„Kultur ist die Weise, in welcher Menschen sich verständigen, ihre Kenntnisse über die Einstellungen zum Leben weitergeben und entwickeln. Kultur ist das Muster der Sinnggebung, in dessen Rahmen Menschen ihre Erfahrungen deuten und ihr Handeln lenken.“ Clifford Geertz, 1973

### 3.2 Eisbergmodell der Kultur

Das Eisbergmodell der Kultur wird in den Kulturwissenschaften genutzt, um das Verhältnis von unmittelbar wahrnehmbarer und verborgener Kultur und die damit zusammenhängenden Ursachen für interkulturelle Kommunikationskonflikte zu visualisieren. Die Eisberg-Metapher (Eisbergmodell) stammt von E. Hemingway, der sie in den 1930er Jahren verwendet, um seinen literarischen Stil zu veranschaulichen. Er war der Ansicht, ein Autor müsse nicht sämtliche Details

über seine Hauptfigur preisgeben. Ausreichend wäre es, wenn lediglich die Spitze des Eisbergs, circa ein Achtel, zu erkennen sei.

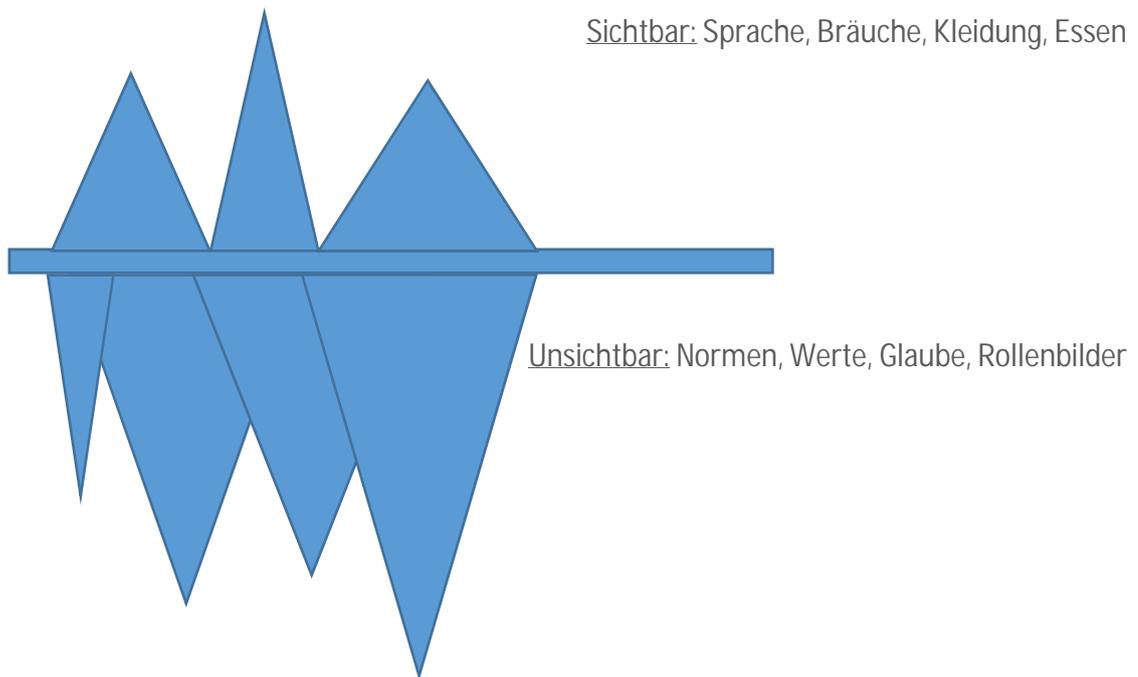


Abbildung 4: Eisbergmodell der Kultur – eigene Darstellung

Das Eisbergmodell dient in der Kulturwissenschaft dazu, um zu verdeutlichen, dass einige Bereiche von Kultur „über der Kulturwissenschaft“ liegen (ca. 1/10), also leicht sichtbar und hörbar sind (z.B. Sprache, Bräuche, Kleidung, Essen), während der überwiegende Teil „unter der Wasseroberfläche“ verborgen bleibt (z.B. Normen, Werte, Glaube, Philosophie). Die Bereiche, die unterhalb der Wasseroberfläche liegen, sind nicht direkt sichtbar für Menschen, die mit der Kultur nicht vertraut sind. Sie beeinflussen jedoch die sichtbaren Bereiche der Kultur sehr stark. Erst durch das Wissen um diese verborgenen Einheiten kann man eine fremde Kultur verstehen.

### 3.3 Kulturstandards

(Alexander Thomas, 2003)

Kulturstandards sind Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich und andere als normal, typisch und verbindlich angesehen werden.

Eigenes und fremdes Verhalten wird aufgrund dieser Kulturstandards gesteuert, reguliert und beurteilt.

Kulturstandards besitzen Regulationsfunktion in einem weiten Bereich der Situationsbewältigung und des Umgangs mit Personen.

Die individuelle und gruppenspezifische Art und Weise des Umgangs mit Kulturstandards zur Verhaltensregulation kann innerhalb eines gewissen Toleranzbereichs variieren.

Verhaltensweisen, die sich außerhalb der bereichsspezifischen Grenzen bewegen, werden von der sozialen Umwelt abgelehnt und sanktioniert.

## 3.4 Kulturdimensionen

Die kulturellen Dimensionen nach Hofstede sind ein populäres Modell zur Beschreibung kultureller Merkmale von Ländern. So kann die jeweilige Kultur eines Landes Einfluss haben auf die Kommunikation oder die Beziehung zwischen pädagogische Fachkräfte und Familien mit Fluchthintergrund. Unkenntnis über diese kulturellen Unterschiede kann daher schnell zu Missverständnissen führen und den Zugang von Kindern mit Fluchthintergrund zu einer Kindertageseinrichtung erschweren.

### Die sechs kulturellen Dimensionen nach Hofstede

In seinem Modell identifiziert Hofstede sechs Dimensionen, die eine Kultur charakterisieren. In verschiedenen Kulturen bzw. Ländern können diese Dimensionen unterschiedlich stark ausgeprägt sein, sodass sich zum einen kulturelle Gemeinsamkeiten, zum anderen kulturelle Unterschiede zwischen einzelnen Ländern erkennen lassen.

#### **Individualismus vs. Kollektivismus:**

Diese Dimension beschreibt den Grad, zu dem sich Mitglieder einer Gesellschaft eher als Individuum sehen oder als Teil eines Kollektivs. In individualistisch geprägten Kulturen legen Menschen einen größeren Wert auf ihre Individualität, ihre Selbstverwirklichung und Unabhängigkeit, während in kollektivistisch geprägten Kulturen die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe, das Wir-Gefühl und die gegenseitige Loyalität innerhalb dieser Gruppe als wichtiger erachtet werden. Länder mit hohen individualistischen Werten sind etwa die USA oder Kanada, während südostasiatische Länder wie beispielsweise China oder Indonesien stark kollektivistisch geprägt sind.

#### **Machtdistanz:**

Diese Dimension verweist auf die Machtverhältnisse bzw. die Verteilung von Macht innerhalb eines Landes sowie auf die Bereitschaft der Bevölkerung, eine ungleiche Machtverteilung in der Gesellschaft zu akzeptieren. Die Ausprägung von Machtdistanz und die daraus folgende Gleichheit oder Ungleichheit zeigen sich vor allem in hierarchisch strukturierten Beziehungen, wie etwa innerhalb der Familie, in der Schule und im Berufsleben. In Ländern mit hoher Machtdistanz neigen Menschen eher dazu, ihren mitunter niedrigeren hierarchischen Status hinzunehmen und beispielsweise Entscheidungen von hierarchisch höher gestellten Personen nicht zu widersprechen, während in Ländern mit niedriger Machtdistanz Gleichberechtigung, flache Hierarchien und partizipative Entscheidungen bevorzugt werden. Länder mit einer niedrigen Machtdistanz sind zum Beispiel Dänemark, Österreich und Schweden, wohingegen etwa in Indien, Malaysia und Mexiko eine hohe Machtdistanz herrscht, das heißt, die ungleiche Machtverteilung innerhalb dieser Gesellschaften wird von der Bevölkerung anerkannt.

#### **Femininität vs. Maskulinität:**

Mit dieser Dimension wird erfasst, zu welchem Ausmaß traditionelle Geschlechterrollen innerhalb einer Gesellschaft vorherrschen und inwieweit diese akzeptiert werden. In Ländern, die eher maskulin geprägt sind, ist die geschlechterbezogene Rollenverteilung klar geregelt, das heißt, es gibt eine eindeutige Zuweisung von Aufgaben, Eigenschaften und Werten sowohl für Männer als

auch für Frauen, die strikt voneinander abgegrenzt sind. In eher femininen Kulturen ist die Rollenverteilung nicht mehr eindeutig, das heisst, es gibt beispielsweise keine typisch männlichen oder weiblichen Berufe. Die Dimension Femininität und Maskulinität verweist zudem auf den Grad an eher feminin oder eher maskulin assoziierten Merkmalen innerhalb einer Gesellschaft. Als maskulin werden beispielsweise Konkurrenzdenken, Leistungsorientierung und ein starker Wunsch nach Anerkennung betrachtet, während die Bereitschaft zu Kooperation und das Streben nach Gleichberechtigung eher als feminin gewertet werden. Japan und Italien gelten etwa als stark maskulin geprägte Länder, die Niederlande und Norwegen dagegen als stark feminin.

#### **Unsicherheitsvermeidung:**

Hier geht es um die Frage, bis zu welchem Ausmaß Unsicherheit und Ungewissheit in einer Gesellschaft toleriert werden, das heisst, ob Mitglieder einer bestimmten Kultur angesichts einer unbekanntenen Situation oder einer ungewissen Zukunft eher positiv und hoffnungsvoll oder eher negativ und ängstlich gestimmt sind. Dies zeigt sich vor allem im Umgang mit und in der Akzeptanz von Innovationen, neuen Gegebenheiten oder gesellschaftlichem Wandel. Während Kulturen, die positiv in die Zukunft blicken, Neuerungen offen gegenüberstehen und Ungewissheit nicht als Bedrohung betrachten, herrscht in Kulturen, die mit Unsicherheit weniger gut klarkommen, eine gewisse Angst vor dem Unbekannten, der mit einer Vielzahl an Planungen, Regeln und Vorgaben begegnet wird, um die Unsicherheit zu verringern. Zu den Ländern mit einer hohen Unsicherheitsvermeidung gehören etwa Belgien und Polen, Länder mit einer niedrigen Unsicherheitsvermeidung sind beispielsweise China und Jamaika.

#### **Kurzzeit- vs. Langzeitorientierung:**

Mit dieser Dimension wird beschrieben, welcher Zeithorizont dem Denken und den Handlungen von Mitgliedern einer Gesellschaft zugrunde liegt. Während sich eine Kurzzeitorientierung durch eine Fokussierung auf die Gegenwart und durch Streben nach schnellem Erfolg charakterisieren lässt, sind Gesellschaften mit einer Langzeitorientierung in ihrem Denken und Handeln stärker auf die Zukunft ausgerichtet, das heisst, in solchen Kulturen haben vorausschauende und nachhaltige Lösungen sowie Verpflichtung und Engagement einen höheren Stellenwert. China und Japan zählen beispielsweise zu den Ländern mit einer starken Langzeitorientierung, die USA und Großbritannien zu den Ländern mit einer starken Kurzzeitorientierung.

#### **Genussorientierung vs. Zurückhaltung:**

Die sechste Dimension wurde als letzte von Hofstede zu den kulturellen Merkmalen hinzugenommen. Sie verweist auf die Art und Weise, wie Angehörige einer Kultur mit ihren Bedürfnissen umgehen. Dazu zählen etwa die Freizeitgestaltung, die Selbstverwirklichung und die Sexualität. Gesellschaften, die stark genussorientiert sind, legen einen großen Wert auf freie Entfaltung, auf Bedürfnisbefriedigung und auch auf Freundschaften. Das Leben wird hier insgesamt mehr positiv wahrgenommen und der Zukunft wird eher optimistisch entgegengesehen. In Gesellschaften, die sich eher durch Zurückhaltung in Bezug auf die eigenen Bedürfnisse auszeichnen, werden Selbstkontrolle und Pflichterfüllung höher geschätzt. Länder mit einem hohen Wert in Bezug auf die Genussorientierung sind beispielsweise Australien und die USA, während China und Russland zu den Ländern mit einem niedrigen Wert in Bezug auf die Genussorientierung gehören.



Abbildung 5: Kulturdimensionen nach Hofstede – eigene Darstellung

Für tiefergehende und weiterführende Informationen zu den kulturellen Dimensionen nach Hofstede wird die Lektüre der Originalquelle empfohlen:

Hofstede, Geert; Hofstede, Gert Jan & Minkov, Michael (2017): Lokales Denken, globales Handeln: interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. 6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. München: dtv Verlag.

### 3.5 Das Bild vom Kind – Kulturelle Unterschiede

Kommen Kinder bzw. Familien in der außerfamiliären Betreuung aus verschiedenen Gegenden (beispielsweise aus einer europäischen Stadt oder aus einem afrikanischen Dorf), dann treffen hier unter Umständen auch extrem unterschiedliche Bilder vom Kind aufeinander.

Treffen Kinder mit entsprechend unterschiedlichen Hintergründen in einer Kinderkrippe aufeinander, ergeben sich aus dem Erleben dieser Vielfalt besondere Anforderungen sowie Chancen für den pädagogischen Alltag. So ist das Wissen um mögliche Bilder vom Kind bedeutsam, damit Situationen einzuordnen sind und verstehbar werden, und somit eine Grundlage geschaffen werden kann, mit der sich potenzielle Schwierigkeiten lösen lassen.

- Das GleichberechtigungsmodeLL als Ausdruck einer Autonomieorientierung

Das in der aktuellen Pädagogik in Deutschland vorherrschende Bild kann als einem GleichberechtigungsmodeLL folgend beschrieben werden (Keller 2003). Es ist gekennzeichnet durch die Wahrnehmung des Kindes als von Anfang an autonomes Wesen mit eigenen Wünschen und einem eigenen Willen, den es zu berücksichtigen und zu unterstützen gilt – was beispielsweise an folgenden Beschreibungen deutlich wird:

„Bei aller Abhängigkeit ist Ihr Baby schon eine eigene kleine Persönlichkeit mit eigenen Interessen. Wenn Sie Ihr Baby als Partner betrachten und ihm viel von sich und seiner neuen Welt mitteilen, werden Sie ein Team fürs Leben sein.“ (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung BZgA 2009, S. 39)

Ein solches Handlungskonzept wird im elterlichen und erzieherischen Verhalten beispielsweise daran deutlich, dass Kinder häufig nach ihrer Meinung oder nach ihren Wünschen gefragt werden – und dies durchaus auch schon dann, wenn die Kinder diese Fragen noch gar nicht verstehen und beantworten können.

Im Betreuungsalltag zeigt es sich daran, dass Kinder oft schon früh mitentscheiden oder selbst bestimmen können, was sie als Nächstes spielen möchten und es schlägt sich auch in pädagogischen Bildungsbegriffen wie denen der Selbstbildung oder Ko-Konstruktion nieder. (Schäfer 2008, 2005; Fthenakis 2004).

In Kontexten, die durch ein Gleichberechtigungsmodell gekennzeichnet sind, vollzieht sich die Wissens- und Wertevermittlung schwerpunktmäßig horizontal. Das heißt: In den Familien wird das Wissen nicht mehr überwiegend von der einen Generation an die nächste weitergetragen, sondern junge Eltern holen sich Unterstützung und Rat oftmals bei Freunden oder Experten, mit denen sie auf einer gleichen Ebene diskutieren und gemeinsam Ideen bzw. Lösungen finden können. Tradiertes Wissen und tradierte Normen werden häufig als veraltet und nicht mehr zeitgemäß angesehen, wohingegen die eigene Meinung und die individuelle Situation sehr wichtig und einzubeziehen sind.

- Das Lehrlingsmodell als Ausdruck einer Verbundenheitsorientierung

Gegenüber dieser autonomieorientierten Sichtweise des Kindes, die durch das kulturelle Modell der westlichen Mittelschicht geprägt ist, lässt sich eine quasi konträre Sichtweise beschreiben. Dieses Bild vom Kind entspringt dem Prototyp der Verbundenheitsorientierung und kann als Lehrlingsmodell beschrieben werden (Keller 2003; Saraswathi 1999; Nsamenang / Lamb 1994).

Als besonders wichtige Entwicklungsziele gelten dabei die Fähigkeit zur gemeinschaftlichen Zusammengehörigkeit, das Erlangen von sozialen Kompetenzen, sowie Gehorsam und Respekt gegenüber Sozialhöhergestellten (vgl. Kap. 3). Individuelle Wünsche und Interessen sowie das Erlangen von Autonomie spielen hier eine untergeordnete Rolle. Das zeigt sich beispielsweise daran, dass kaum nach den eigenen Wünschen und Interessen der Kinder gefragt wird, sondern ihnen von den Eltern oder Erzieherinnen und Erziehern vorgegeben wird, was nun getan werden soll (und dabei werden oft alle Kinder gleichbehandelt).

Die Weitergabe von Wissen und Werten erfolgt im Lehrlingsmodell vertikal, d. h. die Älteren sagen den Jüngeren direkt, was zu tun ist. Dies geschieht sowohl von der Großelternebene zur Elternebene als auch von der Elternebene zur Kindebene. Wer älter und damit erfahrener ist, wird als Autorität anerkannt und das weitergegebene Wissen wird geachtet und nicht hinterfragt auch angewandt. Eltern, die mit einem solchen Modell aufgewachsen sind, zeigen sich oftmals sehr irritiert, wenn die pädagogischen Fachkräfte sehr zurückhaltend auftreten und die Wünsche des Kindes in den Mittelpunkt stellen, da sie es gewohnt sind, dass klare Ansagen von denen gemacht werden, die als Experten gelten<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Auszug aus Jörn Borke / Paula Döge / Joscha Kärtner „Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte“ 2011 Deutsches Jugendinstitut e. V. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI)

---

## 4. VORURTEILSBEWUSSTE BILDUNG UND ERZIEHUNG

---

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung - Niemand ist vorurteilsfrei. Neben Gerechtigkeit und Fairness, die in der Pädagogik der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung eine zentrale Rolle spielen, ist es wichtig, die eigene kulturelle Prägung zu reflektieren und sich alltägliche Erfahrungen bewusst zu machen.

Kleine Kinder hätten doch noch keine Vorurteile, heißt es. Oder: „Lasst die Kleinen spielen und belastet sie nicht mit so etwas, der Ernst des Lebens kommt noch früh genug!“ Oder: „Erst indem man darüber spricht, bekommen die Kinder die Idee, dass es so etwas wie Vorurteile gibt! Also ist es doch viel besser, darüber Stillschweigen zu bewahren!“

Solche und ähnliche Äußerungen sind sicher schonend und rücksichtsvoll gemeint. Aber das Abwehren des Themas "Vorurteile und Diskriminierung" führt dazu, dass Kinder mit unangenehmen Erfahrungen allein bleiben, die sie bereits im Kindergarten machen:

- Jana darf nicht mitspielen, weil sie ein Mädchen ist.
- Benjamin will nicht, dass die anderen "Schokokeks" zu ihm sagen, aber sie tun es trotzdem.
- Songül und Murat werden aus der Puppenecke verdrängt, weil sie "so komisch reden".
- Zu Dim sagen manche "Schlitzauge".
- Über Carlottas Mama haben neulich ein paar Kinder gelacht, weil sie dick ist.
- Robert wurde noch nie zum Geburtstag eingeladen. Er leidet an Muskelschwäche.

Es sind Erfahrungen, mit dem Verweis auf ein bestimmtes, meist äußeres Merkmal abgewertet, gehänselt oder ausgegrenzt zu werden. Dabei ist es kein Zufall, welche Merkmale hervorgehoben werden. Sie spiegeln gesellschaftliche Bewertungen wider, die entlang der Unterscheidung nach Geschlecht, Herkunft, Hautfarbe, Sprache, Religionszugehörigkeit, sexueller Orientierung, sozialer Schicht oder körperlicher Besonderheit existieren. Diese Bewertungen sagen etwas über den gesellschaftlichen Status von Menschen oder Menschengruppen aus, über Privilegien oder Benachteiligungen in bestimmten Konstellationen und Situationen.<sup>12</sup>

### 4.1 Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten

Um eine Lernumgebung zu gestalten, die es allen Kindern erlaubt, ein Gefühl von Zugehörigkeit zu entwickeln, gilt es für pädagogische Fachkräfte kritisch zu prüfen, ob und in welcher Form sich die Kinder und ihre Bezugsgruppen in der Einrichtung wiederfinden.

Mögliche Reflexionsfragen könnten sein:

- Gibt es Fachkräfte mit nichtdeutscher Muttersprache?
- Gibt es auch männliche Erzieher in der Einrichtung?

---

<sup>12</sup> Wagner, Petra (2009): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, in: Martin R. Textor (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. Link zum Artikel, nur als Onlineversion abrufbar auf [kindergartenpaedagogik.de](http://kindergartenpaedagogik.de)

- Gibt es schwarze Erzieherinnen?
- Gibt es Bücher, die das Leben von Kindern mit besonderen Bedürfnissen („special needs“) darstellen?
- Gibt es Bücher/Spielfiguren/Bilder, die gesellschaftlich relevante Rollen (Ärztinnen, Pilotinnen) auch mit Frauen besetzen?
- Gibt es Möglichkeiten für Jungen, sich entgegen der noch weit verbreiteten gesellschaftlichen „Normalvorstellung“ zu verkleiden und auch Kleider zu tragen?
- Gibt es schwarze Puppen und Spielfiguren?
- Gibt es Geschichten, in denen die Hauptakteure Kopftücher tragen?
- Gibt es Bücher/Bilder, in denen verschiedene Familienkonstellationen dargestellt werden?
- Gibt es Geschichten über gleichgeschlechtliche Partnerschaften?
- Was setzt das KiTa-Team z.B. in Essens- oder Schlafsituationen als „normal“ voraus, ohne darüber nachgedacht zu haben, dass das KiTa-Team möglicherweise eine westliche, aus der Sicht der Mehrheitsgesellschaft geprägte Sichtweise auf „Normalität“ hat?

#### Fallbeispiel:

Ein Mädchen läuft zur Erzieherin und sagt „Jungen spielen nicht in der Puppenecke!“ Die Erzieherin fragt das Kind: „Warum nicht?“ „Weil sie nicht wissen, wie man mit Puppen spielt!“ antwortet das Mädchen. Daraufhin schlägt die Erzieherin vor: „Lasst es uns herausfinden! Wir holen einige Jungen für ein Experiment. Was tun Mädchen mit Puppen, was Jungen nicht tun können?“

Zu den Aufgaben von pädagogischen Fachkräften zählt es, sensibel für Ausgrenzungsprozesse zu sein und mit Kindern das Gespräch darüber zu suchen. Manchmal sind es Vorurteile, die von zu Hause mitgebracht werden, manchmal sind es Dinge, die das Kind bisher nur auf diese eine Art erlebt hat.

Vielleicht hat ein Kind von seiner Mutter gehört, dass Jungen nicht mit Puppen spielen können. Dann könnte die Erzieherin den Kindern sagen: „Weißt Du, es kann sein, dass Jungen bei Dir zu Hause nicht mit Puppen spielen. Hier im Kindergarten entdecken wir, dass sie es können, wenn sie es wollen und dürfen, nicht wahr?“ Vermieden werden sollte eine Aussage wie: „Deine Mama hat unrecht!“ Denn die Mutter hat Recht im Bezug auf das, was zu Hause geschieht. Dort spielen Jungen scheinbar nicht mit Puppen. Aber im Kindergarten gelten andere Regeln und alle Kinder – sowohl Jungen als auch Mädchen – dürfen mit Puppen spielen (vergl. How good it is to be you! The journey of an Anti-Bias Approach, 1998).<sup>13</sup>

## 4.2 Räume vorurteilsbewusst gestalten

Bei der Gestaltung von Räumen in Kindertageseinrichtungen ist es notwendig, Stereotype und Klischees zu erkennen, zu vermeiden und alle Kinder anzusprechen. Das geschieht vor allem, indem die Vielfalt unterschiedlicher Lebensweisen sichtbar gemacht wird.

### Checkliste: Woran man eine vorurteilsbewusste Lernumgebung erkennt?

1. Alle Kinder der Einrichtung sind mit Fotos repräsentiert.

<sup>13</sup> Richter, S. (03.2014) Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten. Aufrufbar unter [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_richterII\\_2014-End.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richterII_2014-End.pdf)

2. Man sieht und erkennt, was einzelne Kinder interessiert und womit sie sich beschäftigen.
3. Man sieht, was Kinder gebaut, konstruiert und hergestellt haben.
4. In der Einrichtung werden Fotos von wichtigen Bezugspersonen der Kinder gezeigt.
5. Es finden sich Hinweise auf die Familiensprachen aller Kinder.
6. Es gibt verschieden aussehende Puppen aller Hautfarben, auch nicht nur eine derselben Hautfarbe, sondern mehrere<sup>14</sup>. Keine Puppensorte dominiert.
7. Bücher, Bilder, Spielmaterialien und CDs thematisieren wiederholt Mädchen und Jungen, Männer und Frauen, Menschen verschiedener Herkunft und Hautfarben sowie Kinder und Erwachsene mit Behinderungen. Sie sind dabei auch immer wieder bei Tätigkeiten wahrzunehmen, die nicht den Rollenklischees und anderen Zuschreibungen entsprechen.
8. Im Verkleidungs-, Puppen- und Rollenspielbereich finden sich Gegenstände und Bekleidungsstücke, die aus unterschiedlichen Berufswelten und Familienkulturen stammen.
9. Beim Rundgang durch die Einrichtung entdeckt man Hinweise darauf, in welcher Umgebung die Einrichtung sich befindet und welche Bezugsgruppen im Umfeld leben, denn die Gestaltungselemente spiegeln Lebenserfahrungen der Kinder wieder.
10. Die Flure werden als Informations- und Begegnungsort genutzt und sind einladend gestaltet.
11. An mehrsprachigen Aushängen ist zu erkennen, dass die Erzieherinnen der KiTa daran interessiert sind, alle Eltern zu informieren und anzusprechen, auch diejenigen, die kein Deutsch verstehen. (vgl. Fachstelle KINDERWELTEN für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung 2008)

### 4.3 Familienwände

Eine sehr erprobte Methode, um die Vielfalt von Familienkulturen in einer Einrichtung darzustellen und Kinder in der Entwicklung ihrer Ich- und Bezugsgruppenidentität zu stärken, sind Familienwände.

Familienwände sind Fotowände, auf denen die Kinder, ihre Familien sowie das, was ihnen wichtig ist, mit Hilfe von Fotos dargestellt sind. Dabei ist der Familienbegriff frei und weitgefasst zu verstehen und beschränkt sich nicht allein auf die normative Familienkonstruktion Vater-Mutter-Kind/-er. Darüber hinaus bieten die Familienwände viele Anregungen, um mit den Kindern über Gemeinsamkeiten und Unterschiede ins Gespräch zu kommen. Bei Gesprächen über Familienwände ist es wichtig, Kinder nicht verbal auszugrenzen, sensibel für Ausgrenzungen der Kinder untereinander zu sein und einzuschreiten, falls diese passieren. Es ist wichtig, einzelne Familien nicht als Repräsentanten einer ganzen Gruppe darzustellen und Verallgemeinerungen zu vermeiden. Fachkräfte sollten die Kinder darauf hinweisen, dass es soziokulturelle Muster gibt, jede Familie dennoch ihre ganz eigene Familienkultur lebt. Dies gilt sowohl für Familien, die einer Minderheit angehören als auch Familien, die der deutschen Mehrheitsgesellschaft angehören.

---

<sup>14</sup> Derman-Sparks (1989, 63) warnt hier vor „Pseudo-Vielfalt“, die darin besteht, dass eben nur eine Schwarze Puppe unter vielen weißen Puppen zu finden ist, ein Buch über eine bestimmte soziale Gruppe usw., wodurch weiterhin allein die Dominanzkultur vorherrschend bleibt.

Besonders ausgrenzend ist das verallgemeinernde „wir“ oder „man“. „Wir machen es so“ oder „Man macht es so“ unterstellt eine Homogenität, die möglicherweise nicht vorhanden ist. Es impliziert, dass die angesprochene Person nicht zum „Wir“ gehört und dass das „Wir“ über dem „Du“ oder „Ihr“ steht. Es grenzt Kinder aktiv aus. (Hahn & Henkys 2003, 5).

Glücklicherweise stehen zunehmend mehr vorurteilsbewusste Spielmaterialien zur Verfügung. Sie können jedoch auch selbst hergestellt werden, indem das Grundmuster von Spielen wie Memories, Puzzles oder Bilderlottos verwendet wird und diese dann mit eigenen Bildern/Fotos beklebt/bedruckt/etc. werden.

Eine Idee ist es z.B. auf Bildern die Erzieherinnen, Köchinnen, Reinigungskräfte und Leitung der Einrichtung darzustellen und die Kinder dazugehörige Fotos der entsprechenden Arbeitsgegenstände (z.B. Töpfe, Telefon, Notizkalender, Schlüssel) suchen zu lassen (vgl. Hahn & Henkys 2003, 7).



Ein Material, das für die vorurteilsbewusste Arbeit mit Kindern und Erwachsenen entwickelt wurde, ist das Familienspiel<sup>15</sup>. Es besteht aus 36 Memory-Kartenpaaren, die jeweils ein Kind und das Kind mit seiner Familie zeigen. Die beiliegende Handreichung erhält Informationen darüber, wozu das Spiel neben der klassischen Memory-Variante noch genutzt werden kann.

Abbildung 6: Das Familienspiel <https://situationsansatz.de/publikationen/das-familienspiel/>

Das Familienspiel eignet sich, um die Ziele vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung methodisch zu realisieren“ (Wagner 2013, 39) Es setzt jedoch voraus, dass sich auch die pädagogischen Fachkräfte mit dem Ansatz beschäftigen<sup>16</sup>.



Familiensalat ist ein klassisches Memo-Spiel mit 16 Bildpaaren auf stabilem Karton. Gezeigt werden Familien mit einem, zwei oder vier Elternteilen, mit vielen oder wenigen Kindern, mit Haustier, Rolli oder keinem von beiden. Auf den liebevoll gezeichneten Bildern gibt's auf jeden Fall viel zu entdecken. Die schöne Druckqualität kommt auf extradickem Karton mit großen Karten und abgerundeten Ecken. Verpackt im stabilen und platzsparenden Stülpedeckelkarton.

Abbildung 7: Das Spiel „Familiensalat“ <https://tebalou.shop/products/familiensalat>

Die erste Version dieses Memos entstand 2017 in Zusammenarbeit mit Michaela Herbertz-Floßdorf von vielfältig e. V. Das war zunächst eine Bastelversion zum Download auf der Kitaseite von

<sup>15</sup> Bezug über [betrifftkindershop.de](http://betrifftkindershop.de)

<sup>16</sup> Richter, S. (03.2014) Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten. Aufrufbar unter [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_richterII\\_2014-End.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richterII_2014-End.pdf)

regenbogenfamilien-nrw.de. Für die nun vorliegende Kartenversion wurden alle Bilder 2019 neu gezeichnet und koloriert, außerdem sind vier Familien dazugekommen.<sup>17</sup>

---

## 5. ANTI-BIAS-ANSATZ

---

### 5.1 Genese

Der Anti-Bias-Ansatz wurde in den 1980er Jahren von einer Gruppe von Kleinkindpädagoginnen unter der Leitung von Louise Derman-Sparks in den USA entwickelt. Ende der 1990er Jahre kam eine Gruppe Berliner Pädagoginnen und Erzieherinnen durch einen Vortrag von Derman-Sparks mit dem Ansatz in Berührung und machte den Anti-Bias-Ansatz in Kombination mit dem Situationsansatz und der Pädagogik der wechselseitigen Anerkennung zur Grundlage ihres Projekts „Kinderwelten – vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“. Die unter diesem Zeichen umgesetzten Einzelprojekte führten 2011 zur Gründung der „Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“.

### 5.2 Ziele im Anti-Bias-Ansatz

Die vier Ziele des Anti-Bias-Ansatzes sind nach Derman-Sparks, die Kinder zu befähigen:

- ein positives Selbstbild und eine selbstbewusste Identität (Ich-Identität und Gruppenidentität) zu entwickeln
- eine harmonische, empathische und faire Interaktion mit Diversität/Vielfalt zu entwickeln
- kritisches Denken im Hinblick auf Ungerechtigkeiten zu entwickeln
- die erforderlichen Fähigkeiten zu entwickeln, in Fällen von Ungerechtigkeiten für sich selbst und für andere einzutreten

Im Projekt „Kinderwelten“ werden diese Ziele wie folgt übersetzt:

1. Ziel: Jedes Kind muss Anerkennung und Wertschätzung finden, als Individuum und als Mitglied einer bestimmten sozialen Gruppe. Dazu gehören Selbstvertrauen und Wissen um seinen eigenen Hintergrund.
2. Ziel: Auf dieser Basis muss Kindern ermöglicht werden, Erfahrungen mit Menschen zu machen, die anders aussehen und sich anders verhalten als sie selbst, so dass die Kinder sich mit ihnen wohl fühlen und Empathie entwickeln können.
3. Ziel: Das kritische Denken von Kindern über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung anzuregen heißt auch, mit ihnen eine Sprache zu entwickeln, um sich darüber verständigen zu können, was fair und was unfair ist.
4. Ziel: Von da aus können Kinder ermutigt werden, sich aktiv und gemeinsam mit anderen gegen einseitige oder diskriminierende Verhaltensweisen zur Wehr zu setzen, die gegen sie selbst oder gegen andere gerichtet sind.

---

<sup>17</sup> <https://atelier-neundreiviertel.de/bilderbuecher-regenbogenfamilien/familiensalat-ein-viele-familien-memo/>

Anti-Bias Arbeit ist immer absichtsvoll, proaktiv und Teil des Alltagslebens in der Gruppe.

Kontakt unter Kindern verschiedener Hintergründe und verschiedener Fähigkeiten reicht nicht aus, um eine inklusive, vorurteilsbewusste Lernumgebung zu schaffen. Genauso wenig ist es genug, lediglich oberflächliche Toleranz und Höflichkeit zu vermitteln (z.B. "sei nett", "alle sollen miteinander spielen", "Wir lieben alle Kinder", „Wir werden schon miteinander auskommen“). Das Herstellen einer inklusiven Lernumgebung erfordert bewusste Entscheidungen und Strategien der pädagogischen Fachkräfte.

### 5.3 Anti-Bias-Ansatz im KiTa-Alltag

Für pädagogische Fachkräfte bedeutet dies: Unterstützen Sie bei jedem Kind die Entwicklung seiner Ich-Identität und seiner Bezugsgruppen-Identität. Alle Kinder sollen Bedingungen vorfinden, die es ihnen erlauben, sich selbst zu mögen, so wie sie sind, ohne sich anderen überlegen oder unterlegen zu fühlen.

Bei der Thematisierung von Unterschieden ist zudem darauf zu achten, dass zunächst Gemeinsamkeiten zwischen Menschen deutlich werden. Das ist wichtig, weil Ideologien häufig physische Unterschiede als ausschlaggebend für Fähigkeiten, Verhalten und gesellschaftlichen Rang von Menschen betrachten.

Bereits im ersten Lebensjahr nehmen Kinder Unterschiede wahr und zeigen Aufmerksamkeit dafür. Wenn sie zu sprechen beginnen, machen ihre Fragen und Kommentare deutlich, dass sie die wesentlichen Merkmale von Menschen von verschiedenen Gruppen in der Gesellschaft wahrnehmen.

Mit drei bis fünf Jahren haben sie bereits ihre eigenen Theorien über Unterschiede, je nach ihren Erfahrungen und den kognitiven Strategien, mit denen sie die Welt ordnen (Derman-Sparks 2001, 8). Zu ihren Erfahrungen gehört auch, dass Erwachsene auf manche Fragen und Theorien mit Unbehagen reagieren, dass sie ausweichen, das Thema wechseln, es überhören oder ungehalten reagieren.

#### Fallbeispiel:

In der U-Bahn setzt sich auf den Sitz gegenüber von Maryam eine Frau. Die Frau ist ganz in Schwarz gekleidet und trägt einen Schleier, der nur einen kleinen Ausschnitt um die Augen freilässt. „Das ist ja eine Hexe!“ ruft Maryam laut, mit Angst in der Stimme. Ihrer Mutter ist es peinlich. Bei der nächsten Haltestelle wechselt sie mit ihrer Tochter den Waggon (Derman-Sparks 1989, 30).

Solche Reaktionen zeigen Kindern, dass etwas „nicht in Ordnung“ ist. Sie entwickeln ihrerseits Distanz und Unbehagen. Stattdessen brauchen sie sachliche Informationen und Gelegenheiten, mit Menschen, die anders aussehen als sie selbst, etwas Erfreuliches und Interessantes zu erleben. Pädagogische Fachkräfte und auch Eltern müssen sich dabei kindlicher Theorien bewusst sein, um Fehlinformationen und Irrtümer nicht noch zu verstärken. Dazu müssen sie eine intensive Kommunikation über Unterschiede und ihre Annahmen mit Kindern pflegen (vgl. Wagner 2001, 8).

### Fallbeispiel:

In einer Kindergruppe mit Dreijährigen wird die Geschichte eines Kindes vorgelesen, das sich verletzt. Die Frage kommt auf, welche Farbe wohl das eigene Blut hat. „Meins ist hellrot“, sagt Michelle, die helle Haut hat. „Aber ich glaube, das Blut von Jannine ist dunkelrot.“ Jannine hat dunkle Haut. Auch einige andere Kinder denken, dass das Blut unterschiedlich rot sei, je nach Hautfarbe. Die Erzieherin ist überrascht von dieser Theorie. Sie macht die Kinder darauf aufmerksam, wie Blut aussieht, wenn sie sich verletzen oder kratzen: „Die Farbe unseres Blutes hat nichts damit zu tun, wie unsere Hautfarbe ist. Wir alle brauchen Blut, damit unser Körper funktionieren kann“ (Derman-Sparks 1989, 32).

Fördern Sie als pädagogische Fachkraft bei jedem Kind das kritische Nachdenken über Vorurteile. Ihre wachsenden kognitiven Fähigkeiten erlauben es Kindern, Bilder und Verhaltensweisen, die Menschen stereotypisieren oder diskriminieren, als „unfair“ oder „unwahr“ zu erkennen. Von Erwachsenen brauchen sie Unterstützung in Form von Beistand und sachlicher Information, wenn sie selbst diskriminiert werden.

### Fallbeispiel:

Heather beschwert sich mit Tränen in den Augen: „Sara sagt, ich sei kein Mädchen, weil ich wild spiele!“ Ihre Erzieherin fragt: „Glaubst du, dass du immer noch ein Mädchen bist?“ Heather nickt. Die Erzieherin antwortet: „Ja, du bist immer noch ein Mädchen. Du wirst immer ein Mädchen bleiben, egal was du gerne tust. Dein Körper macht dich zu einem Mädchen, nicht das was du spielst. Ich weiß, dass du gerne wild spielst und das ist in Ordnung so. Lass uns das Sara erklären und ihr sagen, dass sie deine Gefühle verletzt, wenn sie zu dir sagt, du seiest kein Mädchen!“ (vgl. Derman-Sparks 1989, 50)

Als pädagogische Fachkraft haben Sie die Aufgabe, jedes Kind zu unterstützen, fähig zu werden, angesichts von Diskriminierung für sich selbst und für andere eintreten zu können. Kinder sollten die Erfahrung machen, dass es sich lohnt, kritisch zu sein und sich gegen Ungerechtigkeiten zur Wehr zu setzen. Dies beschreibt Derman-Sparks als wesentlich für den Anti-Bias-Approach und gleichzeitig sei dieses Ziel nach Aussagen von Erzieherinnen am schwersten zu realisieren (vgl. Derman-Sparks 2001, 14, 21). Wichtig ist die Stärkung der Kinder („empowerment“), indem sie sich als handlungsfähig und solidarisch mit anderen erleben, weil sie sich gemeinsam für eine Sache einsetzen – und bestenfalls auch etwas erreichen.

### Fallbeispiel:

Eine Kindergruppe entdeckt die Aufschrift „Hautfarben“ auf der Pflasterpackung. „Was bedeutet das? Was glaubt ihr?“ fragt die Erzieherin. Dass dieses Pflaster zur Hautfarbe passt, meinen die Kinder. Es folgt eine kleine Untersuchung: Kinder vergleichen die Pflasterfarbe mit ihrer Hautfarbe, zuerst in der Gruppe, dann bei Kindern der anderen Gruppen und in ihren Familien. Sie stellen fest, dass die Bezeichnung „Hautfarben“ nicht korrekt und außerdem unfair ist, weil die meisten Kinder und Erwachsenen eine andere Hautfarbe haben. Sie schreiben dem Pflasterhersteller einen Brief und erhalten als Antwort ein Paket mit durchsichtigen Pflastern. Die Kinder sind erfreut. Diese Pflaster finden sie fair! (vgl. Derman-Sparks 1998, 11).<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Richter, S. (03.2014) Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten. Aufrufbar unter [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_richterII\\_2014-End.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richterII_2014-End.pdf)

---

## 6. FLUCHT UND TRAUMA

---

Kinder mit Fluchterfahrung haben vor und während der Flucht oft unschöne Dinge gesehen oder erlebt und sind auch nach der Flucht mit vielen neuen Herausforderungen konfrontiert. Daher gilt es zunächst den Kindern, die in KiTas aufgenommen werden, Zeit zu geben gut ankommen und Beziehung aufbauen zu können sowie ihnen Orientierung zu bieten.

Die Gestaltung eines „normalen Alltags“ in der KiTa, an dem die Kinder mit Fluchterfahrung einfach nur Kind sein dürfen, sowie den Kindern eine sichere und vertrauensvolle Umgebung zu schaffen, stellen die eigentlichen Schwerpunkte in der pädagogischen Arbeit mit Flüchtlingskindern dar.

Wichtig ist es, Anzeichen eines Traumas zu erkennen, um schnellstmöglich darauf reagieren zu können. Die Ausprägung und die Verhaltensweisen der Kinder zeigen sich sehr individuell.

### 6.1 Anzeichen eines Traumas

Mögliche Anzeichen einer traumatischen Belastung bei Kindern können sein:

- Stressreaktionen und Überregung, wie Wutausbrüche und ständige Wachsamkeit
- Rückzug in sozialen Situationen im Alltag
- Bruchstückhafte Erinnerungen an die Belastungssituation.
- Häufiges Wiedererleben: Nachspielen des Erlebten, Albträume oder „Flashbacks“
- Rückschritte in der Entwicklung: Erlerntes scheint verlernt zu sein, z.B. selbstständiges Anziehen
- hohes Verantwortungsbewusstsein gegenüber Familienmitgliedern, z.B. kleinere Geschwister oder Eltern
- Körperliche Beschwerden: Bauchschmerzen<sup>19</sup>
- Verhaltensweisen, wie z. B. Zähneknirschen und Nägel beißen
- der Rückfall in frühere Verhaltensweisen u. a. Babysprache, Daumenlutschen
- Einnässen sowie Einkoten (regressives Verhalten)

### 6.2 Umgang mit Flucht und Trauma im KiTa-Alltag

Gerade nach einer so gravierenden und mit Ungewissheit belasteten Veränderung, wie einer Flucht, ist es für die Kinder besonders wichtig, Routine und Sicherheit zu erleben. Für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen bedeutet dies, dass die pädagogischen Fachkräfte durch ihre wertschätzende und empathische Haltung den Kindern einen sicheren Rahmen bieten können. Sie vermitteln den Kindern, aber auch deren Familien, dass ihre aktuellen Gefühlszustände und ihr

---

<sup>19</sup> Auszug aus der Materialliste „Krieg und Flucht als Thema in der KiTa“ ZEL-Zentrum für Entwicklung und Lernen, Heidelberg: [https://www.zel-heidelberg.de/upload/Eltern/Broschueren/ZEL\\_Informationen\\_Krieg-und-Flucht.pdf](https://www.zel-heidelberg.de/upload/Eltern/Broschueren/ZEL_Informationen_Krieg-und-Flucht.pdf)

Verhalten normal sind und mit der erlebten Situation zusammenhängen (Brauner, 2018; Fegert et al., 2013).

Zu Beginn ist es wichtig, bereits die Eingewöhnungsphase auf die geflüchteten Kinder und ihre Familien abzustimmen und diese flexibel zu gestalten, da die Trennungsangst für diese ein großes Thema sein kann. Für die Gruppeninteraktion bedeutet dies, dass Regeln individualisiert und angepasst werden sollen und immer wieder betont wird, dass die Bedürfnisse aller Kinder unterschiedlich sind und alle Kinder akzeptiert werden (Steinke, 2019).

Für die Kinder ist es hilfreich, wenn der pädagogische Alltag verlässlich gestaltet ist sowie Struktur und Orientierung bietet. Unter anderem kann dies durch Rituale und durch eine transparente und überschaubare Gestaltung der Angebote erreicht werden (Brauner, 2018; Steinke, 2019).

Des Weiteren ist es wichtig zu beobachten, ob die Kinder sich körperlich wohlfühlen. Indem die pädagogischen Fachkräfte mögliche Bedürfnisse verbalisieren, die Kinder begleiten und auch Angebote der Bewegung, der gesunden Ernährung und der Entspannung unterbreiten, vermitteln sie den Kindern Verantwortung für das eigene Wohlbefinden und des eigenen Körpers (Ruf, 2016).

Generell ist es die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte Situationen und Spielräume zu gestalten, in denen belastete oder traumatisierte Kinder mit Fluchterfahrung positive und persönlichkeitsstärkende Erfahrungen mit sich und anderen sammeln können und sie so in der Identitätsentwicklung und der Entwicklung eines positiven Selbstbildes zu unterstützen. Das bedeutet, dass sie zunächst Sicherheit herstellen und versuchen Stressreize zu reduzieren. Im Zuge dessen können Entspannungsmethoden, wie beispielsweise Atemübungen angeboten werden, um die Stressregulation der Kinder zu fördern. Zudem ist es wichtig, dass die Kinder sichere Beziehungen aufbauen und durch gemeinsame Spiele mit den anderen Kindern in Interaktion treten können. Wichtig ist aber auch, dass die kindlichen Bedürfnisse nach Rückzug beachtet werden (Brauner, 2018; Ellerbrock & Petzold, 2014; Ruf, 2016).

Im Tagesablauf gilt es jedoch zu vermeiden, dass die Kinder, deren Gedankenwelt von Krieg und Flucht geprägt ist, sich selbst überlassen werden, da sie so das Erlebte und die damit verbundene Angst wiedererleben können.

In herausfordernden Situationen ist es zudem besonders bedeutend, traumasensibel zu reagieren. Dies kann umgesetzt werden, indem den Kindern Raum für ihre Gefühle gegeben wird, ohne sie durch Fragen weiter aufzuwühlen. Falls die Kinder von sich aus erzählen, ist es wichtig ihnen das Gefühl zu geben, sie zu verstehen, für sie da zu sein und gegebenenfalls andere kreative Ausdrucksformen wie beispielsweise das Malen, Musizieren und Basteln zu finden und sie dabei zu begleiten (Dintsioudiet al., 2016; Ruf, 2016).

Wenn Kinder beispielsweise gewaltvolles Spiel zeigen oder Gewaltdarstellungen malen, ist es ratsam das Kind und seine Gefühle wahrzunehmen und gleichzeitig mit einem anderen Spielangebot oder einer gemeinsamen Aktivität aus dem Zustand der wiedererlebten Angst zu holen.

Auch eine gemeinsame Sprache kann in dem Zusammenhang Sicherheit vermitteln (IQWiG, 2021; Reekers & Gloger-Wendland, 2016). Wenn keine gemeinsame Sprache gesprochen wird, können z.

B. mehrsprachige Bilderbücher, Online-Übersetzungstools, Piktogramme, aber auch Kolleginnen und Kollegen oder Eltern, die die gleiche Sprache sprechen, unterstützend wirken.

## 6.3 Handlungsempfehlungen für pädagogische Fachkräfte<sup>20</sup>

### 1. Kindliche Verhaltensweisen

#### Kriegsspiele im Spiel / Malen von Gewalthandlungen

Ein Kind spielt wiederholt Kriegsspiele nach. Dabei tut es so, als ob es sich selber und andere Kinder mit einem Messer erstechen würde, zudem formt es mit seinen Händen „Luftpistolen“ und „schießt“ auf andere Kinder. Es malt wiederholt Zeichnungen, die Gewalthandlungen enthalten. Es finden sich Szenen wie ein Bombenangriff oder Menschen, denen Leid geschieht, darauf wieder.

#### Was bedeutet das?

- Kriegsspiele und Malen verstörender Bilder können als normales kindliches Spielverhalten auftauchen und sind daher nicht immer als pathologisch zu betrachten.
- Viele Kinder, die aus Kriegsgebieten kommen, spielen Kriegshandlungen nach oder malen Bilder von verstörenden Erlebnissen. Dies stellt einen kindlichen Versuch dar, Erinnerungen zu bewältigen und ihre Erlebnisse nonverbal mitzuteilen.
- Das Nachspielen oder Malen kann den Kindern helfen, Erinnerungen zu verarbeiten und einzuordnen.
- Es besteht aber auch die Gefahr, dass sich Kinder dadurch in Erinnerungen an die traumatische Situation hineinsteigern oder dass Unbeteiligte verstört oder an eigene traumatische Erlebnisse erinnert werden.

#### Was kann ich tun?

- Unterbinden Sie ggf. Spiele, die das Miteinander stören bzw. allgemeine Regeln der Kindertageseinrichtung verletzen.
- Benennen Sie die Gefühle, die Sie beim Kind wahrnehmen.
- Wenn das Kind infolge des Nachspielens oder Malens sehr aufgewühlt erscheint, versuchen Sie es zu beruhigen.
- Je nach Häufigkeit und Intensität des Nachspielens oder Malens sollten die Eltern angeregt werden, Kontakt zu einem Kinder- und Jugendlichenpsychiater oder -psychotherapeuten aufzunehmen.
- Die Bundespsychotherapeutenkammer BPtK hat für Eltern mit Fluchterfahrungen einen Ratgeber in drei Sprachen (arabisch, deutsch, englisch) zum Umgang mit ihrem traumatisierten Kind veröffentlicht. <http://www.bptk.de/aktuell/einzelseite/artikel/wie-hilfe-ic.html>

---

<sup>20</sup> Auszug aus „Orientierungshilfe für pädagogische Fachkräfte, die Fragen zu Kindern mit Fluchterfahrungen in ihren Einrichtungen haben“, verfügbar unter [www.kita.nrw.de](http://www.kita.nrw.de)

- Darüber hinaus hat die Bundespsychotherapeutenkammer BPTK einen weiteren Ratgeber für Flüchtlingshelfer auf Deutsch veröffentlicht.<sup>21</sup>

### Mögliche Reaktion der pädagogischen Fachkraft

„Ich sehe, du bist sehr wütend / ängstlich. Ich wäre auch wütend / ängstlich an deiner Stelle. Es sind viele schlimme Dinge geschehen. Jetzt bist du hier in Sicherheit und keiner wird hier mehr auf andere schießen.“

### 2. Dissoziation – Ein Kind erscheint häufig abwesend/erstarrt

Ein Kind gerät häufig in einen tranceartigen Zustand. Es starrt dann vor sich hin und ist nicht mehr ansprechbar. Danach erinnert es sich oft nicht, was passiert ist. Nachdem es gelungen ist, das Kind in die Gegenwart zurückzuholen, ist es wieder ansprechbar, erscheint jedoch noch ein wenig verwirrt.

### Was bedeutet das?

- Erwachsene und Kinder können nach einem traumatischen Ereignis gehäuft Dissoziationen zeigen. Hierbei handelt es sich u.a. um einen Zustand von kurzer Dauer, bei dem der Betroffene geistig abwesend erscheint. Dies kann von einer leichten Tagträumerei bis hin zu völlig fehlender Ansprechbarkeit reichen, an die der Betroffene im Anschluss keine Erinnerung hat.
- Dissoziationen können durch Erinnerungen oder äußere Faktoren wie laute Geräusche, Gerüche, Stimmen usw. hervorgerufen werden, die das Kind an das traumatische Erlebnis erinnern.
- Dissoziationen in Form von kurzer geistiger Abwesenheit oder Tagträumerei sind allgegenwärtige Phänomene und nicht per se pathologisch.
- Anzeichen einer Dissoziation können sein: ein tranceartiger Zustand, das Kind versteift sich, die Erzählweise / das Verhalten ändert sich plötzlich, das Kind erscheint geistesabwesend, ist nicht mehr ansprechbar.
- Auch wenn Dissoziationen infolge traumatischer Erlebnisse grundsätzlich eine Schutzreaktion vor belastenden Erinnerungen darstellen, sind häufige, intensive Dissoziationen nicht hilfreich für die Verarbeitung des Traumas, da sie langfristig einer Integration des Erlebten in das autobiographische Gedächtnis des Kindes entgegenstehen.
- Nach einer Dissoziation kann ein Kind eine kurze Zeit benötigen, bis es wieder voll orientiert ist.
- Die Erinnerung an die zurückliegende Dissoziation kann fehlen.

### Was kann ich tun?

Holen Sie das Kind in die Gegenwart zurück:

- Sprechen Sie ruhig und mit einfacher, klarer Sprache.

<sup>21</sup> [http://www.bptk.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/BPTK\\_Infomaterial/Ratgeber-Fluechtlingshelfer/20160513\\_BPTK\\_RatgeberFluechtlingshelfer\\_deutsch.pdf](http://www.bptk.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/BPTK_Infomaterial/Ratgeber-Fluechtlingshelfer/20160513_BPTK_RatgeberFluechtlingshelfer_deutsch.pdf)

- Sprechen sie das Kind mit seinem Namen an.
- Erklären Sie, wer Sie sind, nennen Sie den Tag, Ort und die Uhrzeit und erklären Sie, was gerade passiert ist.
- Versichern Sie dem Kind, dass es in Sicherheit ist.
- Fragen Sie es, wie es heißt und wo es ist.
- Fordern Sie das Kind auf, Dinge und Wahrnehmungen in der unmittelbaren Umgebung (z.B. Spielzeuge, Namen anwesender Kinder, Geräusche) zu benennen.
- Geben Sie dem Kind einen Gegenstand, den es mit Sicherheit assoziiert (z.B. ein Kuscheltier). Auch ein symbolischer Gegenstand in der Hand kann helfen.
- Je nach Häufigkeit und Intensität der Dissoziationen sollten die Eltern angeregt werden, Kontakt zu einem Kinder- und Jugendlichenpsychiater oder -psychotherapeuten aufzunehmen.

### Mögliche Reaktion der pädagogischen Fachkraft

„NAME, ich bin Frau / Herr NAME. Wir sind gerade auf dem Spielplatz vor dem Kindergarten. Heute ist Dienstag und wir haben 10.00 Uhr morgens. Gerade hast du Fangen gespielt mit NAME. Ein Krankenwagen fuhr vorbei mit einer lauten Sirene. Da hast du dich erschreckt. Der Krankenwagen ist jetzt weitergefahren, um anderen Leuten zu helfen. Hier bist du in Sicherheit und es ist niemandem etwas passiert.“

### 3. Berichte von belastenden Erlebnissen

Ein Kind erzählt von belastenden Erlebnissen, die es in seinem Heimatland erfahren hat. Es erzählt, wie laut es war, als eine Bombe explodierte. Dabei macht es das Geräusch vor und hält sich die Ohren zu.

#### Was bedeutet das?

- Kinder haben das Bedürfnis, Erfahrungen mit anderen zu teilen. Dies kann ein Zeichen von Vertrauen gegenüber dem Zuhörenden sein.
- Wenn Kinder von belastenden Erfahrungen erzählen, hilft ihnen dies, die Erfahrungen zu verarbeiten und einzuordnen. Zudem hat dies eine entlastende Wirkung.

#### Was kann ich tun?

- Vermitteln Sie dem Kind, dass es eine Ansprechperson hat, dem es von seinen Erfahrungen berichten kann.
- Benennen Sie die Gefühle, die sie beim Kind wahrnehmen.
- Vorsicht: Es ist nicht sinnvoll, ein Kind aktiv auf traumatische Erlebnisse anzusprechen oder ausführliche Nachfragen zu stellen. Das kann u.U. zu starker Belastung für das Kind führen. Das Kind sollte selbst dosieren können, was und wieviel es erzählt.

## Mögliche Reaktion der pädagogischen Fachkraft

„Es ist mutig von dir, dass du mir das erzählst. Du hast schlimme Dinge erlebt. Bestimmt bist du sehr wütend / ängstlich deswegen. Ich wäre auch sehr wütend / ängstlich. Du bist hier an einem sicheren Ort, an dem du keine lauten Bomben mehr hören wirst.“

### 4. Altersunangemessenes Verhalten

Ein Kind lutscht häufig am Daumen und nässt gelegentlich wieder ein. Insgesamt erscheint es jünger, als es tatsächlich ist. Laut den Eltern hat sich das Kind vor der Flucht nicht so verhalten.

#### Was bedeutet das?

- Nach einem traumatischen Ereignis oder massivem Stress zeigen viele Kinder zuvor bereits abgelegte Verhaltensweisen erneut bzw. bereits angeeignete Verhaltensweisen weniger als zuvor (z.B. Bettnässen, ausgeprägte Trennungsangst, Daumenlutschen etc.).
- Nach der tiefen Verunsicherung und Belastung durch ein traumatisches Ereignis oder massiven Stress haben Kinder intensive Bedürfnisse nach Sicherheit und Geborgenheit.
- Das Kind muss wieder Vertrauen in die Umwelt und sich selbst aufbauen.
- Das Kind wird, wenn es sich sicher fühlt, zunehmend wieder altersangemessenes Verhalten zeigen.

#### Was kann ich tun?

- Schimpfen Sie nicht mit dem Kind, denn das Verhalten ist vor dem Hintergrund des Erlebten verständlich.
- Ignorieren Sie leichtes Problemverhalten soweit möglich und loben Sie das Kind für altersangemessenes Verhalten.

## Mögliche Reaktion der pädagogischen Fachkraft

„Komm, wir ziehen dich um. Toll, wie du schon die Knöpfe zumachen kannst.“

### 5. Ängstlich-schreckhafte Reaktionen

Ein Kind gerät in Panik, als es draußen Gärtner in Uniformen sieht, die mit lauten Geräten arbeiten. Auch in anderen Situationen fällt das Kind durch Schreckhaftigkeit und Ängstlichkeit auf.

#### Was bedeutet das?

- Viele Kinder, die traumatische Ereignisse erlebt haben, zeigen eine ausgeprägte Wachsamkeit. Sie sind sehr schreckhaft und ängstlich.
- Die Erlebnisse haben ihnen den Eindruck vermittelt, dass von der Umwelt und anderen Menschen eine stärkere Gefahr ausgeht, als dies (in einem sicheren Umfeld) real der Fall ist.
- Reize, die an das traumatische Erlebnis erinnern, führen dazu, dass das Kind sich wieder in diese Situation zurückversetzt fühlt und diese in Hier-und-Jetzt-Qualität wiedererlebt. Es

gelingt den Kindern dann nicht, zwischen einer realbedrohlichen und einer ungefährlichen Situation zu unterscheiden.

- Die Art der Erinnerungen auslösenden Reize hängt davon ab, in welchem Kontext das Kind die traumatischen Erlebnisse gemacht hat.

### Was kann ich tun?

- Versuchen Sie, das Kind zu beruhigen.
- Erklären Sie, wo das Kind gerade ist und dass es sich in Sicherheit befindet.
- Erklären Sie, wovor sich das Kind erschrocken hat und was das bedeutet.
- Bei manchen (gut kontrollierbaren und nicht bedrohlichen) Hinweisreizen (z.B. Luftballon) kann es sinnvoll sein, sie mit dem Kind aufzusuchen und genauer zu betrachten. So kann es die Erfahrung machen, dass keine Gefahr davon ausgeht und seine Angst umso geringer wird, je länger es den Reiz betrachtet. Wenn das Kind sich dies nicht zutraut, können andere Personen (z.B. Gleichaltrige) den Umgang mit dem Reiz demonstrieren. Achten Sie darauf, dass das Kind soweit möglich so lange in der Situation verbleibt, bis es keine Angst mehr vor dem Reiz hat. Wichtig: Erklären Sie dem Kind diesen Ablauf vor Aufsuchen der Situation.
- Je nach Häufigkeit und Intensität der Ängstlichkeit oder des Vermeidungsverhaltens sollten die Eltern angeregt werden, Kontakt zu einem Kinder- und Jugendlichenpsychiater oder -psychotherapeuten aufzunehmen.

Beispiel: Ein Kind, das sich sehr vor dem Knall von einem zerplatzten Luftballon erschrocken hat, kann die Erfahrung machen, dass keine Gefahr von dem Luftballon ausgeht, indem es sich einen Luftballon genauer anschaut und diesen eventuell selbst anfasst, aufbläst oder zerplatzen lässt.

## 6. Verhaltensauffälligkeiten

Ein Kind macht beim Stuhlkreis nicht mit, stattdessen bleibt es in der Ecke sitzen. Beim gemeinsamen Singen singt es immer laut in die Ohren der anderen Kinder. Wiederholte Versuche, dem Kind die Regeln zu vermitteln, scheitern.

### Was bedeutet das?

- Auch Kinder ohne traumatische Erfahrungen können Problemverhalten zeigen, dies hängt nicht zwangsläufig mit einer Traumatisierung zusammen.
- Das Kindergartenalter beinhaltet eine wichtige Phase der Autonomieentwicklung: Kinder entwickeln ein Bedürfnis nach Kontrolle und Autonomie und streben danach, dieses durchzusetzen.
- Kinder mit Fluchterfahrung konnten dieses Autonomiebedürfnis unter Umständen kaum oder gar nicht ausleben. Stattdessen haben sie häufig wiederholte Erfahrungen massiven Kontrollverlustes gemacht.
- Dies kann zu unangemessenen Versuchen führen, Kontroll- und Autonomiebedürfnisse auszuleben.

## Was kann ich tun?

- Prüfen Sie, welche Erklärungen es dafür gibt, dass das Kind sich nicht an die Regeln hält (z.B. Regelverständnis, Ängste).
- Gestehen Sie dem Kind im Rahmen der Möglichkeiten kleine Freiräume zu, in denen es seine Bedürfnisse nach Autonomie und Kontrolle befriedigen kann (z.B. ein Spiel / Lied aussuchen, eine Reihenfolge bestimmen).
- Bestehen Sie wie gewohnt auf die Einhaltung von Regeln, die für das Miteinander und die Sicherheit wichtig sind. Struktur und Sicherheit sind ebenso wichtige Bedürfnisse des Kindes wie Autonomie.
- Vermitteln Sie dem Kind auf eine nicht bestrafende Art und Weise Regeln und zeigen Sie die eigenen Grenzen sowie die Grenzen der anderen Kinder auf.
- Bei schwerwiegend verhaltensauffälligen Kindern kann ggf. ein Anspruch auf eine Integrationskraft bestehen.
- Falls bei den Eltern ein ungeklärter Aufenthaltsstatus vorliegt, muss im Einzelfall geprüft werden, ob die rechtlichen Voraussetzungen für die Beantragung der Integrationskraft erfüllt sind. Ob die rechtlichen Voraussetzungen für die Antragsstellung gegeben sind, kann bei der zuständigen Ausländerbehörde abgeklärt werden.

---

## 7. SPRACHFÖRDERUNG BEI KINDERN MIT FLUCHTHINTERGRUND

---

Der Erwerb einer neuen Sprache gelingt umso besser, je mehr dies an bedeutsame Situationen geknüpft ist, je mehr die Sprachlernsituationen in motivierende Kontexte eingebunden sind. Dies gilt insbesondere für Kinder mit Flucht- und Migrationshintergrund. Über Bewegung fällt es ihnen leichter, mit anderen Kindern zu kommunizieren und sich mitzuteilen. So üben sie sich im Spiel im Kontakt mit den anderen und können Erfahrungen von Dazugehörigkeit und Anerkennung machen.

### Fallbeispiel:

„Hasim ist ein fünfjähriger Junge, der nach der Flucht mit seiner Familie seit zwei Wochen in der Kita ist. Er beteiligt sich kaum am Spiel der anderen, steht oft am Rande und schaut den anderen zu. Beim freien Spiel darf sich jeder ein Spielgerät aussuchen. Hasim will immer einen Ball, einen ganz bestimmten, immer denselben, den er aus mehreren Bällen heraussucht. Manchmal hält er den Ball nur fest an den Körper gepresst, dann beginnt er aber damit zu spielen, dribbelt ihn und rollt ihn mit einem Fuß über den Boden, wirft ihn hoch und fängt ihn rückwärts wieder auf. Hasim spricht nicht, nicht mit den anderen Kindern, auch nicht mit der Erzieherin. Aber als sie ihn fragt, welches Spielgerät er denn gerne haben will sagt er leise „Ball“. Einmal fragt ihn die Erzieherin, wie denn Ball auf Arabisch heißt. „Kurat“ antwortet Hasim und sein Gesicht hellt sich auf, als sie „Kurat“ wiederholt. „Ball heißt Kurat, stimmt das?“ fragt sie und seine Augen leuchten, als sie sich einen Ball nimmt und ihm zurollt. Er kickt ihn mit dem Fuß zurück und es entwickelt sich ein Bewegungsdialog zwischen beiden. Sie werfen sich den Ball zu, dabei bezieht die Erzieherin immer wieder Sprache ein: „Jetzt hast Du aber hochgeworfen.“

## 7.1 Doppelte Sprachlosigkeit?!

Kinder, die ihre Heimat, ihr vertrautes Umfeld verlassen müssen und sich in eine neue Umgebung eingewöhnen, in der die Menschen nicht ihre Sprache sprechen, reagieren oft mit „Sprachlosigkeit“ (Zimmer, R. (2017). Über den Körper zur Sprache kommen). Bei Kindern mit Fluchthintergrund scheint es eine „doppelte Sprachlosigkeit“ zu sein. Die Erlebnisse und belastenden Fluchterfahrungen haben sie sprachlos gemacht. Sie können nicht in Worten ausdrücken, was sie bedrückt. Sprachlos erscheinen sie auch, weil sie die deutsche Sprache (noch) nicht beherrschen und sich nicht an verbalen Gesprächen beteiligen.

## 7.2 Zugänge zum Kind und zur Sprache finden

Wichtig ist zunächst zu diesen Kindern einen Zugang zu finden, Situationen zu schaffen, in denen sie sich angenommen fühlen und sich zumindest zeitweise öffnen. Oft hilft ein Objekt, welches das Interesse der Kinder weckt, mit dem sie sich ggf. auch zunächst alleine beschäftigen können. So kann ein Ball aktivierend und integrierend wirken und dazu beitragen, Sprachbarrieren abzubauen. Er gibt der pädagogischen Fachkraft auch die Chance, sich unaufdringlich und einfühlsam als Spielpartnerin oder -partner anzubieten, den Kontakt mit dem Kind anzubahnen.

## 7.3 Auf die Ressourcen des Kindes schauen

In handlungsorientierten Situationen wird es auch möglich, den Blick auf die Ressourcen des Kindes zu richten und zu erfahren, woran das Kind Interesse hat, was seine Aufmerksamkeit weckt. Oft ist es leichter, Kinder über bewegungsorientierte und körperbezogene Aktivitäten in das Spielgeschehen einzubinden. Die verbale Sprache bleibt dabei zunächst nebensächlich. Die gemeinsamen Erlebnisse und Erfahrungen sind eine gute Basis für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung.

## 7.4 Sprechfreude auf der Basis von Beziehungen

Für den Erwerb der Sprache stellt die Freude am Sprechen, am Austausch und an der Kommunikation eine wesentliche Voraussetzung dar. Im besonderen Maße gilt das für den Erwerb einer anderen als der Familiensprache. Diese Freude entwickeln Kinder vor allem dann, wenn sie Vertrauen zu neuen Bezugspersonen aufbauen konnten und sich in der neuen Umgebung wohl fühlen.

Im sozialen Kontext, im Austausch mit anderen Kindern oder Erwachsenen entfalten Kinder ihr Sprachpotenzial. Sie entwickeln es in Handlungszusammenhängen, die ihnen selbst wichtig erscheinen, die ihre eigenen Interessen berühren. Neben dem Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zum Kind ist es immer auch Aufgabe der pädagogischen Fachkraft, die Interaktionen zwischen den Kindern zu unterstützen.

## 7.5 Sprache und Bewegung

Bewegung ist ein Medium, über das sich Kinder mit Flucht- und Migrationshintergrund ausdrücken können, in dem sie häufig Sicherheit finden. Das entwicklungsfördernde Potenzial von Bewegung (Zimmer, R. (2016). Handbuch Sprache und Bewegung. Freiburg: Herder) kann sich auch bei den Kindern mit Flucht- und Migrationshintergrund positiv auf die Sprachentwicklung auswirken. Dabei beruht die sprachfördernde Wirkung auf den vielen Sprechanschlüssen, die sich beim gemeinsamen Spiel ergeben, beim Bauen und Konstruieren, beim Aushandeln von Rollen und Regeln, im spontanen, spielerischen Umgang mit der eigenen Stimme, bei Rollen- und Symbolspielen.

## 7.6 Sprachfördermöglichkeiten in Bewegung

Konkret können viele Bereiche der Sprachentwicklung in Bewegungssituationen einbezogen werden. So fordert ein Ball zunächst mal zum spielerischen Handeln alleine oder mit anderen auf. Über das Rollen, Werfen, Fangen, Schießen des Balls werden Bewegungsverbren im Handeln erfahren. Grammatikalische Regeln werden nebenbei aufgenommen und prägen sich ein: Ich werfe den Ball, du wirfst den Ball zurück, der Ball wird gerollt – aktive und passive Formen, Verbflexionen und Artikelgebrauch. So wird die deutsche Grammatik beiläufig erfahren und in der alltäglichen Anwendung geübt. Vor allem aber ist der Ball ein Medium der Kommunikation, der Beziehungsaufnahme. Er schafft Anlässe zum Sprechen, das gemeinsame Spiel kommt aber gleichermaßen auch ohne aktive verbale Sprache aus.

## 7.7 Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen

Bewegung gibt Kindern mit Fluchterfahrungen die Möglichkeit, (wieder) aktiv zu werden, selber etwas zu machen, sich nicht hilflos äußeren Kräften ausgeliefert zu fühlen, sondern wieder selbst auf die Welt zugehen zu können. Das Spüren der körperlichen Kräfte kann auch zur psychischen Stabilisierung beitragen. Das ist ein erster Schritt – im wahrsten Sinne des Wortes – um das Vertrauen in die Fähigkeit zur Bewältigung der neuen Lebenssituation zu finden.

Ein Kind sollte nicht zum Sprechen aufgefordert werden – aber es kann zum Sprechen verlockt werden. Auch Sprachlernen gelingt besser in einer emotional positiv geprägten Situation: „Sprache kann sich beim Kind (...) nur dort entwickeln, wo ihm zwischenmenschliche Beziehungen das Terrain für Handlungs- und Interaktionserfahrungen bieten“ (Bauer, J. (2006). Warum fühle ich was du fühlst? München: Heyne.)<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Dieser Text ist im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des vom Bundesfamilienministerium geförderten Programms „Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung“ durch das nifbe entstanden. Er ist ein Teil des digitalen Sammelordners ["Kita-Einstieg Wissen kompakt"](#) mit knappen prägnanten Texten zu diesem Themenbereich und einer [Einführung zum Hintergrund](#).

---

## 8. KULTURSENSIBLE EINGEWÖHNUNG IN DER KITA

---

Eingewöhnung in Kitas wird seit den 80er Jahren nach Modellen durchgeführt. Jedes Eingewöhnungsmodell bezieht sich auf bestimmten Forschungen. Bekannte Modelle sind das Berliner Eingewöhnungsmodell, das Münchener Eingewöhnungsmodell, das Peergroup Eingewöhnungsmodell und das partizipatorische Eingewöhnungsmodell.

Inzwischen entscheidet sich jede Einrichtung für eins der oben aufgeführten Modelle. Dies sollte den Kindern dabei helfen möglichst gut im KiTa-Alltag anzukommen.

Um einen Überblick über bestehende Eingewöhnungsmodelle zu erhalten, werden an dieser Stelle die bekanntesten Modelle kurz vorgestellt.

### 8.1 Eingewöhnungsmodelle

- Das Berliner Eingewöhnungsmodell

Das Berliner Eingewöhnungsmodell beschreibt die elternbegleitete Eingewöhnung von Kindern in den Kindergartenalltag. Die Kinder werden dabei in verschiedenen Phasen und durch die Unterstützung ihrer Bezugspersonen mit den Erziehern und der neuen Umgebung vertraut gemacht. Der Eingewöhnungsprozess dauert im Berliner Modell circa zwei bis vier Wochen. Das Berliner Modell zur Eingewöhnung legt den Fokus auf die Bindungsbeziehung zwischen Kind und Eltern. Es soll den Kindern in der Eingewöhnungszeit Sicherheit geben und einen behutsamen Start in den neuen Lebensabschnitt ermöglichen.

Eine Kita Eingewöhnung nach dem Berliner Modell gilt dann als gelungen, wenn die Kinder

- sich in der Einrichtung sichtlich wohlfühlen.
  - sich von Erziehern trösten lassen.
  - sozial integriert sind.
  - neue Kompetenzen erwerben, Bildungsangebote nutzen und neue Herausforderungen bewältigen.
- Das Münchener Eingewöhnungsmodell

Das Münchener Eingewöhnungsmodell ist ein Modell, das Kindern bei der Eingliederung in die Kita helfen soll. Insbesondere der Aufbau von Bindung zu neuen Bezugspersonen ist dabei herausfordernd und soll dank des Modells besser gelingen.

Das Münchener Eingewöhnungsmodell basiert auf dem Berliner Eingewöhnungsmodell und ist eine Weiterentwicklung dessen. Das Kind gestaltet im Rahmen des Münchener Modells die Eingewöhnung aktiv mit und wird als kompetentes Subjekt angesehen.

Es sieht nicht nur die Erzieherinnen und Erzieher als entscheidenden Part der Eingewöhnung vor, sondern auch die Bezugsperson des Kindes (Mutter, Vater, Oma, Opa etc.) sowie die anderen Kinder in der Kita. Im Rahmen des Münchener Eingewöhnungsmodells wird außerdem davon ausgegangen, dass die Kinder die Rituale in einer Kita mehrfach beobachten müssen, um sie zu verstehen, weshalb die Kennenlernphase mindestens eine Woche dauert.

Eine Trennung findet erst nach zwei Wochen statt, wenn das Kind mit den neuen Abläufen und der neuen Umgebung bereits vertraut ist und die Erzieherinnen und Erzieher schon etwas besser kennt. Für die Eingewöhnung nach dem Münchener Modell müssen vier bis fünf Wochen Zeit eingeplant werden.

- Das Peer-Group Eingewöhnungsmodell

In diesem Modell werden Kinder nicht einzeln in Kindergarten eingewöhnt, sondern in einer kleinen Gruppe. „Peer-Group“ kommt aus dem Englischen und bedeutet „eine Gruppe von Gleichaltrigen, in der das Individuum den sozialen Bezug in der Gruppe findet“. Auf die Eingewöhnung bezogen, steht die Peer-Gruppe für mehrere Kleinkinder (3-5 Kinder), die gemeinsam – wie eine Spielgruppe – eingewöhnt werden und von zwei pädagogischen Fachkräften betreut werden. Die Eltern lernen sich auch in der Eingewöhnung kennen und profitieren im besten Fall von der Gruppenbildung, da sie sich austauschen und gegenseitig stärken können.

Im zeitlichen Ablauf orientiert sich das Peer-Group Eingewöhnungsmodell nach dem Berliner Modell.

Die großen Unterschiede zum Berliner Modell liegen in der Anzahl an Kinder, die gleichzeitig an der Eingewöhnung teilnehmen und die Menge an pädagogische Fachkräfte. Außerdem werden die Kinder in der ersten Phase (ca. 3 Tage) in der Peer-Gruppe in einem separaten Raum von der Bestandsgruppe getrennt.

Als Hindernisse können die räumliche Situation, die Personalsituation und die Einstellung der Eltern genannt werden.

- Das partizipatorische Eingewöhnungsmodell

Diese Form der Eingewöhnung ermöglicht Familien einen begleiteten, sanften, bindungsorientierten Übergang von der familiären Betreuung zur ergänzenden außerfamiliären Betreuung in Kita, Krippe oder Tagespflege. Um das psychische, seelische, geistige und körperliche Wohlbefinden des Kindes zu wahren, nimmt dieser Elternteil auch in der Eingewöhnung eine aktive Rolle ein, so wie es das Kind aus seiner bisherigen Lebenserfahrung gewohnt ist.

Wir sprechen von einer partizipatorischen Eingewöhnung, da Kind und Eltern die Eingewöhnung aktiv mitgestalten, indem sie zeigen, was sie brauchen, was ihnen guttut und was für sie möglicherweise überfordernd ist. Die kindlichen und elterlichen Signale werden von der pädagogischen Fachkraft wahrnehmend beobachtet und in ihr professionelles Handeln einbezogen. Durch feinfühliges Reagieren auf die Bedürfnisse von Eltern und Kind gelingt es der pädagogischen Fachkraft, eine Beziehung aufzubauen, welche die Basis für alles Weitere darstellt.

Erst wenn dieses grundlegende Vertrauen aufgebaut ist, kann das Kind sich der pädagogischen Fachkraft mit Interesse zuwenden und sich auf die neuen Erfahrungen in der Einrichtung einlassen.

Die partizipatorische Eingewöhnung verläuft in sieben Phasen. Alle Beteiligten werden aktiv in die Gestaltung der Eingewöhnung einbezogen. Das bedeutet, dass alle Schritte zwischen Kind, Elternteil und pädagogischer Fachkraft (verbal oder nonverbal) abgestimmt werden.

Ein wesentlicher Fokus liegt auf der Zeit des Ankommens (Phase 2-5). Anders als beim Berliner Modell wird Kind und Eltern bei der partizipatorischen Eingewöhnung sehr viel Zeit zum Ankommen gelassen. Während der ersten Zeit laufen Eltern und Kind überall mit und lernen die Kita, die pädagogische Fachkräfte und die Abläufe des pädagogischen Alltags kennen – ohne den Druck zu haben, dass die Eingewöhnung schnell gehen muss. Erst ab Phase 4 übernimmt die pädagogische Fachkraft z.B. pflegerische Aufgaben für das Eingewöhnungskind und versorgt es mehr, während das Elternteil sich nun mehr zurückhält.

Die Eingewöhnung wird also als Chance genutzt, um eine vertrauensvolle positive Beziehung zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften aufzubauen. Gleichzeitig wird durch eine Partizipatorische Eingewöhnung der Grundstein für einen gegenseitigen Austausch sowie eine gelungene Mitbestimmung und Beteiligung von Eltern gelegt.

## 8.2 Eingewöhnung von Kindern mit Fluchthintergrund

Die Eingewöhnung von Flüchtlingskindern ist eine sehr fordernde Zeit, die von allen Beteiligten als anstrengend und belastend empfunden wird. Besonders schwierig gestaltet sie sich, wenn die Sprachbarriere hoch und eine Verständigung mit Eltern und Kind daher kaum möglich ist.

Geflüchtete Kinder kommen mit Voraussetzungen in die KiTa, welche für die pädagogischen Fachkräfte unbekannt sind. Aufgrund der Vorerfahrungen zeigen die Kinder oft spezielle Verhaltensweisen. Diese gilt es einzuordnen und zu verstehen. Beispielsweise isst ein Kind hastig oder steckt Lebensmittel in die Tasche, weil es Angst hat, dass es zu wenig bekommen könnte. Viele geflüchtete Kinder leiden unter ihren traumatischen Erfahrungen. Zu den Symptomen der sogenannten posttraumatischen Belastungsstörungen zählen beispielsweise das Anklammern an eine Bezugsperson, Angst im Dunkeln, Depression, Erschöpfung, Hyperaktivität, körperliche Beschwerden, panische Reaktion auf laute Geräusche oder ein nicht angemessenes Sozialverhalten. Oft ist ein direkter Bezug zwischen Trauma und Symptom nicht deutlich. Manche Kinder spielen die erlebten Situationen nach oder malen entsprechende Bilder. Da die Eltern der Kinder ebenso traumatisiert und, gerade in Deutschland angekommen, sehr mit ihrer neuen Situation und sich beschäftigt sind, werden sie nicht ausreichend in der Lage sein können, ihren Kindern adäquat bei der Verarbeitung ihrer Erlebnisse zur Seite zu stehen.

Die Fachkräfte sollten die Räume der Kita so gestalten, dass sich das Kind und auch seine Eltern willkommen fühlen. So können beispielsweise Bilderbücher oder Dekorationsgegenstände aus dem Herkunftsland der Familie sichtbar platziert werden und im Eingangsbereich der Kita eine Grußformel u.a. auch in ihrer Sprache stehen.

Die Eingewöhnung eines geflüchteten Kindes sollte absolut individuell gehandhabt werden.

So bestehen aufgrund der engen Bindung auf der Flucht und in den großen Massenunterkünften möglicherweise extreme Trennungängste bei einem Kind und seinen Eltern, die bei der Eingewöhnung berücksichtigt werden müssen und aufgrund derer die Eingewöhnungszeit ggf. verlängert werden sollte. Es ist auch denkbar, dass das Kind aus einer Kultur kommt, in der die Kinder sich an Geschwistern oder Nachbarskindern orientieren und die Erwachsenen eine andere Bedeutung haben.

Eine große Herausforderung bei der Eingewöhnung – und auch danach – ist die unzureichende sprachliche Verständigung. Das Kind spricht kein oder nur sehr wenig deutsch. Um sich zu verständigen, können neben der Körpersprache und Gesten auch Bildkarten genutzt werden. Sinnvoll ist es, wenn die pädagogische Fachkraft einzelne Wörter oder Sätze in der Heimatsprache des Kindes erlernt. Das Kind fühlt sich so in seiner Herkunft und Person gesehen und respektiert.

Es kann für das geflüchtete Kind sehr schön sein, wenn beispielsweise ein Lied aus seinem Heimatland in den Morgenkreis integriert wird - oder ein entsprechendes Lied von einer CD angehört wird.

**Die Verhaltensweisen und Äußerungen des Kindes sollten kultursensibel betrachtet werden.**

Pädagogische Fachkräfte sollten sich eine „kulturelle Brille“ aufsetzen und die Lebenswelt und die Äußerungen des Kindes durch die Brille seiner Kultur betrachten. So kann ein Verständnis für bestimmte Verhaltensweisen des Kindes (und auch der Eltern) aufkommen.

Eine Interpretation durch die „deutsche Kulturbrille“ wird dem Kind und seiner Familie nicht gerecht und bringt Missverständnisse mit sich. Zu dem Blick durch die Kulturbrille kommt auch noch die Verhaltensinterpretation aufgrund der Vergangenheit des Kindes, welches lange in Krieg oder politischer Instabilität leben musste.

Für geflüchtete Kinder können die Erziehungsstile und Werte in der Kita manchmal verwirrend sein. Während die Kinder zum Beispiel zu Hause so erzogen werden, dass Gehorsam gegenüber Erwachsenen einen sehr hohen Stellenwert hat, so werden in einer deutschen Kita die Kinder dahingehend gefördert, dass Kinder eine eigene Meinung entwickeln und diese auch äußern können. Den Kindern wird partnerschaftlich begegnet und Partizipation als Kinderrecht wird in den Kitas umgesetzt.

Pädagogische Fachkräfte brauchen die Fähigkeiten, offen und einladend auf die Kinder zuzugehen und die bestehenden Strukturen und Regeln der KiTa bei Bedarf individuell anzupassen - zum Wohle des Kindes. Die Kita sollte ein Ort für geflüchtete Kinder sein, an dem sie wieder Kind sein dürfen.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Bialek, Julia: Hilfe für traumatisierte Flüchtlingskinder in der KiTa. aus: Meine Kita – Das didacta Magazin für den Elementarbereich 2/15, abrufbar unter: <https://www.nifbe.de/fachbeitraege/beitraege-von-a-z?view=item&id=535:hilfe-fuer-traumatisierte-fluechtlingskinder-in-der-kita&catid=293.de>

Soyer, Jürgen: Flüchtlingskinder und ihre Eltern - Eine rechtliche und interkulturelle Herausforderung im Alltag der Kinderbetreuung (2016), abrufbar unter: <https://www.kita-fuchs.de/ratgeber-paedagogik/beitrag/fluechtlingskinder-und-ihre-eltern-eine-rechtliche-und-interkulturelle-herausforderung-im-alltag-de>

---

## 9. ZUSAMMENARBEIT MIT FAMILIEN MIT FLUCHTHINTERGRUND

---

Die Zusammenarbeit mit den Eltern der betreuten Kinder ist zentral für die vorurteilsbewusste Arbeit. Der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Eltern wird als Grundvoraussetzung für das kindliche Wohl in der pädagogischen Einrichtung gesehen.

Für viele Familien mit Fluchthintergrund bedeutet der Schritt in die KiTa einen Schritt in eine neue Welt. Sie benötigen Zeit um sich zu orientieren. Wichtig ist, dass sich die Familien in der KiTa schnell wohlfühlen und Vertrauen aufbauen.

Sie können den Familien offen begegnen und sie willkommen heißen, indem Sie zum Beispiel: **ein mehrsprachiges Willkommensschild im Eingangsbereich oder einen bebilderten Tagesablaufplan aufhängen.**

Symbole, Piktogramme und auch mehrsprachige Infomaterialien oder Elternbriefe können über erste Unsicherheiten hinweghelfen.

Hilfreich ist auch, den Familien das System der Kindertagesbetreuung in Deutschland und Ihre Rolle als pädagogische Fachkraft zu erläutern, denn in vielen Herkunftsländern gibt es andere Systeme. Hilfestellung bietet hier den mehrsprachigen Elternratgeber „Mein Kind kommt in die KiTa“.<sup>24</sup>

Indem Sie die Familien in den Betreuungsalltag einbinden, schaffen Sie eine Vertrauensbasis für die gemeinsamen Bildungs- und Erziehungspartnerschaften.

### 9.1 Herausforderungen und Hilfestellungen

Herausforderung	Hilfestellung
Sprachbarriere	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Laien-Sprachmittlerpool des KI Kreis Viersen<sup>25</sup></li><li>▪ Pool der KiTa-Mitarbeitenden</li><li>▪ Sprach- und Übersetzungstools:<ul style="list-style-type: none"><li>▪ <a href="https://www.deepl.com/de/translator">https://www.deepl.com/de/translator</a></li><li>▪ <a href="https://www.sayhi.com/de/translate/">https://www.sayhi.com/de/translate/</a></li></ul></li><li>▪ Metacom-Symbole: <a href="https://www.metacom-symbole.de/">https://www.metacom-symbole.de/</a></li><li>▪ Tagesplaner: <a href="https://www.lakossachsen.de/lakos-materialien-1/kita-tagesplaner/">https://www.lakossachsen.de/lakos-materialien-1/kita-tagesplaner/</a></li><li>▪ ggf. Vertrauenspersonen der Familien</li></ul>

---

Textor, Martin R.: Flüchtlingskinder in der Kita, abrufbar unter:

<https://www.kindergartenpädagogik.de/fachartikel/kinder-mit-migrationshintergrund/238.de>

<sup>24</sup> Aufrufbar unter [www.kreis-viersen.de](http://www.kreis-viersen.de)

<sup>25</sup> [Antrag Laien-Sprachmittlerpool](#)

Mehrsprachigkeit der Kinder/Familien	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Projektbericht „MehrSprachigkeit als Schatz“ Handreichung für den KiTa-Alltag sowohl für pädagogische Fachkräfte als auch für Familien<sup>26</sup></li> <li>▪ Elternratgeber zur mehrsprachigen Erziehung des KI Kreis Viersen<sup>27</sup></li> </ul>
Unsicherheiten bzgl. des Systems „KiTa“ und „Kinderbetreuung“	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mehrsprachige Informationsmaterialien: Elternratgeberreihe KI Kreis Viersen</li> <li>▪ Beratung und digitale Taskcard KI Kreis Viersen<sup>28</sup></li> </ul>
Zugang zu den Eltern/Zusammenarbeit mit Eltern	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Veranstaltungen/Interkulturelle Feste/Elternabende organisieren</li> <li>▪ Programme „griffbereitMINI“, „Griffbereit“ und „Rucksack KiTa“ – Elternbegleiterinnen als Bindeglied und Brücke zwischen Familien und Einrichtungen<sup>29</sup></li> </ul>
Unterschiedliche Norm- und Erziehungsvorstellungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Weiterbildung/thematische Qualifizierungen – Qualifizierungsangebot KI Kreis Viersen– Fachtage und Online-Seminarreihen zu integrationsrelevanten Themen</li> <li>▪ Sensible Aufklärungsarbeit</li> </ul>
Netzwerk/Vernetzung im Sozialraum	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relevante Akteure wie z.B. Therapieangebote, Migrationsberatungsstellen, KI Kreis Viersen</li> </ul>
Verhaltensauffälligkeiten/Traumata	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bindung und stabile Bezugspersonen</li> <li>▪ Vermittlung externe Stellen</li> </ul>

Die effektivste Strategie, Familien mit Fluchthintergrund einzubinden, ist es, immer wieder wertschätzend auf sie zuzugehen.

### Nicht aufgeben! – Wiederholte Kontaktinitiativen versprechen Erfolg.

Durch die wiederholten Kontaktangebote der Fachkräfte wird Interesse signalisiert und die Verantwortung für die Kontaktaufnahme übernommen. Auf die Familien zugehen heißt dabei, sie persönlich anzusprechen, nicht nur mit dem Elternbrief oder der schriftlichen Einladung.

Informelle Treffen, wie ein gemeinsames Kaffeetrinken, senken die Hemmschwelle im Gegensatz zu offiziellen Terminen, wie den Elternabenden. Auch Treffen außerhalb der Einrichtung, wie Hausbesuche, können hilfreich sein, um im vertrauten Umfeld der Familie vertrauensvollen Kontakt aufzubauen<sup>30</sup>.

<sup>26</sup> Aufrufbar unter [Projektbericht\\_MehrSprachigkeit\\_als\\_Schatz.pdf](#)

<sup>27</sup> Aufrufbar unter [Mein Kind wächst mehrsprachig auf.pdf](#)

<sup>28</sup> [Kontakt und Taskcard KI Kreis Viersen](#)

<sup>29</sup> Weiterführende Infos: <https://www.griffbereit-rucksack.de/>

<sup>30</sup> Dieser Text ist im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des vom Bundesfamilienministerium geförderten Programms „Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung“ durch das nifbe entstanden. Er ist ein Teil des digitalen Sammelordners „Kita-Einstieg Wissen kompakt“ mit knappen prägnanten Texten zu diesem Themenbereich und einer [Einführung zum Hintergrund](#).

---

## 10. INTERKULTURELLE ERNÄHRUNGSBILDUNG

---

Begegnungen mit Menschen aus anderen Kulturen sind heute im Kontext von Ernährungsbildung alltäglich und somit auch fester Bestandteil der KiTa-Praxis. Ein interkulturelles Verständnis und Kenntnisse über Menschen mit Migrationshintergrund sind DER Schlüssel, um vielfältige Zugänge zu schaffen und die Ernährung individuell sowie nachhaltig günstig zu gestalten.

Die Kinder in der KiTa kommen oft aus sehr unterschiedlichen (Ess-)Kulturen. Da ist es nicht immer einfach den Speiseplan so zu gestalten, dass er nicht nur ausgewogen und kindgerecht ist, sondern auch alle anspricht und miteinbezieht.

### 10.1 Esskulturen

Essgewohnheiten, Tischmanieren, Regeln, Rituale und Sozialisation – das alles gehört zur Esskultur dazu. Essen ist dabei ein Teil unserer Identität. Essen ist in allen Kulturen die erste „Sprache“, mit der Kleinkinder die Welt kennenlernen. Damit erfahren sie, was in ihrer Familie und ihrer Kultur auf den Tisch kommt und welche Werte wichtig sind.

Schon Kleinkinder lernen durch Ernährung ihre Umgebung kennen und tasten sich behutsam ran an unterschiedliche Geschmäcker und Essgewohnheiten. Bei sauren Geschmäckern verziehen Kinder das Gesicht, während süße Geschmäcker ihnen ein Lächeln ins Gesicht zaubern. Essgewohnheiten unterscheiden sich von Kultur zu Kultur. In Japan beispielsweise müssen Kinder früh lernen mit Stäbchen zu essen, während es bei uns eher um die richtige Handhabung mit Besteck geht. Manche Kulturen bevorzugen eher würzige Speisen andere eher mild gewürzte Speisen.

Esskultur kann aber auch Menschen unterschiedlicher Kulturen verbinden. Über Essen und Essgewohnheiten, findet man viel heraus über die Eigenheiten und kulturellen Unterschiede.

Essen verbindet Menschen der gleichen Kultur, aber auch Menschen anderer Kulturen miteinander. Essen ist nicht nur der Verzehr von Speisen, sondern auch eine Gelegenheit mit anderen zusammen zu kochen und zu sprechen. So hat Essen auch eine soziale Komponente.

In der türkischen/islamischen Kultur hat das Essen (vor allem das gemeinsame Essen) verschiedenen Rollen:

- Kommunikation
- Fürsorglichkeit
- Stressabbau
- Nähe zur Heimat

Das internationale Speisenangebot bietet die Chance, neue Geschmackserlebnisse, Lebensmittel und Zubereitungen kennenzulernen und fördert damit die Ernährungsbildung im Kitaalltag. Die Kinder lernen ihre eigene und die Kultur ihrer Freunde durch ein variationsreiches Speisenangebot auf interessante Weise kennen und werden früh an unterschiedliche Geschmäcker und Zubereitungsweisen herangeführt.



Abbildung 8: Essgewohnheiten weltweit - vereinfachte Darstellung

## 10.2 Mahlzeiten kultursensibel gestalten

Eine Verpflegung, die an die verschiedenen Kulturen angepasst ist, wird in vielen Kitas und Schulen schon gelebt.

Den meisten religiösen Speisevorschriften zufolge, verzichten Gläubige auf bestimmte Fleischsorten, wie zum Beispiel Schweinefleisch und/oder nur auf bestimmte Weise geschlachtetes Fleisch verzehren dürfen.

### Religiöse Speisevorschriften - vereinfacht

**Islam** → halal = erlaubt; haram = nicht erlaubt

**Judentum** → kosher = erlaubt; trefe = nicht erlaubt

Bezieht sich auf die Lebensmittel sowie deren Herstellung, Lagerung, Zubereitung und Ausgabe.

Judentum und Islam erlauben nur das Schlachten von Tieren, die nicht betäubt wurden und mit der vollständigen Ausblutung des Körpers.

Sowohl die jüdischen als auch die islamischen Speisegesetze definieren klar, welche Lebensmittel für den Verzehr erlaubt bzw. verboten sind und leiten diese Regelungen jeweils aus ihren kanonischen Quellen ab. In beiden Religionen ist der Verzehr von Schweinefleisch und Alkohol nicht erlaubt und es besteht ein Verbot aller Produkte, die aus oder mit Blut hergestellt wurden. Weintrauben und daraus hergestellte Produkte sind im Islam und Judentum erlaubt, mit Ausnahme des Weines, der aufgrund seines Alkoholgehalts im Islam verboten ist. Wein gilt im Judentum nur dann als kosher, wenn er von einem Juden produziert wurde oder den Herstellungsprozess von einem Juden überwacht wurde. Auch andere alkoholische Getränke oder Produkte, die Alkohol enthalten sind erlaubt, sofern auch alle anderen Zutaten kosher sind.<sup>31</sup>

<sup>31</sup> [https://de.wikipedia.org/wiki/Unterschiede\\_zwischen\\_den\\_j%C3%BCdischen\\_und\\_islamischen\\_Speisegesetzen](https://de.wikipedia.org/wiki/Unterschiede_zwischen_den_j%C3%BCdischen_und_islamischen_Speisegesetzen)

## 10.3 Wege zu einer interkulturellen Ernährungsbildung in der KiTa<sup>32</sup>

Beim Eintritt in die KiTa sind Kinder mit Fluchthintergrund mit neuen Regeln und unbekanntem Speise- oder Essgewohnheiten konfrontiert. Die Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte besteht darin, für die Kinder eine Brücke zwischen der familiären Esskultur und der KiTa-Esskultur zu bauen, um allen Kindern genussvolles Essen in der KiTa zu ermöglichen. Grundvoraussetzung dafür ist die Kenntnis der familiären Essgewohnheiten. Die Berücksichtigung der folgenden Fragen ist dabei hilfreich:

- Was isst das Kind (gerne)?
- Wann und wie oft isst das Kind?
- Mit wem isst das Kind?
- Isst es selbstständig oder wird es gefüttert?
- Welche Hilfsmittel werden verwendet?
- Gibt es gesundheitliche oder religiöse Ge- und Verbote gegenüber bestimmten Lebensmitteln?

### a. Akzeptanz, Respekt und Offenheit

Religiöse und medizinische Nahrungsvorschriften müssen respektiert werden und das Nahrungsangebot muss entsprechend angepasst werden. Es empfiehlt sich, Inhaltsstoffe für die Kinder und ihre Eltern verständlich darzustellen. (z. B. mit Tiersymbolen für verschiedene Fleisch) Transparenz bedeutet zum Beispiel, den Essensplan (möglichst mit Bildern) auszuhängen, aber auch Einblick in die Abläufe und Essensgestaltung zu geben und eventuell zu erläutern, welche pädagogischen (z. B. Selbstständigkeitsentwicklung) oder auch pragmatischen Gründe (z.B. feste Essenszeiten, um den organisatorischen Ablauf zu gewährleisten) dahinterstecken.

### b. Balance zwischen Vertrautem und Neuem

Es ist wichtig Anknüpfungspunkte für die Kinder zu schaffen. Wenn die Kinder auch vertraute Praktiken und Speisen erleben, werden sie offener sein, Neues auszuprobieren.

### c. Kein Zwang oder Druck

Nicht vertraute Speisen sollten den Kindern liebevoll angeboten werden, aber niemand sollte gezwungen werden, etwas zu probieren oder aufzuessen. Sobald die Kinder sich in der neuen Umgebung sicher fühlen, werden sie mit hoher Wahrscheinlichkeit die Neugier für neue Gerichte zeigen.

---

<sup>32</sup> Dieser Text ist im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des vom Bundesfamilienministerium geförderten Programms „Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung“ durch das nifbe entstanden. Er ist ein Teil des digitalen Sammelordners „Kita-Einstieg Wissen kompakt“ mit knappen prägnanten Texten zu diesem Themenbereich und einer Einführung zum Hintergrund.

#### d. Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Familien

Die Grundvoraussetzung für kultursensibles Arbeiten beim Thema Essen ist der intensive Austausch mit den Familien und die kulturelle Offenheit. Eine aufgeschlossene und wertschätzende Haltung sowie Reflexionsbereitschaft den eigenen Gewohnheiten gegenüber ermöglichen es, eine Esskultur in der KiTa zu gestalten, die allen Kindern genussvolles Essen erlaubt.

Je strenger die Speisevorschriften der jeweiligen Religion gelebt werden, desto höher ist in der Regel der Aufwand bei der Zubereitung der Speisen. Wichtig ist es daher, mit den Eltern über ihren tatsächlichen Bedarf ins Gespräch zu kommen und zu klären, was für die Kita möglich ist. Wenn Sprachbarrieren dies erschweren, hilft eine Kontaktaufnahme mit der jeweiligen Religionsgemeinde, um die Speisevorschriften näher kennenzulernen. Oftmals lässt sich mehr umsetzen, als zunächst gedacht: Zum Beispiel kann Gelatine sehr einfach durch pflanzliche Bindemittel ersetzt werden oder statt einer Bratcrème mit Milchbestandteilen eignet sich Rapsöl viel besser. Letzteres wird ohnehin für die Ernährung von Kindern empfohlen und ist häufig auch billiger.

Weiterführende Links und Literatur zum Thema sind auf der Webseite der Verbraucherzentrale NRW<sup>33</sup> zu finden.

Des Weiteren findet man auf der Webseite eine Übersicht religiöser Speisevorschriften<sup>34</sup> und ein Beispiel eines interkulturellen Speiseplans<sup>35</sup>.

---

## 11. PSYCHOHYGIENE IN DER KITA

---

Wenn man einen Beruf ausübt, in dem es darum geht, sich ganzheitlich um andere Menschen zu kümmern, zerrt diese Aufgabe auch immer an den eigenen Energiereserven. Dass das eigene Wohl und die eigene seelische, psychische und physische Gesundheit an erster Stelle stehen sollten, nehmen viele Menschen gar nicht bewusst wahr.

Pädagogische Fachkräfte haben mit unterschiedlichen Belastungsfaktoren umzugehen: Neben Lärm, steigendem Arbeitspensum, Dauerkonzentration, ständigem Multitasking und Personalmangel findet ein großer Teil Ihrer täglichen Arbeit auf emotionaler Ebene statt.

Bei all dem sollen sie gelassen und entspannt bleiben, für die Bedürfnisse der Kinder offen und verständnisvoll sein und jedem wertschätzend gegenüberstehen. Das ist gar nicht so einfach! Auch zu Dienstschluss die Tür hinter sich zu fallen zu lassen und im Feierabend weder an Kinder noch an Kolleginnen und Kollegen zu denken, ist leichter gesagt als getan.

---

<sup>33</sup> <https://www.kita-schulverpflegung.nrw/wissen/projekt-kita-und-schulverpflegung-nrw/vielfalt-der-esskulturen-12550>

<sup>34</sup> [https://www.kita-schulverpflegung.nrw/sites/default/files/migration\\_files/media249208A.pdf](https://www.kita-schulverpflegung.nrw/sites/default/files/migration_files/media249208A.pdf)

<sup>35</sup> <https://www.kita-schulverpflegung.nrw/sites/default/files/2018-12/Beispielhafter%20Speiseplan%20Religionen.pdf>

## 11.1 Tipps um nicht auszubrennen

- Kleine Atemübungen/Entspannungstechniken
- Achtsames Laufen und bewusstes Atmen
- Ausgewogene Ernährung
- Soziale Kontakte pflegen
- „Me-Time“ – Zeit für sich bewusst einplanen
- Selbstreflexion und Reflexion des Tages
- Blick auf Positives
- Kreativ tätig sein

## 11.2 Psychohygiene im KiTa-Alltag

### Rollenverständnis klären

- Zunächst müssen Sie sich mit der Frage auseinandersetzen, wie Sie Ihre Rolle definieren und ausfüllen wollen. Auf der einen Seite erbringen Sie als pädagogische Fachkraft eine Dienstleistung. Auf der anderen Seite sind Sie der Profi, die Fachkraft für Bildung und Erziehung mit Ihren Kenntnissen und Ihrer individuellen Persönlichkeit. Was muss ein Arbeitstag für Sie beinhalten, damit Sie am Ende des Tages zufrieden nach Hause gehen? Wie möchten und können Sie diese Ziele erreichen?
- Je klarer das Rollenverständnis ist, desto sicherer sind Sie im Umgang mit den Kindern und Eltern/Sorgeberechtigten.

### Zusammenarbeit mit Eltern auf einer professionelle Ebene wahren

- Es ist wichtig, die Eltern auf der kommunikativen Ebene gleich zu behandeln.
- Eine professionelle Beziehung gelingt durch eine klare Haltung und Souveränität.

### Kollegialer Austausch und Teamreflexion

- Wenn unbewusste oder unreflektierte pädagogische Verhaltensweisen frühzeitig im Team oder auch mit Unterstützung externer Beraterinnen (Fachberatung, Supervision etc.) angesprochen werden und auch ein offener Umgang mit Fehlern möglich ist, dann besteht eine gute Chance, dass ein positives Klima für Kinder erhalten bleibt oder Fehlverhalten sich nicht wiederholt<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> [Stress lass nach! Wie Sie herausfordernde Situationen auch im neuen Kita Jahr professionell meistern Eine Handreichung für die Praxis der Kindertagesbetreuung](#)

---

## 12. BEGLEITUNG VON FAMILIEN MIT FLUCHTHINTERGRUND

---

### 12.1 Linksammlung

#### Asylverfahren

- <https://www.bamf.de/DE/Behoerde/Aufgaben/Asylverfahren/asylverfahren-node.html>
- <https://www.bamf.de/DE/Themen/AsylFluechtlingsschutz/AblaufAsylverfahrens/ablauf-asylverfahrens-node.html>
- <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/migration/asyl-fluechtlingsschutz/asyl-fluechtlingsschutz/asyl-fluechtlingsschutz-node.html>
- <https://www.asyl.net/themen/asylrecht/asylverfahren>
- <https://handbookgermany.de/de/asylum-procedure>
- <https://www.frnw.de/themen-a-z/asylverfahren-1.html>
- [https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Themen/Migration/GEW\\_ABC\\_Asylrecht\\_2016\\_Web.pdf](https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Themen/Migration/GEW_ABC_Asylrecht_2016_Web.pdf)

#### Anti-Bias-Ansatz

- <https://situationsansatz.de/themen/anti-bias-approach/>
- <https://www.youtube.com/watch?v=t3Bvd8l0lh4>
- <https://www.anti-bias-netz.org/>

#### Flucht und Trauma

- <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=535:hilfe-fuer-traumatisierte-fluechtlingsskinder-in-der-kita&catid=293>
- [https://www.zel-heidelberg.de/upload/Eltern/Broschueren/ZEL\\_Informationen\\_Krieg-und-Flucht.pdf](https://www.zel-heidelberg.de/upload/Eltern/Broschueren/ZEL_Informationen_Krieg-und-Flucht.pdf)
- <https://qualitaet-kita.de/wp-content/uploads/2022/03/Kinder-mit-Fluchterfahrung-Kapitel-5-Hofbauer-Verlag-Herder.pdf>
- <https://www.susannestein.de/trauma-bilderbuch/>
- <https://www.susannestein.de/bilderbogen/>
- <https://www.uni-marburg.de/de/fb04/team-christiansen/forschung/folgen-einer-flucht-fuer-eltern-und-kinder-ptbs/broschuere-folgen-einer-flucht-fuer-eltern-und-kinder-deutsch.pdf>
- [https://www.zel-heidelberg.de/upload/IMPULS/Ressourcenheft\\_IMPULS\\_ZEL\\_Buschmann.pdf](https://www.zel-heidelberg.de/upload/IMPULS/Ressourcenheft_IMPULS_ZEL_Buschmann.pdf)
- [https://www.evkitabayern.de/fileadmin/user\\_upload/News/Bilderb%C3%BCher\\_zum\\_Thema\\_Krieg-Flucht-Liebe-Frieden.pdf?msclkid=c4a4ea67c08811ec83d091c70b86682d](https://www.evkitabayern.de/fileadmin/user_upload/News/Bilderb%C3%BCher_zum_Thema_Krieg-Flucht-Liebe-Frieden.pdf?msclkid=c4a4ea67c08811ec83d091c70b86682d)

#### Kulturstandards und kulturelle Vielfalt

- <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison-tool>
- <https://www.wirtschaftslehre.de/kulturdimensionen-nach-hofstede.html>

- <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/interkulturelle-bildung/kulturelle-vielfalt-in-kitas-fragend-in-den-blick-nehmen/>
- <https://www.dji.de/themen/kinderbetreuung/kulturelle-vielfalt-in-kitas.html>
- <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/kulturelle-vielfalt-bei-kindern-in-den-ersten-drei-lebensjahren>

### Kommunikation und Sprachbarriere

- <https://tueftelakademie.de/fuer-zuhause/bilderwoerterbuch/>
- <https://refugeephasebook.de/pdf/de-kiel151026-a4.pdf>
- <https://d4ueceu56c8vn.cloudfront.net/doc/arabisch-deutsch-sprachfuehrer.pdf>
- <https://www.deepl.com/de/translator>
- <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.pons.onlinedictionary&hl=de>

### Sprachförderung bei Kindern mit Fluchthintergrund

- [https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF\\_Expertise\\_12\\_RothweilerRuberg\\_Internet.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_12_RothweilerRuberg_Internet.pdf)
- [https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old\\_uploads/media/Exp\\_Panagiotopoulou\\_web.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/Exp_Panagiotopoulou_web.pdf)
- <https://www.fmks.eu/mehrsprachigkeit/materialsammlung-downloads.html>
- <https://www.lakossachsen.de/lakos-materialien-1/mehrsprachen-portfolio-sprachenwelt/>

### Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung

- <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/soziale-und-emotionale-erziehung-persoenlichkeitsbildung/1989/>
- <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/266816/vorurteilsbewusste-bildung-von-anfang-an/>
- <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=%20578&catid=45&showall=&start=1>

## 12.2 Materialien

### Thema „Mehrsprachigkeit und mehrsprachige/zweisprachige Bücher“

- <https://www.edition-bilibri.com>

Die Bücher von Edition bi:libri sind für mehrsprachig aufwachsende Kinder konzipiert. Einige Titel sind außerdem geeignet, einsprachig aufwachsenden Kindern die Sprachenvielfalt näherzubringen.

- <https://www.bilingual-picturebooks.org>

Kostenlose zweisprachige Bilderbücher in 1001 Sprachen: Die Bücherpiraten aus Lübeck stellen Geschichten von Kindern für Kinder in vielen Sprachen zum Download zur

Verfügung. Neben der Sprache kann man sich auch das Format aussuchen, in dem das Bilderbuch heruntergeladen werden soll.

- <https://www.lakossachsen.de/lakos-materialien-1/elternbriefe-sprachentwicklung/>

Informations- und Dokumentationsmaterial für Familien und Fachkräfte in 11 Sprachen

- [https://www.kita.nrw.de/sites/default/files/documents/2020-03/d\\_mehrsprachig\\_aufwachsen\\_in\\_nrw.pdf](https://www.kita.nrw.de/sites/default/files/documents/2020-03/d_mehrsprachig_aufwachsen_in_nrw.pdf)

Kinderbücher mit dem Schwerpunkten Mehrsprachigkeit und Diversität – Bücherlisten in verschiedenen Sprachen.

- <https://www.lesestart.de/mehrsprachige-leseratgeber/>

Lesestart 1-2-3: Hier findet man viele Tipps und Informationen zum Vorlesen und Erzählen mit Kindern ab einem Jahr. Elternratgeber in 17 Sprachen und in leichter Sprache.

- <https://netzwerk-sims.ch/unterrichtsmaterialien-mehrsprachig/>

Übersetzungen in vielen Sprachen zu einigen bekannten Bilderbüchern wie die Raupe Nimmersatt, Fünfter sein u.a. werden hier im Netz zur Verfügung gestellt.

- <https://www.sefa-bilingual.com/de/order-de.php>

Der Autor Ulrich Renz bietet seine mehrsprachigen Kinderbücher während dieser Zeit kostenlos als E-Book an. Dazu geht man auf die Website, wählt die gewünschte Sprachkombination und kann sich das E-Book bei verschiedenen Anbietern kostenlos downloaden.

### Thema „KiTa-Alltag von Kindern mit Fluchthintergrund gestalten“

- <https://www.lakossachsen.de/lakos-materialien-1/kita-tagesplaner/>

Mithilfe des Kita-Tagesplaners können pädagogische Fachkräfte ganz einfach den individuellen Kita-Tagesablauf visualisiert darstellen oder verschiedene Aspekte des pädagogischen Alltags sichtbar machen. Die Erstellung ist kostenfrei und wird nach der Auswahl von Bildkarten in ein pdf-Dokument zum Ausdrucken umgewandelt. Zu den Bildkarten können Textfelder für Kommentare oder andere schriftliche Ausführungen hinzugefügt werden.

- <https://www.lakossachsen.de/lakos-materialien-1/poster-alltagsintegrierte-sprachbildung>

Gemeinsam mit pädagogischen Fachkräften wurde ein Poster entwickelt, das alltägliche Situationen in der Kita zeigt und verdeutlicht, wie und wo sprachliche Bildung stattfinden kann. Das "Wimmelbild" bietet einen Einblick in typische Szenen des Kita-Alltags.

Sprechanlässe können dort entdeckt werden und sind durch Sprechblasen mit konkreten Beispielen für korrekatives Feedback, sprachförderliche Fragen und handlungsbegleitendes Sprechen ergänzt. Die Methoden werden außerdem in kurzen Texten erklärt.

- <http://welcomesongs.de/#>

Welcomesongs: Lieder für Verständigung und Spracherwerb. Ein Projekt von Il canto del mondo – Internationales Netzwerk zur Förderung der Alltagskultur des Singens.

- <https://www.bpb.de/shop/materialien/hanisauland/217438/deutschlandkarte-fuer-kinder-mit-willkommensgruss/>

Deutschlandkarte für Kinder - mit Willkommensgruß. Das Plakat bildet eine Deutschlandkarte ab. Die Stadt, in der die Kinder leben, und das jeweilige Bundesland können ebenfalls handschriftlich eingefügt werden. Auf der Karte sind die Bundesländer mit Hauptstädten und großen Flüssen verzeichnet. Die Karte ist illustriert mit Kulturdenkmälern, historischen Persönlichkeiten und Industrieprodukten. Auf der Rückseite begrüßt ein Willkommensplakat Flüchtlingskinder in den Sprachen Deutsch, Englisch, Arabisch, Paschtu, Dari, Ukrainisch und Russisch. Weitere Sprachen können von den Kindern eingetragen werden.

---

## 13. QUELLENVERZEICHNIS

---

- Baum, H. (2017): Vielfalt gestalten – Flüchtlingskinder in der Kita, Freiburg im Breisgau, Verlag Herder
- Borke, J./Döge, P./Kärtner, J. (2011): Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren - Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte, Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), Frankfurt am Main, Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
- Cloos, P./Kalicki, B./Lamm, B./Leyendecker, B. u.a. (2020): Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien, Freiburg im Breisgau, Verlag Herder nifbe Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung
- Correll, L./Kassner, K./Lepperhoff, J. (2. Überarbeitete Auflage Mai 2017): Integration von geflüchteten Familien – Handlungsleitfaden für Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter, Berlin, Kompetenzteam „Frühe Bildung in der Familie“ an der Evangelischen Hochschule Berlin
- Fröhlich-Gildhoff, K./Kerscher-Becker, J./Hüsson.D./Steinhauser, H./Fischer, S. (2016, 1. Auflage, 5. Nachdruck): Handreichung für pädagogische Fachkräfte – Stärkung von Kita-Teams in der Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung, Offenburg, Präventionsnetzwerk Ortenaukreis (PNO)
- GEW-Hauptvorstand (2016): ABC Asyl- und Aufenthaltsrecht für Kindertagesstätten und Kindertagespflege, Frankfurt am Main, GEW-Hauptvorstand, Organisationsbereich Jugendhilfe und Sozialarbeit
- Hendrich, A. (2022, 3. Auflage): Kinder mit Migrations- und Fluchterfahrung in der Kita, München, Ernst Reinhardt Verlag
- Hofbauer, C. (2017): Kinder mit Fluchterfahrung in der Kita – Leitfaden für die pädagogische Praxis, Freiburg im Breisgau, Verlag Herder GmbH
- Korn, F. (2018, 3. Auflage 2022): Kinder mit Fluchthintergrund in der Kindertagesbetreuung, Wiesbaden, Hessisches Ministerium für Soziales und Integration
- Richter, S. (03.2014): Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten. Verfügbar unter: [www.kita-fachtexte.de/](http://www.kita-fachtexte.de/)
- Ritter, E./Albers, T. (11.2016): Kinder mit Fluchterfahrung in Kita und Grundschule. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/>
- Weberling, B. (08.2015): Kultursensitivität als Grundlage pädagogischen Handelns- vom Verstehen unterschiedlicher Kulturen. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/>



## Kreis Viersen

Sozialamt – Kommunales Integrationszentrum

Rathausmarkt 3 | 41747 Viersen

[www.kreis-viersen.de](http://www.kreis-viersen.de)



Gefördert durch:

Ministerium für Kinder, Jugend, Familie,  
Gleichstellung, Flucht und Integration  
des Landes Nordrhein-Westfalen



Ministerium für  
Schule und Bildung  
des Landes Nordrhein-Westfalen



## Impressum

Herausgeber: Kreis Viersen – Der Landrat

Stand: September 2024

Fotos: © Kreis Viersen, sofern nicht anders vermerkt