



Hochschule für Angewandte
Wissenschaften Hamburg
Hamburg University of Applied Sciences

Gelingende Eingewöhnungen im Krippenalter

BEDEUTUNG UND EINFLUSS VON FAMILIE UND KULTUR

MASTERTHESIS

Abgabedatum: August 2018

Erstprüferin: Dr. Astrid Wonneberger

Zweitprüferin: Prof. Dr. Daniela Ulber

Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit
Studiengang Angewandte Familienwissenschaften

Diana Lölsdorf

Zusammenfassung:

Im Krippenbereich gehört die konzeptionelle Verankerung der Eingewöhnung zu den Qualitätsstandards in der Tagesbetreuung. Häufig bildet dabei das auf der Bindungstheorie beruhende Berliner Eingewöhnungsmodell die Grundlage der pädagogischen Arbeit. Doch ist diese Ausrichtung im Hinblick auf die kulturelle Vielfalt von Familien mit Migrationshintergrund sinnvoll?

Der vorliegende Text beschäftigt sich mit dieser Frage und kommt zu dem Ergebnis, dass eine ausschließliche Berücksichtigung der Bindungstheorie für ein Eingewöhnungskonzept im Krippenbereich nicht ausreicht, um adäquat auf kulturelle Vielfalt einzugehen. Für eine angemessene Eingewöhnung ist es von Bedeutung, dass die Fachkräfte über Wissen in Bezug auf kulturell variierende Sozialisationsziele und Erziehungsstile sowie über migrationsrelevantes Wissen verfügen. Auch der Fokus auf die Fachkraft-Kind-Bindung, der durch das Berliner Eingewöhnungsmodell vorgegeben wird, sollte erweitert werden. Insbesondere die Eltern aber auch die beteiligte Kindergruppe sind wichtige Akteure, die die Eingewöhnung eines Kindes positiv beeinflussen können. Diesen Gedanken verfolgt das Münchner Eingewöhnungsmodell, das in Kombination mit dem Ansatz der kultursensitiven Frühpädagogik die Grundlage für eine Eingewöhnung bilden kann, die die individuellen Eigenheiten von Kind und Eltern wertschätzend in den Blick nimmt.

Inhalt

Einleitung.....	- 4 -
1. Die Bindungstheorie	- 10 -
1.1. Grundlagen und Begriffe der Bindungstheorie.....	- 10 -
1.2. Die Bindungstheorie und die Fachkraft-Kind-Bindung	- 15 -
2. Das Berliner Eingewöhnungsmodell.....	- 18 -
3. Kulturspezifische Kritik an der Bindungstheorie	- 24 -
3.1. Der Kulturbegriff und der kulturspezifische Blick auf die Bindungstheorie	- 24 -
3.2. Kulturspezifische Betrachtung der vier Kernkonzepte	- 26 -
3.3. Zusammenschau von Bindungstheorie, kulturspezifischer Bindungsforschung und Berliner Eingewöhnungsmodell	- 31 -
4. Prototypische Entwicklungspfade: Autonomie und Verbundenheit	- 34 -
4.1. Der Prototyp der psychologischen Autonomie.....	- 37 -
4.2. Der Prototyp der hierarchischen Verbundenheit	- 39 -
4.3. Mischformen der beiden Prototypen	- 41 -
5. Migration und Akkulturation.....	- 43 -
5.1. Akkulturation.....	- 44 -
5.2. Verschiedene Aspekte von Migration.....	- 46 -
5.2.1. Psychische Aspekte von Migration.....	- 47 -
5.2.2. Innerfamiliäre Wertevermittlung.....	- 49 -
5.2.3. Migrationsfamilien und Tagesbetreuung.....	- 50 -
5.3. Die Bedeutung von Entwicklungspfaden, Akkulturation und Migration für die Eingewöhnung von Krippenkindern	- 53 -

6.	Das Münchner Eingewöhnungsmodell.....	- 56 -
6.1.	Transitionsforschung und das IFP-Transitionsmodell.....	- 56 -
6.2.	Die Bedeutung von Eltern und Peergruppen für die Eingewöhnung	- 59 -
6.3.	Ablauf der Eingewöhnung.....	- 62 -
6.4.	Bewertung des Münchner Eingewöhnungsmodells	- 67 -
7.	Kultursensitive Frühpädagogik	- 69 -
7.1.	Das Konzept der kultursensitiven Frühpädagogik	- 71 -
7.2.	Erweitertes Handlungsrepertoire für die Eingewöhnung von Krippenkindern ..	- 73 -
8.	Schlussbetrachtung	- 78 -
	Literaturverzeichnis	- 84 -

Abbildungsverzeichnis

Abb.1:	Konzeptionelles Modell von Erziehungs- und Entwicklungshintergründen.....	35
Abb.2:	Modell migrantischer Integration nach John Berry.....	45
Abb.3:	Hürden für den Einstieg in die Tagesbetreuung bei Migrationsfamilien.....	51

Einleitung

Das Thema dieser Masterarbeit entstand aus meinem persönlichen Interesse aufgrund 10-jähriger Tätigkeit als Leitung einer Kindertagesstätte für Krippen- und Elementarkinder (im Folgenden Kita) in Hamburg. Während meiner Arbeit dort wurden jährlich etwa 24 Kinder zwischen 11 und 24 Monaten mit unterschiedlichsten familiären und kulturellen Hintergründen in jeweils einer der drei Krippengruppen neu aufgenommen. Die Basis der Arbeit der zuständigen Fachkräfte rund um die Eingewöhnung bildete dabei das Berliner Eingewöhnungsmodell. Dieses wird konzeptionell sowohl vom Träger der Einrichtung vorgegeben als auch von der Stadt Hamburg über die Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen empfohlen wird.¹ Die Eingewöhnungen verliefen entsprechend der Diversität der Kinder und ihrer Familien sehr unterschiedlich. Immer wieder wurden in Austauschgesprächen innerhalb des pädagogischen Teams und Beratungsgesprächen mit einzelnen Fachkräften Eingewöhnungen thematisiert, die sich „schwierig“ gestalteten. Aspekte einer schwierigen Eingewöhnung wurden innerhalb des Teams in Bezug auf das Kind wie folgt definiert:

- Das jeweilige Kind findet nur schwer und langsam einen Zugang zu seiner Bezugserzieherin.
- Sowohl beim Abschied von den Eltern als auch über Tag und teilweise bereits in der Situation des Ankommens in Begleitung seiner Eltern protestiert es lautstark.
- Es zeigt große Unsicherheiten, die neue Umgebung zu erkunden und sich auf die Kinder der Gruppe und den Tagesablauf einzulassen.
- Oftmals dauert es sechs bis acht oder mehr Wochen, bevor sich eine Verbesserung der Situation abzeichnet.

Teilweise gingen damit Unstimmigkeiten mit den Eltern bzw. Unverständnis über deren Verhalten einher, die von den Fachkräften in Teamgesprächen ebenfalls erörtert wurden. Mir fiel nach einiger Zeit auf, dass der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund für die die Eingewöhnung eine schwer zu bewältigende Aufgabe darstellte, im Verhältnis deutlich höher war als der Anteil der Kinder ohne Migrationshintergrund. Trotz der Heterogenität dieser Personengruppe, fragte ich mich, ob der kulturelle Hintergrund von Kindern und ihren Familien von Bedeutung für das Gelingen einer Eingewöhnung sein kann und inwiefern diesem eine größere Berücksichtigung widerfahren sollte.

¹ Hamburger Bildungsempfehlungen (2012) 41

Eingewöhnungen können durch verschiedene Faktoren erschwert werden, die alle Kinder und Familien unabhängig von ihrem familiären oder kulturellen Hintergrund betreffen. Hierzu gehören der nicht ausreichende Betreuungsschlüssel in Krippengruppen, insbesondere während der Eingewöhnungsphasen², die konzeptionelle Grundlage der einzelnen Kitas für Eingewöhnungen im Krippenbereich, die u.U. fachlich nicht ausreichend fundiert ist, ebenso wie das möglicherweise zu geringe Fachwissen der Fachkräfte bzgl. der theoretischen Grundlagen von Eingewöhnungskonzepten und die mangelnde Umsetzung dieser Konzepte. Statt auf diese allgemeinen Variablen wird der Fokus auf möglicherweise kulturell bedingte und migrationspezifische Eigenheiten gelegt, die das Gelingen der Eingewöhnungen von Krippenkindern mit Migrationshintergrund zu einer besonderen Herausforderung für alle Beteiligten machen bzw. diese in besonderer Weise behindern können. Aus den Vorüberlegungen ergaben sich folgende Fragen:

- Inwiefern ist es sinnvoll ausschließlich das Berliner Eingewöhnungsmodell und damit auch die Bindungstheorie als Grundlage der frühpädagogischen Arbeit beim Übergang zwischen Familie und institutioneller Betreuung einzubeziehen?
- Werden insbesondere bei der Bindungstheorie kulturelle Differenzen mitgedacht und berücksichtigt?
- Gibt es alternative Eingewöhnungsmodelle oder -ansätze, die kulturelle Vielfalt explizit berücksichtigen bzw. sich besonders gut auf diese anwenden lassen?
- Welche fachlichen Grundlagen, Hintergrundwissen und Haltung benötigen Fachkräfte in Krippengruppen, um die Eingewöhnung von Kindern mit Migrationshintergrund professionell zu begleiten?

Schaich hat sich 2011 als Erste mit der Frage auseinandergesetzt, inwiefern Übergänge von der Familie in eine Kita für Krippenkinder mit Migrationshintergrund eine besondere Belastung darstellen. Sie konstatiert, dass der *hohe Anteil von Eltern und Kindern mit Migrationshintergrund weder in den entsprechenden wissenschaftlichen Studien noch in den Praxiskonzepten zur Eingewöhnung eine Rolle spielt.*³ Sie analysiert acht Fälle (6 Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund und als Referenzgruppe 2 Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund) anhand von Beobachtungen von Eingewöhnungssituationen und Interviews mit Eltern und Fachkräften. Dabei legt sie den Fokus auf Krisen- und Konfliktsituationen, die bei der

² Das Europäische Netzwerk der öffentlichen Betreuung empfiehlt einen Betreuungsschlüssel von 1:3 bis 1:4 bei Kindern unter 18 Monaten. s. Ahnert (2010) 157

³ Schaich (2011) 11, 37

Eingewöhnung entstanden sind und den Übergang aus der Familie in die Tagesbetreuung erschweren. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass kulturelle aber auch soziale und geschlechtsbezogene Unterschiede zwischen Familie und Fachkräften Grund für Krisen- und Konfliktsituationen sind. Aus diesem Ergebnis schlussfolgert sie einen *erhöhten Bedarf an institutioneller Flexibilität im Hinblick auf unterschiedliche familiäre Lebenslagen*.⁴ Eine weitere Auseinandersetzung mit dem Thema Eingewöhnung von Kindern mit Migrationshintergrund in den Krippenbereich hat seitdem im deutschsprachigen Raum in wissenschaftlichen Studien nicht und in Form von Praxisempfehlungen kaum stattgefunden. Gleichwohl handelt es sich aus mehreren Gründen um ein Thema von hoher Relevanz.

2016 verfügten in Deutschland 35% aller Kinder unter drei Jahren über einen Migrationshintergrund in erster oder zweiter Generation⁵, es handelt sich bei diesen Kindern und ihren Familien also um eine nicht zu vernachlässigende Bevölkerungsgruppe Deutschlands. Die Betreuungsquote aller Kinder in den ersten drei Lebensjahren, sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund, ist in den letzten Jahren gestiegen, wobei sich die Beteiligungsquote der Kinder mit Migrationshintergrund eher langsam an die der Kinder ohne Migrationshintergrund annähert.⁶ 2009 wurden 11% aller Kinder mit Migrationshintergrund unter drei Jahren außerhalb ihrer Familie in der Tagesbetreuung oder Tagespflege betreut.⁷ 2013 betrug die Anzahl der betreuten Krippenkinder mit Migrationshintergrund 12,2% während 27,7% aller Kinder ohne Migrationshintergrund im Krippenalter betreut wurden.⁸ 2016 war die Zahl der betreuten Krippenkinder mit Migrationshintergrund auf 22% angestiegen, während 38% aller Kinder ohne Migrationshintergrund außerhalb der Familie betreut wurde.⁹ Die Gründe für diese nach wie vor große Differenz bei der Beteiligungsquote an der Krippenbetreuung sind vielfältig. Neben normativen Gründen, gibt es für Familien mit Migrationshintergrund objektive und strukturelle, sowie qualitative und interkulturelle Hürden, ihre Kinder nicht bereits im Krippenalter außerhalb der Familie betreuen zu lassen.¹⁰

Da der Bildungscharakter der vorschulischen Betreuung immer mehr in den Fokus genommen und mit entsprechenden pädagogischen Konzepten hinterlegt wird, kann der Eintritt in die

⁴ Schaich (2011) 363

⁵ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016) 166

⁶ Preiß (2013) 36f

⁷ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016) 171

⁸ Preiß (2013) 32

⁹ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016) 171

¹⁰ Lokhande (2013) 13

Krippe mit dem Einstieg in das Bildungssystem gleichgesetzt werden.¹¹ Eine gelungene Eingewöhnung bildet damit nicht nur eine gute Basis für eine dauerhaft gelingende Fremdbetreuung, sondern kann auch als erfolgreicher Start in das Bildungssystem verstanden werden. Ein gelungener Einstieg in das Bildungssystem ist für Kinder mit Migrationshintergrund von besonderer Bedeutung, da sie nach wie vor mit höherer Wahrscheinlichkeit zu der Personengruppe gehören, die im Laufe ihrer Bildungslaufbahn geringere Bildungserfolge aufweist.¹²

Gleichzeitig muss bedacht werden, dass unabhängig vom kulturellen oder migrationspezifischen Hintergrund des Kindes und seiner Familie die Stressreaktionen bei einer Fremdbetreuung im Alter zwischen zehn und achtzehn Monaten besonders hoch ausfallen und das Explorationsverhalten des Kindes beeinträchtigen.¹³ Dies macht deutlich, wie wichtig eine gelungene Eingewöhnung insbesondere im Krippenalter im Hinblick auf das Wohlbefinden und die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes ist; so sieht auch der nationale Kriterienkatalog „Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder“ die Eingewöhnung als ein zentrales Qualitätsmerkmal.¹⁴ Für den Erfolg der Eingewöhnung ist die vertrauensvolle Zusammenarbeit und eine sensible Abstimmung zwischen Fachkraft und Eltern maßgeblich. Auch hier kann der Migrationshintergrund der Familie von besonderer Bedeutung für die Eingewöhnung sein, wenn aufgrund kultureller Unterschiede durch voneinander abweichende Ansichten, Missverständnisse oder Unverständnis eine das Kind unterstützende Zusammenarbeit erschwert wird. Die Bedeutung des kulturellen Hintergrundes wird mit einem Zitat von Straub und Thomas deutlich: *„Kultur“ bedeutet heute vor allem ‚Differenz‘, und dieser Begriff markiert nicht nur eine willkommene Vielfalt und zahlreiche Möglichkeiten der wechselseitigen Bereicherung, sondern verweist auch auf eine Quelle von Missverständnissen, Verunsicherungen, Ängsten, Schwierigkeiten und Barrieren in der sozialen Praxis (Thomas, 1996), die vielschichtige Übersetzungsleistungen erfordern (Renn, Straub und Shimada, 2002).*¹⁵

Ich lege Wert darauf, dass die Ergebnisse dieser Arbeit gemäß Titel und Zielsetzung des Studiengangs „Angewandte Familienwissenschaften“ in der Praxis anwendbar sind. Auch aufgrund meiner Ursprungspraxis ist meine Perspektive eher eine psychologisch-pädagogische, anders als bei Schaich, die ihren Schwerpunkt auf die psychoanalytische und bindungstheoretische Krippenforschung legt. Ich stimme aber mit Schaich überein, dass nur eine

¹¹ Fritschi; Oesch (2008) 4; Griebel; Niesel (2011) 51

¹² Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016) 168 - 181

¹³ Ahnert (2010) 191

¹⁴ Niesel; Griebel (2015) 27 nach Tietze; Viernickel (2007)

¹⁵ Straub; Thomas (2003) 31

interdisziplinäre Forschung und Praxis zu Lösungsmöglichkeiten in der Zusammenarbeit mit Familien bei der Eingewöhnung von Krippenkindern führen kann und habe daher diverse Ansätze und Theorien in diese Arbeit einbezogen.

Den Ausgangspunkt der Recherchen bildeten das Berliner Eingewöhnungsmodell und die Bindungstheorie. Grund dafür ist, dass das Berliner Eingewöhnungsmodell nach Laewen u.a. in den letzten Jahren bundesweit eine große Verbreitung gefunden hat.¹⁶ Es wurde auf Basis der bindungstheoretischen Erkenntnisse von Bowlby und Ainsworth entwickelt. Während der Recherchen stellte sich heraus, dass die Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Eingewöhnungsmodell und Bindungstheorie bei weitem nicht ausreicht, um die Fragestellung befriedigend zu beantworten. Es öffneten sich automatisch Türen zu weiteren, oftmals angrenzenden Themenfeldern.

Folgerichtig widmet sich das 1. Kapitel der Darstellung den wichtigsten Aspekten der Bindungstheorie, bevor im 2. Kapitel das Berliner Eingewöhnungsmodell mit seinen fünf Phasen der Eingewöhnung beschrieben wird. Im Hinblick auf die kulturelle Vielfalt der Kinder und Familien in Deutschland, die das Betreuungsangebot der Krippeneinrichtungen nutzen, ist besonders die kulturspezifische Kritik an der Bindungstheorie interessant, die sich in einigen Bereichen auf das Berliner Eingewöhnungsmodell übertragen lässt. Beiden liegt eine westlich¹⁷ geprägte Sichtweise zugrunde, die sinnvollerweise nicht auf alle Familien und ihren kulturellen Hintergrund übertragen werden kann und sollte. Zahlreiche Feldforschungen in unterschiedlichen Ländern und Kulturen haben sich mit der Universalität der Bindungstheorie auseinandergesetzt, so dass es möglich ist, die Bindungstheorie im 3. Kapitel einer kulturspezifischen Betrachtungsweise zu unterwerfen. Dabei wird das Augenmerk auf eine kulturspezifische Betrachtung der vier Kernkonzepte der Bindungstheorie gelegt. Aus den Beobachtungen und Ergebnissen der kulturspezifischen Studien zur Bindungstheorie lässt sich ableiten, dass Sozialisationsziele und Erziehungsstile von Familien sehr unterschiedlich geartet sein können. Unter Entwicklungspsychologen und insbesondere von Keller¹⁸ wird die Ansicht vertreten, dass es zwei prototypische Entwicklungspfade gibt; den Entwicklungspfad der Verbundenheit

¹⁶ Hédérvari (2010) 239

¹⁷ Bei den Begriffen *westlich* und *Mittelschicht* (auf der folgenden Seite erstmals genutzt), handelt es sich um Begriffe, zu denen unterschiedliche Definitionen existieren. In dieser Arbeit werden beide Begriffe entsprechend des Allgemeinverständnisses genutzt. *Westlich*: dem Kulturkreis Europas und Nordamerikas angehörend. *Mittelschicht*: Bevölkerungsgruppe, die im sozialen Vergleich in der Mitte der Gesellschaft eingeordnet wird und sich durch ein solides formales Bildungsniveau und mittleres Einkommen auszeichnet. Genauere Beschreibungen der westlichen Mittelschicht finden sich im Kapitel 4.1

¹⁸ Keller (2011)

(Verbundenheitsorientierung) und den der Autonomie (Autonomieorientierung). Diese beiden Entwicklungspfade werden im 4. Kapitel beschrieben, ebenso wird dort auf die Existenz von Mischformen der beiden Prototypen eingegangen.

Die Kenntnis über diese beiden Prototypen ist für die professionelle Tagesbetreuung generell aber auch für die Eingewöhnung von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Das beruht auf dem Umstand, dass das Betreuungs- und Bildungskonzept deutscher Kindertageseinrichtungen ebenso wie die Sozialisationsziele deutscher Mittelschichtsfamilien eher auf einer Autonomieorientierung beruht, während viele Migrant*innen in Deutschland aus kulturellen Kontexten stammen, die durch eine Verbundenheitsorientierung geprägt sind. Es ist also verständlich, dass an der Schnittstelle zwischen Familie und der Institution Tagesbetreuung unterschiedliche Sichtweisen aufeinandertreffen, Missverständnisse entstehen und Schwierigkeiten auftreten können, die eine gelingende Eingewöhnung behindern. Diese Feststellung führt im 5. Kapitel zu einer Auseinandersetzung mit dem Begriff der Akkulturation und den Herausforderungen, mit denen sich Migrant*innen - insbesondere im Bereich der frühen Elternschaft und dem Übergang zwischen Familie und Institution - konfrontiert sehen.

Die Kenntnis und gedankliche Verknüpfung der bis hierher beleuchteten Hintergründe (Bindungstheorie, Berliner Eingewöhnungsmodell, prototypische Entwicklungspfade sowie Migration und Akkulturation) trägt zu einem besseren Verständnis möglicher kulturell bedingter und migrationsspezifischer Hindernisse bei der Eingewöhnung von Krippenkindern bei. Sie schafft zudem eine Grundlage nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen, die die Lücke füllen, die bei ausschließlicher Berücksichtigung des Berliner Eingewöhnungsmodells und der Bindungstheorie entsteht. Hierzu dient im 6. Kapitel ein Blick auf das Münchner Eingewöhnungsmodell, das auf Basis der Transitionsforschung entstanden ist und die Themen Übergänge, Peergruppenorientierung und Elternzusammenarbeit in besonderer Weise in den Blick nimmt; Themen, welche für die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund und verbundenheitsorientierten Sozialisationszielen ausdrücklich geeignet erscheinen. Nach dieser konzeptionellen Alternative bzw. Erweiterung für die Eingewöhnung im Krippenbereich werden abschließend im 7. Kapitel die Grundsätze der kultursensitiven Pädagogik speziell im Hinblick auf die Eingewöhnungssituation dargelegt, deren Berücksichtigung eine gelungene Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern befördern kann. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse und eine persönliche Beurteilung der Thematik erfolgen in der Schlussbetrachtung.

1. Die Bindungstheorie

Die Bindungstheorie findet breite Anerkennung und bildet einen grundlegenden Aspekt der frühkindlichen Pädagogik. Daher sollten vor allem Fachkräfte im Krippenbereich über fachliches Wissen zur Bindungstheorie verfügen. Besonders im Bereich der Eingewöhnungen aber auch im pädagogischen Alltag spielt sie in Deutschland konzeptionell eine nicht zu vernachlässigende Rolle, v. a. auch weil das oftmals verwendete Berliner Eingewöhnungsmodell auf Basis der Bindungstheorie arbeitet. Daher werden in diesem Kapitel die Grundlagen der Bindungstheorie beschrieben und die bindungstheoretischen Begriffe erklärt.

1.1. Grundlagen und Begriffe der Bindungstheorie

Den Grundstein für die Bindungstheorie legten Mitte des 20. Jahrhunderts John Bowlbys Verhaltensbeobachtungen an Kleinkindern in Krankenhäusern und Kinderheimen, die längere Zeit von ihrer Mutter getrennt wurden. Der Kinderarzt und Psychoanalytiker überprüfte gemeinsam mit der Entwicklungspsychologin Mary Ainsworth seine theoretischen Annahmen, *ob ein biologisch angelegtes Verhaltenssystem der Bindung für die starke emotionale Beziehung zwischen Mutter und Kind verantwortlich sein könne*¹⁹, empirisch und formulierte die Bindungstheorie.

Unter Bindungen versteht Bowlby *jegliches Verhalten, das darauf ausgerichtet ist, die Nähe eines vermeintlich kompetenteren Menschen zu suchen oder zu bewahren, ein Verhalten, das bei Angst, Müdigkeit, Erkrankung und entsprechendem Zuwendungs- oder Versorgungsbedürfnis am deutlichsten wird*.²⁰ Er geht davon aus, dass jedem Säugling eine angeborene Verhaltenstendenz innewohnt, eine Bindungsbeziehung mit seiner wichtigsten Bezugsperson²¹ einzugehen, um durch diese Beziehung eine Nähe zu dieser Person zu erreichen, die ihm Schutz, Sicherheit und Trost in bedrohlichen Situationen bietet. Als bedrohlich werden Schmerz, Angst, Müdigkeit, Krankheit, Hunger, Durst oder die Abwesenheit der Mutter erlebt. In solchen Situationen zeigt der Säugling Bindungsverhalten wie Schreien und Saugen und mit

¹⁹ Ahnert (2010) 42

²⁰ Bowlby (2008) 21

²¹ Bowlby und Ainsworth gingen davon aus, dass die wichtigste Bezugsperson des Kindes in den ersten Lebensmonaten im Normalfall die Mutter ist; diese Annahme ist bis heute gültig. Die Bindung des Kindes an den Vater wurde erst deutlich später erforscht, ihr wird eine andere Qualität als der Mutter-Kind-Bindung zugeschrieben (s. Grossmann; Grossmann (2014) 226-250). Aus diesem Grund wird auch in dieser Arbeit der Begriff Mutter statt Mutter und Vater oder Elternteil in der Beschreibung der Bindungstheorie verwandt.

fortschreitendem Alter Lächeln, Anklammern und Nachfolgen. Mit diesen Verhaltensweisen aktiviert er das Fürsorgesystem der Bezugsperson.²²

Ainsworth bestätigte mit ihren Forschungen Bowlbys Kernaussagen der Bindungstheorie und erweiterte sie um den Fachbegriff *Sichere Basis*.²³ Damit verwies sie auf das komplementär zum Bindungsverhalten bestehende Explorationsverhalten und die Bedeutung der Bindung für beide Verhaltenssysteme. Während das Bindungsverhalten des Kindes durch das Bedürfnis nach Nähe und Sicherheit ausgelöst wird, löst das Bedürfnis nach Ablösung und Erkundung bei ihm Explorationsverhalten aus. Die beiden Verhaltenssysteme bilden keine Gegensätze, sondern bedingen einander wie die beiden Seiten einer Balkenwaage. Je höher das Bindungsverhalten, desto niedriger das Explorationsverhalten und je höher das Explorationsverhalten, desto niedriger die Notwendigkeit des Bindungsverhaltens. Anders gesprochen: nur wenn das Bindungssystem beruhigt ist, kann das Explorationssystem aktiviert werden.²⁴

Der Bindung an eine Bezugsperson kommt eine Doppelfunktion zu; zum einen findet das Kind durch Trost einen sicheren Hafen, den es jederzeit ansteuern kann, zum anderen bildet die Unterstützung und der Zuspruch der Bezugsperson den Ausgangspunkt und somit eine sichere Basis für seinen Explorationsdrang. Bindungssicherheit liegt dann vor, wenn das Kind sich in beiden Bereichen mit ausreichender Qualität bewegen kann.²⁵ Die Begriffe *sichere Basis* und *sicherer Hafen* werden in der Fachliteratur daher teilweise zur Unterscheidung des kindlichen Ausgangspunkts genutzt. Die sichere Basis nutzt das Kind aus dem Bindungsverhalten heraus, um zu explorieren. Schlägt sein Explorationsverhalten durch verunsichernde Ereignisse in Bindungsverhalten um, läuft es die Bindungsperson als sicheren Hafen an.

Die Bindung zwischen Mutter und Kind ist nicht bereits mit der Geburt vorhanden. Vielmehr handelt es sich um einen Prozess, bei dem sich gegen Ende des 1. Lebensjahres klar identifizierbare Muster herausgebildet haben. Diesem Prozess liegen vier Phasen der Bindungsentwicklung zugrunde, die wie folgt aufgeteilt werden:²⁶

- Bis etwa zum 3. Lebensmonat befindet sich der Säugling in der Phase der vorbereitenden Anhänglichkeit, in der er keine Unterscheidung von Personen vornimmt.

²² Mertens (2012) 39f

²³ Kirschke; Hörmann (2013) 3

²⁴ Kirschke; Hörmann (2013) 6

²⁵ Suess (2011) 14f

²⁶ Becker-Stoll; Wertfein (2015) o.S.

- Zwischen dem 3. und 6. Lebensmonat kommt der Säugling in die Phase der entstehenden Bindung. Er beginnt Personen zu differenzieren und reagiert besonders auf die Mutter, lässt seine Bedürfnisse aber auch von anderen Personen befriedigen.
- Erst in der dritten Phase - der Phase der ausgeprägten Bindung - zwischen dem 6. und 12. Lebensmonat zeigt das Kind eine Bindung an die Mutter und vermindert gleichzeitig freundliches und aufgeschlossenes Verhalten gegenüber anderen Personen bis hin zum sogenannten Fremdeln, der deutlich gezeigten Angst vor unvertrauten Personen. Die Mutter ist meist nicht die einzige Person, zu der das Kind eine Bindung entwickelt; auch der Vater und andere Personen, die regelmäßig in die Pflege involviert sind, werden vom Kind akzeptiert. Anderen Autoren zufolge dauert die Phase der ausgeprägten Bindung länger bis hin zum 18. Lebensmonat.²⁷
- Ab dem 12. bis 18. Lebensmonat bis hin zur Vollendung des 3. Lebensjahres tritt das Kind in die letzte Phase der Bindungsentwicklung, der zielkorrigierten Partnerschaft. Es entwickelt nach und nach die Fähigkeit, Ziele und Pläne anderer Personen zu verstehen und diese von seinen eigenen zu unterscheiden. Es ist mehr und mehr in der Lage, Bindungsbedürfnisse mit dem Bindungspartner zu verhandeln und in diesem Rahmen mit Verzögerungen bei seiner Bedürfnisbefriedigung umzugehen.

So nimmt das Bindungsverhalten im Laufe der Entwicklung immer mehr zugunsten des Explorationsverhaltens ab, bleibt aber der Natur des Menschen entsprechend lebenslang bestehen.

Aufgrund der Erfahrungen des Kindes mit seiner Mutter als primärer Bezugsperson und dem voranschreitenden Prozess der Bindungsentwicklung hat das Kind mit 12 Monaten bereits ein inneres Arbeitsmodell entwickelt. Dieses enthält Wissen über das Verhalten der Bindungsperson und daraus abgeleitet Wissen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten. Das Kind hat gelernt, wie es sich verhalten muss, damit seine Bedürfnisse von der Bindungsperson befriedigt werden. Das innere Arbeitsmodell steuert dementsprechend das Verhalten des Kindes in bindungsrelevanten Situationen.²⁸

Aus diesem Gedanken heraus lässt sich am Verhalten des Kindes in einer Trennungssituation die Qualität der Bindungssicherheit von Kindern zu ihren Müttern beurteilen. Daher entwickelte Ainsworth das standardisierte *Fremde-Situation-Verfahren*. Sie beobachtete dabei das Verhalten von 12 Monate alten Kindern während der Trennung von ihrer Mutter und bei der

²⁷ Jungmann; Reichenbach (2009) 20

²⁸ Ahnert (2014) 408

Wiedervereinigung der beiden. Aus den Beobachtungen leitete sie drei verschiedene Bindungstypen ab, die später von der Entwicklungspsychologin Mary Main um einen vierten Typ erweitert wurden.²⁹

Typ A unsicher-vermeidend: Bei der Trennung von der Mutter zeigt das Kind auf der Verhaltensebene kaum eine Reaktion, beschäftigt sich weiter mit dem Spielzeug, nimmt Kontakt zu der fremden Person auf und zeigt somit Explorationsverhalten. Es nimmt kaum Kontakt zu der Mutter auf, wenn diese den Raum wieder betritt. Der Grund für dieses überaktivierte Explorationsverhalten liegt darin, dass das Kind sein Bindungsverhalten bislang als nicht zielführend erlebt hat. Die Bezugsperson war für das Kind nicht konsequent verfügbar, so dass es sein Bindungsverhalten minimiert und Anzeichen von Stress und Trauer während der Trennung unterdrückt.

Typ B sicher gebunden: Bei sicher gebundenen Kindern besteht eine gute Balance zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten, da sie bislang die Erfahrung gemacht haben, dass auf ihre Bedürfnisse adäquat eingegangen wird. Sie spielen in der Anwesenheit der Mutter und nehmen auch Kontakt zu der fremden Person auf. Diese ist allerdings während der Trennung nicht in der Lage, dem Kind Trost zu spenden, da sie keine Bezugsperson ist. Bei der Wiedervereinigung mit der Mutter beruhigt sich das Kind schnell wieder, zeigt zuerst Freude über das Wiedersehen und anschließend erneut Explorationsverhalten.

Typ C unsicher-ambivalent: Bei unsicher-ambivalent gebundenen Kindern herrscht während der ganzen Situation ein überaktives Bindungsverhalten vor, das Explorationsverhalten ist dementsprechend eingeschränkt. Bei der Trennung zeigt das Kind eine starke emotionale Erregung in Form von Wut, Angst und passiv hilflosen Strategien. Bei der Wiedervereinigung verhält es sich ambivalent, sucht Nähe zu der Mutter bei gleichzeitigem Widerstand gegen Körperkontakt zu ihr. Dieses Verhalten ist auf ein ebenfalls ambivalentes Verhalten der Bezugsperson zurückzuführen. Das Kind hat die Erfahrung gemacht, dass sich die Mutter mit seinem Erkundungsdrang unwohl fühlt; dieses Unwohlsein überträgt sich mit der Zeit auf das Kind und schränkt sein Explorationsverhalten stark ein.³⁰

Typ D desorganisiert/desorientiert: Der von Main hinzugefügte Typ D fasst die Kinder zusammen, die sich mit ihrem Verhalten den ersten drei Typen nicht zuordnen lassen, da sie Verhaltensabweichungen zu den Bindungstypen A bis C zeigen bzw. sich durch widersprüchliche

²⁹ Grossmann; Grossmann (2014) 156

³⁰ Jungmann; Reichenbach (2009) 28ff; Mertens (2012) 40ff; Suess (2011) 14f

Verhaltensweisen auszeichnen. Die Gründe für eine desorganisierte Bindung sind vielfältig. Sie können auf Seiten des Kindes durch genetische Besonderheiten oder eine neurologische Schädigung hervorgerufen werden. Häufig gründet dieses Bindungsverhalten im Verhalten der Mutter, die sich dem Kind durch eine psychiatrische Erkrankung, Drogenabhängigkeit oder eigene Trennungstraumata nicht als adäquate Bezugsperson anbieten kann. Aber auch gesellschaftliche Rahmenbedingungen können Grund für das desorganisierte Bindungsverhalten von Kindern sein, z.B. sozial akzeptierte Trennungen des Kindes von der Mutter auch über Nacht, wie sie zeitweise in israelischen Kibbuzim praktiziert wurden.³¹

Aufgrund ihrer Beobachtungen entwickelte Ainsworth den Terminus der *Feinfühligkeit*; Feinfühligkeit sei unablässig für die Entwicklung einer Bindungssicherheit zwischen Mutter und Kind. Sie legte vier Kriterien für feinfühliges Verhalten fest:

- die Fähigkeit der Bezugsperson, die Signale des Säuglings/Kindes wahrzunehmen,
- ihre Fähigkeit die Signale richtig zu interpretieren,
- ihre Bereitwilligkeit adäquat zu reagieren,
- ihre Bereitwilligkeit prompt zu reagieren.

Ainsworth ging davon aus, dass ein Kind mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Bindungssicherheit zu der Bezugsperson entwickelt, wenn es von dieser Person feinfühlig Reaktionen erfährt, besonders in Situationen in denen sein Bindungsverhaltenssystem aktiviert ist.³²

In den letzten Jahren wurde die Bindungstheorie dahingehend erweitert, dass die mütterliche Mentalisierungsfähigkeit als mindestens ebenso wichtig erachtet wird wie ihre Feinfühligkeit.³³ Die Psychologen Peter Fonagy und Mary Target entwickelten den Begriff des Mentalisierens und das dahinterstehende Konzept. Es handelt sich dabei um die Fähigkeit, die mentalen Zustände, die dem eigenen Verhalten oder dem Verhalten anderer zugrunde liegen, zu identifizieren. Für eine gute Bindungsbeziehung ist es wichtig, dass die Mutter die mimisch oder vokal ausgedrückten mentalen Zustände des Kindes wahrnimmt, richtig deutet und sie angemessen kommentiert. Sie reguliert so die Affekte des Kindes und legt einen Grund für die spätere selbständige Affektregulierung. Außerdem entwickelt sich durch die Mentalisierung der Mutter beim Kind die Fähigkeit, sich selbst als wünschendes Wesen wahrzunehmen und die Verhaltensweisen anderer Menschen im Hinblick auf ihre Motive und Gedanken zu begreifen. Es

³¹ Grossmann; Grossmann (2014) 156ff

³² Becker-Stoll; Wertfein (2015) o.S.

³³ Mertens (2012) 115; Keller (2015) 13

wirkt sich ungünstig auf die Bindungsbeziehung aber auch die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit des Kindes aus, wenn seine Affekte falsch verstanden, nicht ernstgenommen oder versachlicht werden.³⁴

Wie bereits bei den Erläuterungen zu den vier Phasen der Bindungsentwicklung gesehen, ist die Mutter nicht die einzige Person, zu der das Kind eine Bindung aufbaut. Bowlby stellt fest, dass das Bindungsverhalten des Kindes sich situationsabhängig auf mehrere Personen richten kann.³⁵ Dabei bildet sich aber eine deutliche Hierarchie von Bezugspersonen in Haupt- und Nebenfiguren aus; die Menge und Qualität der Bindungen des Kindes ist vom Betreuungsnetzwerk abhängig.³⁶ Im Folgenden wird diese Erkenntnis im Hinblick auf die institutionelle Betreuung beleuchtet und der Frage nachgegangen, ob auch Bindungen zwischen Krippenkindern und pädagogischen Fachkräften entstehen können, inwiefern sich diese von der Mutter-Kind-Bindung unterscheiden und welche Bedeutung aus bindungstheoretischer Sicht einer Eingewöhnung in die Kita beizumessen ist.

1.2. Die Bindungstheorie und die Fachkraft-Kind-Bindung

Grossmann und Grossmann konnten mit ihren Beobachtungen in Bielefelder Familien belegen, dass zweijährige Kinder über mehrere Bindungsbeziehungen innerhalb ihrer Familie verfügen können; neben der Mutter-Kind-Bindung wurden Bindungen zum Vater, älteren Geschwistern und anderen Verwandten wie z.B. den Großeltern nachgewiesen.³⁷ Hdry weist darauf hin, dass in vielen Völkern ein soziales Netz bestehend aus Familienmitgliedern und Nachbarn üblich ist, welches die Mütter bei der Betreuung und Versorgung der Kinder im Säuglings- und Kleinkindalter unterstützt. Sie spricht in diesem Zusammenhang von „Helfern am Nest“.³⁸ Das Kind lernt, dass auch andere Personen als die Mutter vertrauenswürdig und fürsorglich sind und entwickelt eine Beziehung zu diesen Personen, die über die eigentliche Betreuungszeit hinausreicht. Bezahlte und institutionalisierte Kinderbetreuung ist eine relativ neue und überwiegend in den Industrienationen vorkommende Form der Betreuung. Von der „Helfer am Nest“-Theorie ausgehend spricht vonseiten des Kleinkindes und seines Bindungsverhaltens nichts gegen diese Betreuungsform. Pädagogische Fachkräfte können für das Kind im Sinne des

³⁴ Mertens (2012) 115ff

³⁵ Bowlby (2008) 22

³⁶ Suess (2011) 16f

³⁷ Grossmann; Grossmann (2014) 251ff

³⁸ Grossmann; Grossmann (2014) 256f nach Hdry (2005)

Bindungskonzepts zu einer sicherheitsgebenden und damit zu einer weiteren Bindungsperson werden. Die Fachkraft-Kind-Bindung ist dabei in der Regel schwächer und der Mutter-Kind-Bindung nachgeordnet, da sie zeitlich auf die Betreuungssituation begrenzt und funktionell anders einzustufen ist.³⁹

Während bei der Mutter-Kind-Beziehung Zuwendung, Sicherheitsgefühl und Stressreduktion im Mittelpunkt stehen, liegt der Schwerpunkt der Fachkraft-Kind-Beziehung auf Assistenz und Explorationsunterstützung des Kindes.⁴⁰ Dies ist in der konzeptionellen Ausrichtung der Kitas aufgrund ihres Bildungsauftrages begründet, ebenso wie strukturell in der Betreuung einer Kindergruppe im Gegensatz zur Betreuung eines oder zwei einzelner Kinder. Fachkräfte haben zwar die Aufgabe individuelle Beziehungen zu den einzelnen Kindern der Gruppe herzustellen, müssen aber - anders als Eltern - gleichzeitig eine Gruppe mit mehreren Kindern regulieren. Gleichwohl stehen auch bei der Tagesbetreuung für Kinder im Kleinst- und Kleinkindalter sicherheitsgebende und stressreduzierende Aspekte im Vordergrund, d.h. nur wenn ein Kind bei einer Bezugsperson Trost suchen und finden kann, wird es sie als sichere Basis nutzen und Explorationsverhalten zeigen können.⁴¹ Dazu muss die Fachkraft dem Kind u.a. neue Situationen vermitteln und das Kind muss sich auf diese Vermittlung einlassen können. Dies geschieht nur, wenn die Fachkraft die Fähigkeit besitzt, sich auf das innere Erleben des Kindes einzulassen und dieses mit ihm zu teilen, also zu mentalisieren.⁴²

Darüber hinaus ist die Bindungsqualität von einer guten Balance zwischen Gruppenorientierung also einer gelungenen Integration in die Gruppenaktivitäten und individueller Zuwendung durch die Fachkraft abhängig; für beides benötigt die Fachkraft die entsprechenden Fähigkeiten.⁴³ Zeigt die Fachkraft ein empathisches, gruppenbezogen ausgerichtetes Verhalten, das die wichtigsten sozialen Bedürfnisse des Kindes unter Einbeziehung der Anforderungen der Gruppe zum richtigen Zeitpunkt bedient, bildet dies die Basis für die Bindungssicherheit des einzelnen Kindes zu ihr.⁴⁴ Multiple Bindungsmuster basieren auf voneinander trennbaren Interaktionsgeschichten zwischen dem Kind und der jeweiligen Bindungsperson. Das bedeutet, dass die Bindungsqualität maßgeblich vom Verhalten der Fachkraft und der Fachkraft-Kind-Interaktion bestimmt wird.⁴⁵ Die Mutter-Kind-Bindungsqualität gilt als unerheblich für die

³⁹ Hörmann (2014) 6; Becker-Stoll (2009) 152; Ahnert (2009) 87

⁴⁰ Ahnert (2010) 264

⁴¹ Becker-Stoll; Wertfein (2015) o.S.; Jungmann; Reichenbach (2009) 36

⁴² Ahnert (2010) 115

⁴³ Suess (2011) 19

⁴⁴ Ahnert (2014) 268

⁴⁵ Ahnert (2014) 267

Qualität der Fachkraft-Kind-Bindung, auch wenn es Kindern, die eine sichere Bindungsbeziehung zu ihren Eltern entwickelt haben, leichter fällt auch zu anderen Erwachsenen vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen.⁴⁶ Dies liegt auch daran, dass Kinder mit ihrem Bindungsverhalten Einfluss auf das Verhalten der Fachkräfte nehmen. Laut Suess entfaltet das Bindungsverhalten des Kindes eine Art Sogwirkung, die bei der Fachkraft eine zu dem jeweiligen Bindungsmodell passende Reaktion auslösen kann.⁴⁷ Auch wenn die Qualität der elterlichen Bindungsbeziehung zu ihrem Kind nicht auf die Fachkraft-Kind-Bindung übertragbar ist, spielen die Eltern eine wesentliche Rolle beim Aufbau dieser Bindung. Für eine gelingende Fremdbetreuung mit einer sicheren Fachkraft-Kind-Bindung müssen die Eltern zulassen können, dass ihr Kind eine Ersatzbindung eingeht. Dazu ist ein freundliches und vertrauensvolles Verhältnis zwischen Eltern und Fachkraft nötig, das dem Kind zur Identifizierung dient und Loyalitätskonflikte verhindert.⁴⁸ Das Fachkraft-Eltern-Verhältnis ist immer der Ausgangspunkt für die Eltern-Kind-Fachkraft-Triade und damit für die Entstehung der Fachkraft-Kind-Bindung. Ziel in der Tagesbetreuung ist aus bindungstheoretischer Sicht demnach die Bildung eines Beziehungsdreiecks, in dem die Eltern sowohl die Bindung zwischen Kind und Fachkraft stärken als auch selbst eine konstruktive Beziehung zu dieser eingehen.⁴⁹

Doch die Fachkraft-Kind-Bindung wird nicht ausschließlich als anzustrebende Form für das Verhältnis zwischen Fachkraft und Kind gesehen. Kritik an der Bindungstheorie als pädagogische Basis für die frühkindliche Tagesbetreuung und damit auch für die Eingewöhnungsphase zeichnet sich bei Winner und Erndt-Doll ab. Sie unterscheiden bewusst zwischen den Begriffen Bindung und Beziehung und plädieren im Bereich der professionellen Betreuung unter Nennung folgender Gründe dafür, von einer Fachkraft-Kind-Beziehung zu sprechen.⁵⁰

- Der Begriff Bindung entsprechend der Bindungstheorie beinhaltet auch immer eine emotionale Abhängigkeit zwischen den beiden beteiligten Personen, was für die professionelle Betreuung von Kindern nicht gewünscht ist.
- Die Bindung des Kindes zu Eltern bzw. einem Elternteil besteht immer, auch wenn es sich um eine unsichere Bindung handelt. Verhält sich die Fachkraft in der Kita nicht feinfühlig, entsteht beim Kind keine Bindung an sie, sondern eine schlechte Beziehung.

⁴⁶ Becker-Stoll (2009) 152

⁴⁷ Suess (2011) 12

⁴⁸ Schaich (2011) 137f

⁴⁹ Jungmann; Reichenbach (2009) 99ff

⁵⁰ Winner; Erndt-Doll (2013) 30ff

- Der Begriff Bindung kann mit unterschiedlichen Bedeutungen verbunden sein. Dies kann zu Problemen in der Zusammenarbeit mit den Eltern führen, wenn diese in der Fachkraft eine Konkurrenz sehen und befürchten, dass die Bindung des Kindes an die Fachkraft größer wird als an sie selbst.
- Bei der Verwendung des Begriffs Bindung im Betreuungskontext wird laut Winner nicht berücksichtigt, dass die Eltern-Kind-Beziehung einzigartig und mit keiner anderen vergleichbar ist, es somit auch kein konkurrierendes Bindungsranking gibt.⁵¹

Obwohl an dieser Stelle bereits Kritik an einer angestrebten Fachkraft-Kind-Bindung geäußert und stattdessen für eine Fachkraft-Kind-Beziehung plädiert wurde, widmet sich das nächste Kapitel dem in Deutschland weit verbreiteten Berliner Eingewöhnungsmodell. Dieses basiert auf der Bindungstheorie und vertritt den Aufbau einer Fachkraft-Kind-Bindung als Grundlage für die Tagesbetreuung im Krippenalter.

2. Das Berliner Eingewöhnungsmodell

Die Bindungstheorie geht davon aus, dass Kinder unter drei Jahren nicht in der Lage sind, ihr inneres Gleichgewicht alleine aufrechtzuerhalten. Sie benötigen dazu die Unterstützung ihrer Bindungsperson. Diese dient ihnen als sichere Basis und bietet ihnen so die Möglichkeit und Sicherheit, sich der (Um-)Welt zuzuwenden, zu explorieren und sich weiterzuentwickeln. Suess konstatiert eine kritische Periode der Bindungsentwicklung im weiteren Sinn zwischen dem 6. und 24. Lebensmonat, im engeren Sinn entsprechend der Bindungsentwicklungsphasen vom 6. bis 18. Lebensmonat des Kindes.⁵² Für Kinder in diesem Alter bedeutet es erheblichen Stress, sich getrennt von ihrer vertrauten Bindungsperson und ohne deren Unterstützung in einer neuen Umgebung zurechtfinden zu müssen.⁵³ Es ist aber möglich, dass Kinder weitere vertrauensvolle Bindungen auch zu Fachkräften in der Tagesbetreuung aufbauen. Daher scheint die systematische Einbeziehung bindungstheoretischer Erkenntnisse in die Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertagesbetreuung besonders für Kinder unter drei Jahren von besonderer Bedeutung zu sein. Auf Basis dieses Grundgedankens entwickelten Laewen u.a. Mitte der 1980er Jahre in Berlin ein Modell zur Eingewöhnung von Kindern unter drei Jahren in Kindertagesstätten, dessen Kernstück die Beachtung der frühen Bindungen des Kindes an seine Eltern

⁵¹ Winner (2013) o.S.

⁵² Suess (2011) 11

⁵³ Hédervári-Heller (2010) 238

und der unterschiedlichen Bindungsmuster ist.⁵⁴ Zugrunde lagen nationale und internationale Ergebnisse aus der Forschung zur Bindungstheorie und der Krippenforschung. Weiter bezogen die Autor*innen die Ergebnisse ihrer eigenen Forschung, Erfahrungen von Krippenerzieher*innen und Videodokumentationen von Eingewöhnungsprozessen in die Entwicklung des Berliner Eingewöhnungsmodells mit ein.⁵⁵ Das Eingewöhnungsmodell wurde bundesweit erprobt und wird im gesamten deutschsprachigen Raum allerdings nicht allgemeingültig oder verpflichtend umgesetzt.⁵⁶ In Hamburg wird beispielsweise in den Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen das Thema Eingewöhnung explizit benannt. Dabei wird erwartet, dass jede Einrichtung sich innerhalb ihres Konzepts mit Ablauf und pädagogischen Inhalten der Eingewöhnung auseinandersetzt. Auch die Inhalte des Berliner Eingewöhnungsmodells werden in den Bildungsempfehlungen aufgegriffen und als Handlungsrahmen empfohlen. Eine ausdrückliche Verpflichtung der Kindertagesstätten zur Übernahme des Berliner Eingewöhnungsmodells besteht jedoch nicht.⁵⁷ Das Jugendamt stellt den Kita-Gutschein, der den Eltern die überwiegende Kostenübernahme für Kitaplätze durch die Stadt Hamburg garantiert, für Kinder im Krippenalter bereits vier Wochen vor Wiedereinstieg in die Arbeit in voller Stundenhöhe aus. Hiermit wird die begleitete Eingewöhnung durch ein Elternteil ermöglicht.⁵⁸

Ziel der Eingewöhnung ist es, für den Übergang zwischen Familie und Tagesbetreuung unterstützende Bedingungen für alle Beteiligten zu schaffen, so dass das Kind mit Unterstützung der Eltern eine Bindung zu einer pädagogischen Fachkraft aufbauen kann und so in der Lage ist, seine neue Umgebung als schützend und sicher zu erleben. Auf jedes Kind soll individuell und sensibel eingegangen werden und ihm soll die Möglichkeit geboten werden, sein eigenes Tempo zu verfolgen. Diese Grundhaltung und deren Umsetzung ist eine wichtige Voraussetzung für die gesunde psychische Entwicklung des Kindes und für ein altersangemessenes Explorationsverhalten.⁵⁹

Das Berliner Eingewöhnungsmodell umfasst fünf aufeinander aufbauende Phasen, die im Folgenden beschrieben werden.⁶⁰

⁵⁴ Laewen u.a. (2013) 14

⁵⁵ Hédérvari (2010) 243

⁵⁶ Hédérvari (2010) 239

⁵⁷ Hamburger Bildungsempfehlungen (2012) 41

⁵⁸ Diese Aussage beruht auf persönlicher Berufserfahrung.

⁵⁹ Hédérvari (2010) 238, 243

⁶⁰ Laewen (2013) 43-83, Hédérvari (2010) 243-248, Braukhane; Knobloch (2011) 4-9

Information

Zu Beginn der Eingewöhnung steht die Information der Eltern über den anstehenden Eintritt des Kindes in die Tagesbetreuung. Es ist wichtig, die Eltern rechtzeitig über die Grundidee und den Ablauf der Eingewöhnungspraxis aufzuklären. Das Informationsgespräch kann auch dazu dienen, Bedenken und Ängste der Eltern, wie Trennungsangst und Schuldgefühle aufzugreifen und - wenn möglich - zu mildern. Ganz im Sinne der Bindungstheorie sollte den Eltern ihre Bedeutung als wichtigste Bindungspersonen veranschaulicht werden, deren aktive Beteiligung an der Eingewöhnung ihres Kindes unerlässlich ist, um diesem die Möglichkeit zu bieten eine neue Bindung zu der pädagogischen Fachkraft aufzubauen und sich somit in der neuen Umgebung sicher zu fühlen.

Grundphase

Es folgt mit den ersten Besuchen des Kindes in der Kindertagesstätte die Grundphase der Eingewöhnung, die drei Tage dauert. An diesen Tagen hält sich das Kind gemeinsam mit seinem Elternteil für ein bis zwei Stunden in der Kita auf, es findet keine Trennung von dem Elternteil statt. Die Aufgabe des Elternteils ist es, dem Kind als sicherer Hafen zu dienen. Dazu sollte er das kindliche Verhalten aufmerksam beobachten, aber keine Initiative ergreifen z.B. mit dem Kind zu spielen. Die pädagogische Fachkraft beobachtet das Verhalten des Kindes im Hinblick auf seine Spielinteressen und die Kommunikation mit dem Elternteil. Sie bleibt vorerst auf Distanz zu dem Kind, zeigt Interesse und nimmt dann vorsichtig Kontakt zu dem Kind auf, z.B. durch paralleles Spielen oder Spielzeugangebote. Das gemeinsame Spiel im Beisein des Elternteils lässt beim Kind Vertrauen und Sicherheit zur pädagogischen Fachkraft entstehen. Am zweiten und dritten Tag kommt zu der Spielphase die Essens- und Pflegesituationen hinzu, die jeweils vom Elternteil in Anwesenheit der pädagogischen Fachkraft gestaltet werden. Diese drei Tage bieten dem Kind die Möglichkeit sich zu der pädagogischen Fachkraft als neuer Bezugsperson zu orientieren.

Vorläufige Entscheidung über die Dauer der Eingewöhnungszeit

Am vierten Tag entscheidet sich vorläufig, wie lange die Eingewöhnungsphase dauern wird. Nach der Ankunft wartet der begleitende Elternteil bis sich das Kind einem Spiel zugewandt hat, verabschiedet sich dann von dem Kind und verlässt den Raum. Von der Reaktion des

Kindes ist abhängig, wie der weitere Verlauf der Eingewöhnung geplant wird. Zeigt das Kind typisches Verhalten einer sicheren Bindungsqualität, weint nachdem sich der Elternteil verabschiedet hat, lässt sich von der Erzieherin nicht oder nur kurzfristig beruhigen, beruhigt sich dann aber bei der Wiederkehr des Elternteils und sucht Trost bei diesem, ist eine längere Eingewöhnungszeit angezeigt. Lässt sich das Verhalten des Kindes dem unsicher-vermeidenden oder unsicher-ambivalenten Bindungstyp zuordnen, empfehlen die Autor*innen eine kürzere Dauer der Eingewöhnung. Anzeichen für unsichere Bindung zum Elternteil sind, dass das Kind auf Abschied und Wiederkehr des Elternteils kaum reagiert und sich weiter mit dem aktuellen Spiel beschäftigt oder ein ambivalentes Verhalten zeigt, zwar weint, wenn das Elternteil den Raum verlässt, sich von diesem aber bei der Wiederkehr nicht beruhigen lässt. Der Elternteil kehrt entweder nach 20-30 Minuten in den Raum zurück, wenn das Kind sich von der pädagogischen Fachkraft beruhigen lässt bzw. nicht beunruhigt reagiert. Sollte das Kind weinen und sich nicht von der pädagogischen Fachkraft beruhigen lassen, kehrt der Elternteil spätestens zwei Minuten nach dem Beruhigungsversuch in den Gruppenraum zurück. Nach der Wiederkehr des Elternteils in den Gruppenraum sollen wie an den beiden Vortagen eine Essens- und Pflegesituation stattfinden. Dieses Mal übernimmt die pädagogische Fachkraft im Laufe des Vorgangs die Aufgabe vom Elternteil. Lässt das Kind dies zu, kann sie die Situationen an den Folgetagen vollständig übernehmen, weigert sich das Kind, sich von der pädagogischen Fachkraft füttern oder wickeln zu lassen, wird der Versuch für diesen Tag beendet und am nächsten Tag wiederholt.

Stabilisierungsphase

Die anschließende Phase gestaltet sich abhängig von der geplanten Dauer der Eingewöhnung. Sollte die pädagogische Fachkraft eine längere Eingewöhnung als sinnvoll empfinden, gestalten sich die beiden kommenden Tagen wie die vorangegangenen. Die Fachkraft baut weiter Kontakt zu dem Kind auf und bemüht sich, eine Vertrauensbasis zu ihm herzustellen. Eine Trennung findet nicht statt aber die Fachkraft kann weiterhin die Ess- und Pflegesituationen übernehmen bzw. sie den Eltern nach und nach abnehmen, je nachdem wie sich die Vortage diesbezüglich gestaltet haben. Eine erneute Trennung sollte frühestens wieder am achten Tag stattfinden. Es wird darauf hingewiesen, dass die Eingewöhnung noch einmal verlängert werden kann, wenn das Kind weiterhin Unsicherheiten zeigt und sich bei einer Trennung nicht von der pädagogischen Fachkraft trösten lässt. Wenn der pädagogischen Fachkraft aber auch nach drei Wochen keine nachhaltige Tröstung des Kindes möglich ist, sollte ein Gespräch mit den

Eltern geführt werden, um die Gründe zu finden, warum dem Kind die Trennung so schwerfällt.⁶¹

Ist eine kürzere Stabilisierungsphase geplant, finden ab dem fünften Tag täglich Trennungen statt, die zeitlich nach und nach ausgebaut werden, so dass das Kind nach Ablauf der zweiten Woche halbtags in der Kita betreut wird. Ess- und Pflegesituationen werden vollständig von der pädagogischen Fachkraft übernommen, der Elternteil bleibt aber zumindest beim ersten Mal in der Situation anwesend. Sollte geplant sein, dass das Kind in der Tageseinrichtung schläft, ist es wichtig, dass der Elternteil beim ersten Mal sowohl das Hinlegen begleitet als auch beim Aufwachen zugegen ist und das Kind in Empfang nimmt. Ab dem zweiten Mal Schlafen übernimmt die pädagogische Fachkraft den Prozess ähnlich wie in den Ess- und Pflegesituationen.

Schlussphase

Der Schlussphase kommt die Aufgabe der weiteren Vertiefung der Beziehung zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft zu. Das Kind bleibt nun alleine in der Tageseinrichtung, die Eltern sind aber abrufbar für den Fall, dass das Kind sich in außerordentlichen Situationen nicht von der pädagogischen Fachkraft trösten lässt. Dies liegt daran, dass zwar eine erste Bindung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind hergestellt ist, diese sich aber erst im Laufe der Zeit auch für besonders kritische Situationen ausreichend stabilisieren kann.

Voraussetzung für eine gelingende Eingewöhnung nach dem Berliner Modell sind entsprechende institutionelle Rahmenbedingungen, auf die von allen Beteiligten (Gesellschaft und Politik, Träger und Kitas) hingewirkt werden sollte. Grundsätzlich muss eine systematische, konzeptionell verankerte Eingewöhnung als Qualitätsstandard verankert und mit einer entsprechenden finanziellen Ausstattung hinterlegt sein, da optimale Bindungen in der Tagesbetreuung nur bei entwicklungsadäquaten Betreuungsbedingungen entstehen können. Hierzu gehören eine vertrauensvolle Erziehungspartnerschaft von Fachkräften und Eltern, kontinuierliche, feinfühlig Interaktionserfahrungen, kleine stabile Gruppen, ein der Besonderheit der Eingewöhnungszeit angepasster Personalschlüssel, geringe Personalfuktuation und gute Aus- und Fortbildung der Fachkräfte.⁶²

⁶¹ Braukhane; Knobloch (2011) 7

⁶² Becker-Stoll (2009) 167; Braukhane; Knobloch (2011) 5

Hier zeigt sich bereits, dass es viele Hindernisse gibt, die einer guten Eingewöhnung von Kripplkindern in Kitas im Weg stehen können. An der Umsetzung der oben benannten und allgemein definierten Rahmenbedingungen wird zwar von politischen Gremien, öffentlicher Verwaltung, Trägern und Kitas gearbeitet, sie unterscheiden sich aber noch immer wesentlich von der Realität, so dass eine normhafte Umsetzung des Berliner Eingewöhnungsmodells sich schwierig gestaltet. Dies betrifft alle Kinder und ihre Familien gleich, unabhängig von ihrem Hintergrund. Da die Begründer des Berliner Eingewöhnungsmodells nicht auf unterschiedliche Familienhintergründe eingehen, kann davon ausgegangen werden, dass sie bei der Umsetzung und Einhaltung aller Rahmenbedingungen mit besten Voraussetzungen für alle Kinder rechnen. Eingewöhnungen von allen Kindern, auch denen mit Migrationshintergrund hätten somit einen großen Garanten zu gelingen.

Wie bereits in der Einleitung beschrieben gibt es aber die Vermutung, dass Eingewöhnungen von Kindern mit Migrationshintergrund häufiger schwierig verlaufen und diese Kinder eher Probleme haben, sich auf die neue Situation in der Kita einzulassen. Grund dafür ist möglicherweise die Arbeit mit dem Berliner Eingewöhnungsmodell, das ausschließlich auf der Bindungstheorie basiert, die in ihren Annahmen auf westlich-geprägten Werten beruht. Die Begründer des Berliner Eingewöhnungsmodells weisen zwar darauf hin, dass dieses als Anleitung zu verstehen ist und nicht als „Rezept“, das eins zu eins ohne Abweichungen umgesetzt werden muss,⁶³ der unterschiedliche Hintergrund von Kindern und Familien wird von ihnen konzeptionell aber nicht mitgedacht und berücksichtigt.

Es scheint sinnvoll den Blick auf die bereits bestehende, durchaus kritische, kulturspezifische Sicht auf die Bindungstheorie zu richten. Dies eröffnet die Möglichkeit, besser beurteilen zu können, ob die Bindungstheorie als ausschließliche Grundlage für ein Eingewöhnungsmodell dienen sollte. Das nächste Kapitel widmet sich diesem Thema.

⁶³ Laewen u.a. (2013) 16

3. Kulturspezifische Kritik an der Bindungstheorie

3.1. Der Kulturbegriff und der kulturspezifische Blick auf die Bindungstheorie

Vor der kulturspezifischen Betrachtung der Bindungstheorie, ist es sinnvoll, den Begriff *Kultur* näher zu betrachten und in den Rahmen des Themas einzupassen, um ihn im Folgenden verwenden und mitdenken zu können.

Je nach Fachdisziplin gibt es eine andere Definition von Kultur. In der Kulturpsychologie hängt der Kulturbegriff mit Deutungsmustern (Werte, Normen, Einstellungen) und Verhaltensweisen zusammen.⁶⁴ Thomas definiert Kultur als *ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzung zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung.*⁶⁵ Kultur oder auch kulturelle Kontexte sind also Lebenswelten, in denen Menschen leben, die Werte, Normen und Einstellungen teilen und sich ähnlich verhalten. Es wird deutlich, dass Kontext und Kultur direkten Einfluss aufeinander nehmen, da ein Kontext/eine Lebenswelt den dort lebenden Menschen eine bestimmte Anpassungsleistung abverlangt, um sich innerhalb des Kontextes wohlfühlen und erfolgreich zu sein.⁶⁶ Wahrnehmung, Denken und Fühlen sowie Wünschen und Tun des Menschen sind kulturell geprägt. Gerade im Hinblick auf Migration kann es leicht zu Verständigungsschwierigkeiten und Missverständnissen kommen, wenn der kulturelle Hintergrund variiert; die erforderliche Anpassungsleistung an den neuen Kontext stellt eine besondere Herausforderung dar. Auf diesen speziellen Aspekt von Kultur wird in Kapitel 5 genauer eingegangen.

Durch Migration, die das Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen bedeutet, aber auch durch andere sich verändernde Rahmenbedingungen der Lebenswelten, entwickelt sich Kultur stets weiter. Sie muss als dynamischer Prozess betrachtet werden, in dem sich Überzeugungen und Werte weiterentwickeln und immer wieder an die Lebensumstände anpassen. Kultur ist

⁶⁴ Borke; Keller (2014) 14

⁶⁵ Straub; Thomas (2003) 36 nach Thomas (1993) 380

⁶⁶ Borke; Keller (2014) 14

demnach nichts Statisches und Konservierbares, sondern sehr beweglich; sie ist gleichzeitig auf Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges bezogen.⁶⁷

Nimmt man diese Gedanken zum Thema Kultur als Grundlage, kann Entwicklung als kulturspezifische Lösung universeller Entwicklungsaufgaben betrachtet werden. Entwicklung ist somit sowohl biologisch als auch kulturell bestimmt und das Zusammenwirken beider Dimensionen als untrennbare Allianz zu verstehen.⁶⁸ Dies betrifft auch die Auseinandersetzung mit der Bindungstheorie, die Bindungsbereitschaft und Bindungsverhalten als Grundlage der Entwicklung des Menschen ansieht.

Die Begründer der Bindungstheorie sahen in der Bindungsbereitschaft des Menschen eine biologische Ausstattung, womit die universelle Bedeutung der Theorie mit ihren Kernaussagen impliziert ist. Bereits in ihren eigenen Studien in Uganda hatte Ainsworth aber auch den Einfluss von Umweltbedingungen auf das Bindungsverhalten des Kindes festgestellt, zu dem sie den kulturellen Kontext zählte.⁶⁹ Auch neuere Studien zur Bindungstheorie setzen sich mit der Rolle der Kultur auseinander, allerdings in erster Linie um statistische Varianten in den Bindungsmustern zu erklären. Kritisch betrachtet wird deutlich, dass die Bindungstheorie in ihren Annahmen auf die Werte und Normen euro-amerikanischer Mittelschichtfamilien zugeschnitten ist.⁷⁰ Keller hingegen plädiert für eine ausdrückliche Berücksichtigung des Einflusses der Kultur auf die Bindungsentwicklung und betont damit die Verbundenheit von Psyche und Kultur.⁷¹

Der Ausgangspunkt für die Forderung nach einer kulturspezifischen Betrachtung der Bindungstheorie ergibt sich aus der Bedeutung kulturell bedingter Wertvorstellungen und Normen, die immer Einfluss sowohl auf das Verhalten als auch auf die Verhaltensdeutung des Menschen haben. So ist anzunehmen, dass Werte und Normen zum Menschenbild und den Sozialisationszielen der jeweiligen Kultur, verschiedene Vorstellungen über die Entwicklung kindlicher Kompetenzen ebenso wie kulturspezifische Bindungsverhaltensweisen ergeben.⁷² Die Bedeutung kultureller Wertesysteme wird besonders deutlich, wenn a) die gleichen Verhaltensweisen der Eltern auf verschiedenen Sozialisationszielen basieren oder b) das gleiche Verhalten des Kindes unterschiedlich gedeutet wird und dementsprechend verschiedene Reaktionen beim

⁶⁷ Attia (2009) o.S.

⁶⁸ Keller; Kärtner (2014) 502

⁶⁹ Bowlby (2008) 35

⁷⁰ Otto; Keller (o.J.) 3

⁷¹ Keller (2014) 110f

⁷² Poppe (2015) 7

Erwachsenen hervorruft. Hierzu können zwei Beispiele aus der Forschung von Keller herangezogen werden: Stillen gilt sowohl bei deutschen und US-amerikanischen Mittelschichtsmüttern als auch bei kamerunischen Nso-Bäuerinnen als bedeutendstes mütterliches Verhalten gegenüber Säuglingen. Während bei den Afrikanerinnen aber die Ansicht herrscht, dass das Stillen das Kind in die Gemeinschaft eingliedert, begründen Deutsche und US-Amerikanerinnen die hohe Bedeutung des Stillen damit, dass es das Kind selbstbewusst und unabhängig macht. Auf das Lächeln des Säuglings wiederum wird von diesen beiden Gruppen aufgrund unterschiedlicher Deutungen verschieden reagiert. In Deutschland und den Vereinigten Staaten geht die Mutter davon aus, dass das Baby gute Laune hat und interagieren möchte. Sie geht entsprechend auf den Wunsch des Kindes ein und tritt mit ihm in Kontakt. Nso-Mütter sehen in dem Lächeln des Kindes einen Ausdruck von dessen Gesundheit und Wohlbefinden; eine Reaktion auf das Kind ist nicht nötig, da der Zustand des Kindes bereits optimal ist.⁷³

Im Folgenden werden die vier Kernkonzepte der Bindungstheorie unter Einbezug kulturspezifischer Aspekte in den Blick genommen, um den kulturellen Einfluss auf das Bindungsverhalten genauer herauszuarbeiten.

3.2. Kulturspezifische Betrachtung der vier Kernkonzepte

Die Bindungstheorie beinhaltet vier Kernkonzepte, die als universell betrachtet werden. Es handelt sich dabei um das Konzept der Universalität, der Normativität, der Feinfühligkeit und der Kompetenz.⁷⁴ Betrachtet man jedes Konzept für sich, stellt sich heraus, dass die Annahme einer universellen Gültigkeit für alle vier Kernkonzepte angezweifelt werden kann.

Universalität: Alle Kinder entwickeln eine Bindung zu einer primären Bindungsperson

Bindungen sind in allen Kulturen beobachtbar, so dass die Universalität des Bindungsaufbaus nicht kontrovers diskutiert wird. Die Ausbildung der Bindungen ist allerdings abhängig von den Erfahrungen, die das Kind macht. So ist im Hinblick auf sehr unterschiedliche Betreuungsarrangements und Sozialisationsziele in einzelnen Kulturen fraglich, ob Kinder in allen Kulturen tatsächlich ausschließlich eine primäre Bindungsperson - vorzugsweise die Mutter - haben.

Ahnert betont, dass die ausschließlich mütterliche Betreuung nur eine Variante von Betreuungsformen, wenn nicht sogar einen Grenzfall darstellt.⁷⁵ Untersuchungen bei den Gusii in

⁷³ Keller (2014) 113; Otto; Keller (o.J.) 4

⁷⁴ Grossmann u.a. (2003) 96

⁷⁵ Ahnert (2010) 91

Kenia und den Efé in Sambia haben ergeben, dass Kinder multiple Bindungsbeziehungen eingehen. Die Studien verweisen allerdings auch auf die Exklusivität einer Bindungsperson bei diesen Kindern. Mütter bei den Nso in Kamerun verfolgen im Sinne der kulturellen Sozialisationsziele keine exklusive Bindung zu ihrem Kind, sondern die Integration und Anbindung des Kindes in die Gruppe. Auch in Russland wird eine enge Mutter-Kind-Beziehung als wenig förderlich angesehen und das Kind vermehrt mit anderen Familienmitgliedern in Kontakt gebracht.⁷⁶ Die aus verschiedenen Phasen bestehende Bindungsentwicklung des Kindes (s. Kapitel 1.1) muss ebenfalls kulturspezifisch betrachtet werden. So zeigen beispielsweise Beng-Kinder (Elfenbeinküste) keine Fremdenfurcht, da das Kind von Geburt an viele Kontakte zu unterschiedlichen Menschen hat und der Besuch von Fremden als freudiges Ereignis gilt.⁷⁷ Eine universale Gültigkeit der *Phase der ausgeprägten Bindung* mit vermindertem aufgeschlossenem Verhalten gegenüber anderen Personen als der primären Bindungsperson kann also bezweifelt werden.

Bei den folgenden Kernkonzepten der Bindungstheorie wird deutlicher, dass der Theorie westliche und von der Mittelschicht geprägte Erziehungsziele und Erziehungspraktiken zugrunde liegen, die sich von denen von Familien aus nichtwestlichen kulturellen Kontexten teilweise stark unterscheiden.⁷⁸

Normativität: Das sichere Bindungsmuster ist die Norm

Die vier Bindungstypen (sicher, unsicher-vermeidend, unsicher-ambivalent und desorganisiert) werden als universell und damit kulturübergreifend angenommen.⁷⁹ Kritisiert wird die Annahme, dass die sichere Bindungsbeziehung als universell beste Strategie angesehen wird und damit kein Platz für kulturelle Variationen bleibt bzw. diese als suboptimale Abweichungen von der Norm eingestuft werden.⁸⁰ Die Herausforderung liegt darin, die unterschiedliche Verteilung von Bindungsmustern im Hinblick auf Bindungsverhaltensweisen zu betrachten, die in Bezug auf ihren jeweiligen kulturellen Kontext entstehen und diesem angemessen sind.

Nso-Kinder würden ggf. nach westlicher Sicht häufig dem desorganisierten Bindungsmuster zugeordnet, da sie ein passives und emotionsloses Verhalten zeigen. Dieses Verhalten, das auch als pflegeleicht angesehen wird, wird aber von Nso-Müttern angestrebt und kann somit

⁷⁶ Poppe (2015) 20ff

⁷⁷ Otto; Keller (o.J.) 10

⁷⁸ Otto; Keller (o.J.) 6

⁷⁹ Grossman u.a. (2003) 93

⁸⁰ Levine; Norman (2001) 86

keinesfalls als von der Norm abweichend bezeichnet werden.⁸¹ Langzeitstudien in den 1980er Jahren in Deutschland zeigen, dass es innerhalb westlicher Mittelschichtsfamilien, sogar innerhalb einer Nation aufgrund kultureller Unterschiede zu einer voneinander abweichenden Verteilung von Bindungsmustern kommen kann. Während in Bielefeld 49% der Kinder als unsicher-vermeidend eingestuft wurden, waren es zur gleichen Zeit in Regensburg deutlich weniger, aber ebenfalls deutlich mehr als bei einer zeitgleichen Studie in Baltimore. Es ist nicht sinnvoll, die Erklärung hierfür in einer Abweichung von der Norm zu suchen. Stattdessen sollte die unterschiedliche Verteilung der Bindungsmuster als normatives Spektrum von Bindungsqualität angesehen werden. Die variierende Verteilung von Bindungsqualitäten wird in diesem Fall auf das Sozialisationsziel Selbständigkeit in Deutschland zurückgeführt. Die Unterschiede zwischen den deutschen Städten liegen möglicherweise in religiös verankerten Sozialisationszielen; es wird davon ausgegangen, dass die protestantisch geprägten Mütter in Bielefeld mehr Wert auf die Selbständigkeit ihrer Kinder legten als die katholisch geprägten Regensburger Mütter.⁸² Es zeigt sich, dass nicht ausschließlich die sichere Bindung als normativ für Kulturen oder gesellschaftliche Gruppen gesehen werden kann.

Nicht nur die persönliche Lebenslage und der kulturelle Hintergrund sondern auch die politische Situation kann Einfluss auf die Bildungsqualität haben, wie Ahnert bei einer Studie herausfand, die sie 1990 in Berlin (Ost und West) durchführte.⁸³ In dieser Zeit ließ sich ein niedriger Anteil an sicheren Bindungen in Mutter-Kind-Beziehungen messen, Interviews mit Eltern ließen erkennen, dass die Auseinandersetzung mit den politischen Veränderungen durch die Wiedervereinigung Deutschlands, die Familien erheblich belastete und das Kind aus diesem Grund aus dem Zentrum des Familiengeschehens rückte, die Bindung also distanzierter wurde.

Alles in allem spricht vieles gegen die universelle Gültigkeit des sicheren Bindungsmusters als Norm. *Sowohl das als universell eingestufte kindliche Bedürfnis nach Schutz und Versorgung als auch das elterliche Verlangen Schutz zu bieten und den Nachwuchs zu versorgen unterliegen in ihrem tatsächlichen Erscheinungsbild kulturellen Unterschieden.*⁸⁴ Gaskin sieht in der Bindung vielmehr ein kulturspezifisches Balanceverhältnis zwischen Autonomie und Verbundenheit.⁸⁵

⁸¹ Otto; Keller (o.J.) 10

⁸² Levine; Norman (2001) 89; Ahnert (2010) 61

⁸³ Ahnert (2010) 62f

⁸⁴ Poppe (2015) 19

⁸⁵ Poppe (2015) 23 nach Gaskin (2013)

Feinfühligkeit: Unterschiede in der Feinfühligkeit der Mutter führen zu Variationen in den Bindungsmustern

Auch die universelle Gültigkeit des Konzepts der Sensitivität wird kritisch betrachtet. Dass die Qualität der Bindung in erster Linie von der Feinfühligkeit der Bezugsperson abhängt, ist nach Grossmann u.a. eine Gesetzmäßigkeit westlicher Kulturen.⁸⁶ Auch Keller betont: *Wenn Ainsworth et al. die ausgeprägt sensitive Mutter so beschreiben, dass sie den Willen des Babys respektiert und es als separate autonome Person schätzt, ist das darin ausgedrückte Menschenbild diametral entgegengesetzt zu den interdependenten Sozialisationszielen der grundsätzlichen Verwobenheit mit anderen, Einordnung in Hierarchien und der grundsätzlichen Akzeptanz von Normen und Werten.*⁸⁷ Beide gehen davon aus, dass feinfühliges Verhalten unterschiedlich ausgedrückt und somit als kulturspezifisch betrachtet werden können.

So gibt es laut Keller die kulturelle Neigung zur Beachtung eher positiver oder eher negativer kindlicher Signale und es wäre falsch nur einer Neigung Sensitivität zuzuschreiben.⁸⁸ Auch kann es in der jeweiligen Kultur z.B. als feinfühliges Verhalten gelten ein unsicheres und Trost suchendes Kind entweder zu sich zu holen oder aber es aufzufordern zu kommen. In diesem Zusammenhang können auch die von Levine und Norman in den 1980ern beschriebenen *two forms of obedience* gesehen werden, die das feinfühliges Verhalten der Mutter beeinflussen.⁸⁹ Während amerikanische Mütter auf die Einwilligung (compliance) ihrer Kinder auf Basis einer sicheren Bindung setzten, sollten deutsche Kinder gehorchen (discipline). Hierfür ist nicht unbedingt eine sichere Bindung zur Mutter nötig, der Mutter wird Feinfühligkeit aber auch nicht abgesprochen. Vielmehr scheint sie die Bedürfnisse ihres Kindes im Blick zu haben. Gleichzeitig werden diese Bedürfnisse aber von der Mutter unter Berücksichtigung familiärer Routinen und im Hinblick auf den Wunsch, das Kind nicht zu verwöhnen und verziehen, nicht zu sehr in den Vordergrund gerückt. Ihr Verhalten im Gegensatz zu dem der amerikanischen Mütter wird von Levine und Norman mit deutschen Traditionen, einer *inherited cultural ideology* erklärt.⁹⁰ Keller beschreibt, dass sich Werte und Normen und damit auch elterliche Verhaltensweisen im Laufe der Zeit weiterentwickeln.⁹¹ Die Ergebnisse und Interpretationen der Feinfühligkeit von deutschen und amerikanischen Müttern beziehen sich auf Studien aus den 1980er

⁸⁶ Grossmann u.a. (2003) 92

⁸⁷ Keller (2014) 116

⁸⁸ Keller (2014) 115

⁸⁹ Levine; Norman (2001) 90ff

⁹⁰ Levine; Norman (2001) 91

⁹¹ Keller (2012) 206

Jahren. Es ist daher nicht unwahrscheinlich, dass sich die Erziehungsziele der oben beschriebenen Mütter seitdem verändert und wohlmöglich angenähert haben.

Unabhängig von der Erkenntnis, dass die Definition mütterlicher Sensitivität kulturabhängig ist, scheint mütterliche Sensitivität nicht unbedingt die wichtigste Voraussetzung für die Bindungssicherheit von Kindern zu sein. Dies konnten sowohl Ahnert u.a. bei ihren Forschungen in russischen Großfamilien⁹² als auch Ijzendorff und Sagi für die Gusii in Kenia⁹³ nachweisen. Bei letzteren scheint die sichere Bindung vom Alter der Mutter und der Haushaltsgröße abhängig, da ein höheres Alter eine größere emotionale Stabilität durch den angestiegenen Status der Frau mit sich bringt und der größere Haushalt mit mehr helfenden Händen ihr mehr Zeit für den Säugling lässt.

Kompetenz: Eine sichere Bindung führt zu kompetenterer Bewältigung von Entwicklungsaufgaben

Grundsätzlich scheint es nur begrenzte Zusammenhänge zwischen Bindung und der allgemeinen kognitiven Entwicklung zu geben.⁹⁴ Darüber hinaus ist zu beobachten, dass das Verständnis von Kompetenz kulturabhängig variiert, so dass es wichtig wäre, diese unterschiedlichen Ansichten bei der Interpretation von kompetentem Verhalten zu berücksichtigen. So kann es z.B. entweder als kompetentes Handeln gelten, eigenständig ohne die Hilfe anderer zurechtzukommen oder aber sich bei Bedarf Hilfe bei anderen zu suchen. Auch die Art der Exploration, die die Basis für den Erwerb von Kompetenz bildet, kann kulturell variieren. Im Vergleich zu Kindern aus westlichen Kulturen zeigen die Kinder der Gusii in Kenia weniger manipulatives und mehr visuelles Explorationsverhalten.⁹⁵

Es herrscht die Tendenz, die Bindungs-Explorations-Balance als eine universelle Anlage im Menschen zu bezeichnen, deren Ausschläge zwar von Kultur zu Kultur abweichen können, die aber doch durch den Ausschlag zur Exploration hin ausschlaggebend für den Kompetenzerwerb des Menschen ist.⁹⁶ Es liegen aber auch andere Stimmen vor, wie z.B. Rothbaum u.a., die eine kulturspezifische Fassung für Bindung vorschlagen, die aus der Balance zwischen Bindung und Anpassung besteht. Zu dieser Schlussfolgerung kommen sie aufgrund ihrer Beobachtungen in Japan, wo sie ein divergierendes Menschenbild vorgefunden haben.⁹⁷

⁹² Ahnert (2014) 410 nach Ahnert u.a. (2000)

⁹³ Keller (2014) 114 nach Ijzendorff und Sagi (1999)

⁹⁴ Keller (2014) 117

⁹⁵ Grossmann u.a. (2003) 103

⁹⁶ Grossmann u.a. (2003) 99

⁹⁷ Keller (2014) 113 nach Rothbaum u.a. (2000 a,b)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Bindung in allen Kulturen existiert, die Kultur aber einen entscheidenden Einfluss auf die Art der Bindungsbeziehungen nimmt, die Kinder entwickeln. Die Beschränkung auf eine bzw. einige wenige Bindungspersonen scheint ebenso wenig universal gültig wie die Annahme, dass die sichere Bindungsbeziehung als Norm anzusehen ist, während unsichere Bindungsqualitäten Abweichungen vom Standard abbilden. Feinfühliges Verhalten kann je nach Kultur unterschiedliche Verhaltensweisen beinhalten und ist nicht ausschließlich ausschlaggebend für die sichere Bindung des Kindes. Auch die Definition von Kompetenz bzw. die Vorstellung von Kompetenzerwerb unterliegt kulturellen Einflüssen. Es scheint also sinnvoll eine kulturspezifische Sichtweise einzunehmen, die Bedeutungssysteme und Wertvorstellungen innerhalb einer Kultur zum Ausgangspunkt nimmt.⁹⁸

3.3. Zusammenschau von Bindungstheorie, kulturspezifischer Bindungsforschung und Berliner Eingewöhnungsmodell

Betrachtet man nun die Bindungstheorie inklusive der sie betreffenden kulturspezifischen Kritik sowie das Berliner Eingewöhnungsmodell und setzt sie in Bezug zur Eingewöhnung von Krippenkindern unter besonderer Berücksichtigung ihres kulturellen Hintergrunds sind folgende Punkte bedenkenswert.

Zweifellos bauen alle Kinder Bindungen zu ihren primären Bezugspersonen auf, so dass die grundsätzliche Gültigkeit der Bindungstheorie nicht in Frage gestellt wird, ebenso wenig wie die Existenz von multiplen Bindungsbeziehungen, zu denen auch die kulturspezifische Bindungstheorieforschung beigetragen hat. Die Ergebnisse der kulturspezifischen Forschung lassen den von Borke u.a. gefolgerten Schluss zu, dass bei Kindern mit einem anderen kulturellen Hintergrund *ein abgestuft ablaufender Beziehungsaufbau mit der Bezugserzieherin möglicherweise nicht in der oben dargestellten Intensität [des Berliner Eingewöhnungsmodells] notwendig [ist], da die Kinder mit Übergängen dieser Art eher vertraut sind.*⁹⁹

Bei der Aussage, dass ein sicheres Bindungsmuster die Norm und damit das angestrebte Bindungsziel ist, kommen kulturspezifische Studien zu divergierenden Ergebnissen. Das Berliner Eingewöhnungsmodell geht auf die unterschiedlichen Bindungstypen ein und strebt für die Fachkraft-Kind-Bindung eine sichere Bindung an und impliziert damit ein sicheres Bindungsmuster als das optimale. Die Berufung auf verschiedene Bindungsqualitäten im Berliner

⁹⁸ Keller (2014) 112

⁹⁹ Borke u.a. (2011) 22

Eingewöhnungsmodell ist kritisch zu sehen. Zum einen wird bei den Fachkräften unausgesprochen vorausgesetzt, dass sie die Bindungsqualität zwischen Mutter (begleitendem Elternteil) und Kind beurteilen. Hierfür sind sie aber nicht ausgebildet, sondern verfügen lediglich über psychologisches Grundwissen; es besteht also immer die Gefahr einer Fehleinschätzung, deren Folgen nicht abzusehen sind. Zum anderen besteht unabhängig von der Richtigkeit der Einschätzung der Bindungsqualität und trotz aller Professionalität der Fachkräfte die Gefahr, dass diese unsichere Bindungsmuster zwischen Kind und Mutter/Eltern aburteilen, da sie als nicht erstrebenswert gelten. Dies kann schnell zu einer schlechten oder eingeschränkten Beziehung zwischen Fachkraft und Eltern führen. Dies gilt insbesondere für Familien mit Migrationshintergrund, die aus kulturellen Bezügen stammen, in denen die Erziehungsziele zu anderen Bindungsmustern führen. Weiter werden unsichere Bindungen nachweislich durch unsichere bzw. belastende Lebensumstände (s. Kapitel 3.2 Studie Ost-/Westberlin) begünstigt. Dies könnte auch auf die Situation von Migrant*innen zutreffen und wäre eine interessante Fragestellung für die Bindungsforschung, deren Beantwortung auch Einfluss auf die Haltung von Fachkräften in Kitas haben könnte.

Feinfühligkeit und Mentalisierungsfähigkeit der Mutter sind laut Bindungstheorie ausschlaggebend für die Bindungsqualität. Auch für Fachkräfte sind diese beiden Kompetenzen von Bedeutung, wenn auch in einer eingeschränkten bzw. abweichenden Form, da sie neben dem Kind als Individuum auch die Gruppe als Ganzes regulieren müssen. Die Unterschiede in der Bewertung von feinfühligem bzw. angemessenem Verhalten gegenüber dem Kind je nach kulturellem Hintergrund sind im Hinblick auf die Eingewöhnung in die Kita interessant. Wenn, wie es die kulturspezifischen Studien andeuten, feinfühliges Verhalten je nach Kultur unterschiedlich gedeutet werden kann, kann dies Auswirkungen auf die Sicht der Fachkraft auf die Mutter und umgekehrt haben. Beide verhalten sich ihren Werten und Normen gemäß feinfühlig, sehen dieses Verhalten aber nicht bei ihrem Gegenüber. Diese mögliche Wahrnehmung kann, wenn sie nicht angesprochen wird, einer Erziehungspartnerschaft im Weg stehen und damit die Eingewöhnung negativ beeinflussen.

Im Hinblick auf den Umgang der Fachkraft mit dem Kind, insbesondere dem Kind mit Migrationshintergrund, stellen sich zwei ineinander verschränkte Fragen. Kann das Kind das feinfühlige Verhalten der Fachkraft positiv deuten und nutzen, wenn es anderes gewohnt ist? Bzw. kann die Fachkraft sich in das innere Erleben des Kindes hineinversetzen und entsprechend reagieren? An dieser Stelle wird auf das bereits erwähnte Beispiel vom Umgang mit Trost hingewiesen (s.3.2) und zur Verdeutlichung die daraus entstehende Frage formulieren. Wie

empfindet ein Kind, das von der Mutter Trost in der Form erhält, dass diese sofort auf es zu kommt und auf den Arm nimmt, wenn die Fachkraft in der gleichen Situation lediglich die Arme ausbreitet bzw. es verbal auffordert, zu ihr zu kommen?

Grundsätzlich scheint wenig gegen den Gedanken der Bindungs-Explorations-Balance zu sprechen, so dass dieser auch für den Kitabereich anwendbar ist. Aufgrund nachweislich unterschiedlicher Varianten von Explorationsverhalten und Beurteilung von zu erlangenden Kompetenzen, ist auch in diesem Bereich ein Austausch mit den Eltern wichtig. So wird vermieden, dass das Verhalten des Kindes missdeutet wird und die Möglichkeit geschaffen, besonders in der Eingewöhnungssituation ansprechende Situationen zu gestalten. Dieser bewusste Austausch über Werte und Normen, sowie Erziehungsvorstellungen, die möglicherweise voneinander abweichen, wird im Berliner Modell jedoch nicht explizit mitgedacht. Es arbeitet stark mit Anweisungen bzw. Verhaltensempfehlungen, die den Eltern angeraten werden und lässt diese darüber hinaus weitestgehend außen vor. Dies mag funktionieren, wenn die Ansichten und Haltungen von Eltern und Fachkräften weitestgehend übereinstimmen, bei der Eingewöhnung von Kindern mit anderen kulturellen Hintergründen könnte es aber zu Hindernissen kommen, wenn diese aus Unwissenheit oder eindimensionaler Sicht der Fachkraft nicht berücksichtigt werden.

Trotz dieser bestehenden Fragen bzw. weiterführenden Gedanken, besteht kein Zweifel, dass eine systematische Eingewöhnung von Krippenkindern unerlässlich ist und bindungstheoretisches Wissen einfließen sollte. Das bedeutet, dass Fachkräfte über solides Grundwissen im Bereich der Bindungstheorie verfügen sollten, um dieses Wissen in ihr Handeln einfließen zu lassen. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass die Bindungstheorie kulturelle Vielfalt nicht ausreichend berücksichtigt, was ebenfalls auf das Berliner Eingewöhnungsmodell zutrifft. Das Berliner Modell wird *der heterogenen Situation der Kinder und ihrer Familien nicht gerecht [...], weil es die Kontextbedingungen sowie die kulturellen Überzeugungen der Familien über Erziehung und Entwicklung außer Acht lässt.*¹⁰⁰ Für Fachkräfte ist es wichtig sich interkulturelles Wissen anzueignen, um ihre Haltung als kulturell geprägt reflektieren und auf Kinder und auch ihre Eltern kultursensitiv eingehen zu können. Dies ist umso bedeutsamer, als deutlich wird, welche große Rolle Austausch, gegenseitigem Verständnis und Zusammenarbeit mit den Eltern zukommt, um für die Eingewöhnung des Kindes die bestmöglichen Rahmenbedingungen zu bieten und diese adäquat zu begleiten. Das folgende Kapitel widmet sich daher unterschiedlichen Entwicklungspfaden, deren Kenntnis im Bereich des interkulturellen Wissens

¹⁰⁰ Schaich (2011) 379

einen ersten Schritt hin zu einer kultursensitiven Pädagogik vor allem auch im Bereich von Eingewöhnungen in den Krippenbereich bildet.

4. Prototypische Entwicklungspfade: Autonomie und Verbundenheit

Wie in der kulturspezifischen Auseinandersetzung mit der Bindungstheorie deutlich wurde, nimmt Kultur mit ihren Werten und Normen einen starken Einfluss auf das Handeln des Menschen und seine Deutung von Verhaltensweisen. Dies gilt insbesondere im Fall der Elternschaft bzw. der Sozialisation und Erziehung von Kindern, zu deren Hauptaufgabe die Weitergabe kultureller Werte und Normen gehört.

Jede Gesellschaft hat Leitbilder bzw. basiert auf einem kulturellen Modell, dass durch spezifische Kontextbedingungen geprägt wird. Dieses Modell beinhaltet u.a. ein Bild vom Kind und von Kindheit sowie eine Vorstellung vom guten und kompetenten Menschen.¹⁰¹ Kulturelle Modelle entstehen durch den jeweiligen soziokulturellen Kontext in dem die Menschen leben. Sie beinhalten immer auch Sozialisationsziele, d.h. Überzeugungen darüber, welche Fähigkeiten Kinder zu welchem Zeitpunkt erlangen sollen, aber auch welche Fähigkeiten und Verhaltensweisen unwichtig oder sogar unerwünscht sind. Korrespondierend zu den Sozialisationszielen lassen sich sogenannte Ethnotheorien beschreiben. Ethnotheorien sind Überzeugungen in Bezug auf ein gutes und förderliches Verhalten gegenüber Kindern, die das elterliche bzw. erzieherische Verhalten beeinflussen. Das Zusammenspiel aus kulturellem Modell, Sozialisationszielen, Ethnotheorien und Eltern-/Erziehungsverhalten nimmt Einfluss auf die Entwicklung des Kindes.¹⁰²

Da Sozialisationsziele und Ethnotheorien aufgrund des kulturellen Modells sehr unterschiedlich ausfallen können, wird auch der Umgang mit Säuglingen und Kleinkindern entsprechend unterschiedlich gestaltet, wie die Forschungen zur Bindungstheorie (s. Kapitel 3) sehr deutlich machen.

¹⁰¹ Keller (2015) 5

¹⁰² Borke u.a. (2011) 10f; Keller; Borke (2014) 16



Abb.1 Konzeptionelles Modell von Erziehungs- und Entwicklungshintergründen¹⁰³

Im Bereich der Erziehung und Sozialisation wurden zwei prototypische Entwicklungspfade¹⁰⁴ identifiziert, die auf den Grundthemen Autonomie und Verbundenheit basieren. Dabei wird entweder die Autonomie oder die Verbundenheit als Entwicklungsziel und Verhaltensstandard in den Fokus genommen. Autonomie wird als die Fähigkeit definiert, sein Leben und die eigenen Handlungen zu kontrollieren, während Verbundenheit die psychologische und/oder ökonomische gegenseitige Abhängigkeit von Individuen bedeutet.¹⁰⁵ Trotz der Fokussierung von Gesellschaften auf eines der beiden Grundthemen ist davon auszugehen, dass Menschen ebenso wie Gesellschaften sowohl nach Verbundenheit als auch Autonomie streben, da beides universelle Grundbedürfnisse sind. Das jeweilige Bedürfnis wird aber in Abhängigkeit vom kulturellen Kontext unterschiedlich stark betont bzw. unterschiedlich umgesetzt.¹⁰⁶ Um diesem Gedankengang Rechnung zu tragen, differenzieren Keller und Kärtner die Begriffe der Autonomie und Verbundenheit und ordnen jedem Entwicklungspfad einen ergänzenden Part aus dem

¹⁰³ Borke u.a (2011) 11 nach Keller (2007)

¹⁰⁴ Entwicklungspfade sind auf empirischen Befunden basierende Aussagen über prototypische Entwicklungsverläufe, in diesem Fall dem der psychologischen Autonomie und dem der hierarchischen Verbundenheit. Vgl. <http://entwicklungsdiagnostik.de/glossar.html> abgerufen am 14.04.2018

¹⁰⁵ Keller; Kärtner (2014) 506

¹⁰⁶ Borke u.a. (2015) 34

jeweils anderen Bereich zu.¹⁰⁷ Sie sprechen dabei von psychologischer Autonomie und Handlungsautonomie sowie hierarchischer Verbundenheit und psychologischer Relationalität.

Geht es um den Entwicklungspfad der Autonomie, bezieht sich der Begriff Autonomie auf die innere Welt des Menschen mit seinen Intentionen, Wünschen und Präferenzen, die von diesem erkannt und im besten Fall zielgerichtet umgesetzt werden, so dass von psychologischer Autonomie gesprochen werden kann. Diese Entwicklungsaufgabe bzw. dieses Entwicklungsziel ist charakteristisch für die westliche Mittelschicht. Gesellschaften bzw. Familien, die subsistenzwirtschaftlich organisiert sind, über einen vergleichsweise niedrigen Grad an formaler Bildung verfügen und sich durch eine eher hohe Kinderzahl auszeichnen, verfolgen den Entwicklungspfad der hierarchischen Verbundenheit. Die Ich-Grenzen des Individuums können eher als fließend angesehen werden, da es als Teil eines sozialen Verbundes angesehen wird und in diesem Rahmen seinen Verpflichtungen und Aufgaben zum Wohl der Gemeinschaft nachkommt. In diesem Bezugsrahmen müssen Individuen über die von Keller und Kärtner sogenannte Handlungsautonomie verfügen. Hierbei handelt es sich um die verantwortliche Übernahme von Aufgaben und deren selbständige Ausführung; eigene Wünsche und Intentionen, wie bei der psychologischen Autonomie werden dabei nicht verhandelt. Ebenso wie der Pfad der hierarchischen Verbundenheit mit der Handlungsautonomie korrespondiert, kann die psychologische Relationalität der psychologischen Autonomie zugeordnet werden. Für autonomieorientierte Gesellschaften und Menschen sind soziale Beziehungen natürlich ebenfalls von Bedeutung, sie werden aber ebenso wie Handlungen, die eigene Person betreffend über die innere Welt und die psychologische Realität gesteuert, weshalb der Begriff der psychologischen Relationalität gewählt wurde.

Die folgenden Unterkapitel befassen sich mit den beiden Prototypen „psychologische Autonomie“ und „hierarchische Verbundenheit“. Dabei wird dem konzeptionellen Modell der Erziehungs- und Entwicklungshintergründe gefolgt und soziokultureller Kontext (kulturelles Modell), Sozialisationsziele, Ethnotheorien und elterliches Verhalten der beiden Entwicklungspfade berücksichtigt.

¹⁰⁷ Keller; Kärtner (2014) 506f

4.1. Der Prototyp der psychologischen Autonomie

Wie bereits erwähnt, kann der prototypische Entwicklungspfad der psychologischen Autonomie der westlichen Mittelschicht zugeordnet werden. Diese zeichnet sich u.a. durch einen hohen Grad an formaler Bildung und eher späte Elternschaft aus. Die Kinderzahl in westlich orientierten Mittelschichtsfamilien liegt im Schnitt bei ein bis zwei Kindern, denen ein hohes Maß elterlicher Aufmerksamkeit zuteilwird.¹⁰⁸ Die typische Lebensphilosophie der westlichen Welt setzt das Selbstkonzept des Menschen in Beziehung zu den Idealen von Freiheit und individueller Unabhängigkeit, was stabile Ich-Grenzen des Individuums voraussetzt; das gesunde Ich wird als eine natürliche, in sich geschlossene Einheit gesehen.¹⁰⁹

Das Kind wird von Geburt an als separate, aktive und autonome Person mit eigenen Wünschen und einem eigenen Willen angesehen. Die aus diesen Wünschen und Willen entstehenden Aktivitäten, sind in sich selbst berechtigt und werden von den Eltern wahrgenommen, berücksichtigt und durch entsprechende Reaktionen auf kindliche Initiativen und Signale unterstützt. In diesem Zusammenhang spricht man von dem Gleichberechtigungs- oder auch Kommunikationsmodell, das dem elterliche Verhalten zugrunde liegt.¹¹⁰ Das Kind ist mit elterlicher Unterstützung aktiver und kompetenter Akteur seines Lernens.

Das Sozialisationsziel im Entwicklungspfad der psychologischen Autonomie kann übergreifend beschrieben werden als die Fähigkeit, sich seiner eigenen Möglichkeiten bewusst zu sein, diese zu kommunizieren und über ihre Umsetzung zumindest mit zu entscheiden.¹¹¹ Dazu gehört neben der Überzeugung zur individuellen Selbstwirksamkeit auch die Respektierung der Ich-Grenzen des Gegenübers und die Fähigkeit Bedürfnisse und Wünsche zu verhandeln und sich durchsetzen zu können.¹¹²

In Bezug auf die Erziehung des Säuglings und Kleinkindes sind die ersten wichtigen Ziele, dass dieses alleine sein bzw. sich alleine beschäftigen und vor allem positive aber auch negative Emotionalität ausdrücken kann. Allgemein wird im Umgang mit dem Kind eine Förderung der kognitiven Entwicklung sowie abstrakt technologischer Intelligenz angestrebt.¹¹³ Das Kind nimmt aus Sicht der Eltern von Anfang an eine aktive und gleichberechtigte Rolle ein. Es sendet den Eltern durch sein Verhalten Signale zu seinen Wünschen und Bedürfnissen.

¹⁰⁸ Borke; Keller (2014) 20

¹⁰⁹ Keller; Kärtner (2014) 506; Keller (2014) 119

¹¹⁰ Borke u.a. (2011) 15

¹¹¹ Keller (2015) 8

¹¹² Keller (2015) 7

¹¹³ Keller (2011) 53; Borke u.a. (2011) 15

Dementsprechend wenden sich die Eltern dem Kind zu und stellen es durch die ihm zugedachte Aufmerksamkeit in das Zentrum des Geschehens.

Das Herumtragen des Kindes bzw. der enge Körperkontakt mit ihm gilt als nicht angemessene Beschäftigung und steht dem Blickkontakt, also der face-to-face-Interaktion entgegen. Um häufigen Blickkontakt herzustellen, liegt das Baby viel auf dem Rücken und hat verhältnismäßig wenig Körperkontakt mit seinen Eltern. Man bezeichnet dies als distale Sozialisationsstrategie. Die Eltern betonen in ihrer Beschäftigung mit dem Kind die Interaktion und kreieren eine dyadisch-exklusive Situation. Es geht ihnen dabei in erster Linie um Zuwendung, Anregung und Stimulation. Hierzu bedienen sie sich der kindbezogenen Ansprache mit einem besonderen Schwerpunkt auf der Mentalisierung; die Konversation mit dem Kind dreht sich häufig um innere Zustände, Befindlichkeiten, positive Emotionalität, Intentionen und Präferenzen. Die Objektstimulation gehört ebenfalls zu den elterlichen Verhaltensstrategien. Als Objekte werden von den Eltern Spielzeuge gewählt, die das Baby durch unterschiedliche visuelle, haptische und manipulative Möglichkeiten in ihrer kognitiven Entwicklung fördern sollen.¹¹⁴ Parallel zu der dyadischen Interaktion erachten Eltern es aber auch für wichtig, dass das Kind von Anfang an lernt alleine zu sein und sich mit sich selber zu beschäftigen. Die in der Interaktion genutzten Objekte sollen vom Kind als Unterstützung bei der Selbstbeschäftigung und zur selbständigen Weiterbildung der kognitiven Fähigkeiten genutzt werden. Keller weist darauf hin, dass in einer aktuellen Untersuchung von deutschen Mittelstandsfamilien Babys fast genauso lange ohne Kontakt zu anderen Personen sind wie sie Zeit in exklusiver dyadischer Aufmerksamkeit verbringen.¹¹⁵

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass dem Kind vom ersten Tag an psychologische Autonomie vorgelebt, vermittelt und mit ihm eingeübt wird. Durch die schnelle Reaktion der Eltern auf die Signale des Babys erfährt dieses, dass seine Umwelt vorhersagbar und damit kontrollierbar ist. In diesem Zusammenhang ist auch die elterliche Betonung positiver Emotionalität zu sehen, die der Maximierung des Selbstwert- und Selbstwirksamkeitsgefühls dient.¹¹⁶

Es muss betont werden, dass das autonomieorientierte Bild vom Kind sich nicht nur bei Familien, sondern auch in der deutschen Frühpädagogik niederschlägt. So lassen sich bei allen 16 Bundesländern Formulierungen in den Handlungs- und Bildungsempfehlungen für Kitas finden, die den Tenor „Jedes Kind hat das Recht auf Bestätigung, Lob und Anerkennung,

¹¹⁴ Keller (2011) 50ff, Keller (2015) 11ff

¹¹⁵ Keller (2015) 12

¹¹⁶ Keller; Kärtner (2014) 508; Keller (2014) 119

Wahrnehmung seiner Bedürfnisse und Wünsche sowie Wahrung seiner Grenzen“ haben.¹¹⁷ Keller fand bei der Beobachtung von Fachkräften in deutschen Kitas heraus, dass von den Fachkräften trotz der Gruppensituation viel Wert auf dyadische Interaktionssituationen gelegt wird. Darüber hinaus entspricht es dem Fachkraftverhalten keine Instruktionen und Anweisungen bzgl. des Spielverhalten zu geben, sondern die Kinder zu ermuntern, selber herauszufinden was sie tun möchten. Auch das selbstbestimmte Handeln spielt im Kitaalltag eine wichtige Rolle.¹¹⁸ Damit bilden die deutsche Mittelschichtsfamilie und die deutsche Kita ein Sozialisations- und Erziehungsumfeld, das vornehmlich auf dem kulturellen Modell der psychologischen Autonomie beruht und diesbezüglich sehr ähnliche Ziele verfolgt.

4.2. Der Prototyp der hierarchischen Verbundenheit

Der Prototyp der hierarchischen Verbundenheit ist vor allem in ländlich-bäuerlichen also subsistenzwirtschaftlichen Kontexten zu finden. In diesen Gesellschaften ist das Verständnis von Bildung und Wissenserwerb nicht in Abschnitte wie bei der formellen Bildung unterteilt, stattdessen sind Wissenszweige miteinander verwoben. Hohe Intelligenz wird nicht mit formellen Wissen und einer guten Fähigkeit zur Abstraktion assoziiert, sondern mit sozialer Intelligenz. Diese drückt sich in der Fähigkeit aus, selbständig und verantwortungsbewusst für die Gemeinschaft zu agieren. Diese Ansicht von Intelligenz deckt sich in vielen Bereichen mit dem Entwicklungsziel der Handlungsautonomie.¹¹⁹ In verbundenheitsorientierten Gesellschaften sind Kinder wichtig für den Fortbestand der Gemeinschaft; entsprechend ist das Erstgeburtsalter der Frauen niedrig und die Anzahl der Kinder pro Frau hoch. Trotz ihrer hohen Bedeutung für die Familie, werden Kinder beiläufig in die Familie aufgenommen und nehmen am (familiären) Alltag teil. Sie stehen selten im Mittelpunkt, sind aber auch niemals allein, da sie immer in dem von allen Familien-/Gruppenmitgliedern genutzten Lebensraum zugegen sind. Sie haben keine eigenen Besitztümer, wie z.B. Spielzeug oder ein ‚eigenes Zimmer‘, und wachsen durch Beobachtung und Imitation in ihre Aufgaben und Pflichten hinein.¹²⁰

Die Sozialisationsziele innerhalb des Entwicklungspfades der hierarchischen Verbundenheit sind in erster Linie die Anpassung und Eingliederung des Kindes in das soziale System. Das Kind soll Teil der Gemeinschaft werden, indem es sich an die Regeln und

¹¹⁷ Keller (2015) 17

¹¹⁸ Keller (2015) 19f

¹¹⁹ Luttenberger (2015) 21

¹²⁰ Keller; Kärtner (2014) 507ff; Keller (2011) 58

Verhaltensvorschriften hält, die an der hierarchischen Struktur des Haushalts ausgerichtet sind. Hinzu kommt die Handlungsautonomie als Entwicklungsziel, d.h. die Fähigkeit, Handlungsanweisungen selbständig zu übernehmen und Routinehandlungen selbstverantwortlich auszuführen, wobei individuelle Wünsche aller Mitglieder der Gesellschaft eine untergeordnete Rolle spielen.¹²¹

Das Kind soll so schnell wie möglich seinen Platz innerhalb des sozialen Systems einnehmen und die an es gestellten Rollenerwartungen erfüllen. Dazu benötigt es aufgrund seiner kindlichen Inkompetenz eine Anleitung von kompetenteren Personen. Man spricht in diesem Zusammenhang vom Lehrlingsmodell.¹²² Das bedeutet, dass die Sozialisationsstrategie erwachsenen-zentriert ist, die Mutter weiß, was das Beste für ihr Kind ist und verhält sich entsprechend. Die Interaktion, die dem Wissen der Mutter um die Bedürfnisse ihres Kindes im Säuglingsalter zugrunde liegt, ist der Körperkontakt. So befindet sich der Säugling in einer ständigen körperlichen Nähe zur Mutter, unterliegt aber auch ihrer geteilten Aufmerksamkeit, da sie sich ebenfalls mit Alltagshandlungen befasst. Das Kind nimmt so von Anfang an seine Rolle und Position innerhalb der Gemeinschaft ein und erlernt diese, gleichzeitig kann die Mutter augenblicklich auf seine körperlichen Signale reagieren. Hierbei zeigen Mütter insbesondere eine hohe Sensitivität für negative Signale des Babys. Man spricht bei dieser Sozialisationsstrategie von der proximalen Strategie.¹²³ Zu dieser gehört neben der körperlichen Nähe insbesondere die Körperstimulation des Kindes bis hin zum Training bestimmter Verhaltensweisen, so dass wenn es eine exklusive Interaktion mit dem Kind gibt, diese durch motorische Stimulation desselben erfolgt. Auch dies dient der möglichst raschen Selbständigkeit des Kindes im Bereich der Handlungsautonomie. So werden beispielsweise bereits zwei Monate alte Babys bei den kamerunischen Nso aufrechtgehalten, auf und ab bewegt bzw. hochgeworfen um die motorische Entwicklung zu fördern oder mit Decken abgestützt in einen Behälter gesetzt um ihre Fähigkeit alleine zu sitzen zu trainieren.¹²⁴ Die Kommunikation mit dem Säugling basiert auf Wiederholungen, Beschreibungen und Aufforderungen und hat nicht das Ziel der Reflexion über Handlungen und die innere Welt des Kindes. Dementsprechend finden dialogähnliche Unterhaltungen auf quasi-Augenhöhe kaum statt.¹²⁵

¹²¹ Keller; Kärtner (2014) 507ff

¹²² Borke u.a. (2011) 16

¹²³ Keller (2011) 58ff

¹²⁴ Keller (2011) 62f, 66f

¹²⁵ Keller; Kärtner (2014) 509

4.3. Mischformen der beiden Prototypen

Die oben beschriebenen kulturspezifischen, prototypischen Entwicklungspfade lassen sich gut nachweisen und sind für eine erste Verdeutlichung von Unterschieden bei kulturellen Modellen, Sozialisationszielen und Verhaltensstrategien hilfreich. Dennoch gibt es natürlich viele verschiedene Mischformen, die Anteile beider Prototypen enthalten. Eine Mischform, die häufig beobachtet und benannt werden kann, zeigt eine hohe Ausprägung sowohl der psychologischen Autonomie als auch der hierarchischen Verbundenheit. Sie ist oftmals bei Familien aus hochgebildeten städtischen Kontexten in nicht westlichen Regionen vorzufinden. So haben beispielsweise traditionelle subsistenzwirtschaftliche Gesellschaften in Indien und Kamerun in gewissen Bereichen ihrer Sozialisationsziele und ihres Erziehungsverhaltens mehr Gemeinsamkeiten miteinander als mit der im selben Land lebenden städtischen Mittelschicht.¹²⁶ Grundsätzlich kann und sollte man von unendlich vielen verschiedenen Mischformen ausgehen. Streng genommen unterscheidet sich jede Familie in ihren Erziehungszielen und daraus resultierenden Verhaltensweisen von denen anderer, so dass durchaus von unterschiedlichen Familienkulturen gesprochen werden kann.¹²⁷

Wie weiter oben bereits deutlich wurde, lassen sich Entwicklungspfade an soziodemografischen Merkmalen wie dem Niveau der formalen Bildung, der Organisationsform der Familie, der Anzahl der Kinder und dem Erstgeburtsalter der Mutter festmachen.¹²⁸ Der Grad der formalen Bildung scheint dabei eine besonders wichtige Einflussgröße für die Werte, Normen und Verhaltenspraktiken der Eltern zu sein. Eine Studie von Citlak u.a. bei Müttern in Deutschland ohne Migrationshintergrund sowie mit türkischem Migrationshintergrund in erster und zweiter Generation zeigte, je höher die Bildung der Mutter desto häufiger werden autonomiebezogene Erziehungsziele angegeben.¹²⁹ Dies macht deutlich, dass Kultur bzw. kulturelle Modelle nicht mit Herkunftsland, Religion oder ethnischer Gruppe gleichgesetzt werden können.

Diesen Gedanken untermauert der Sinus-Milieuansatz, der auf drei Jahrzehnten sozialwissenschaftlicher Forschung beruht und sich der Lebensweltanalyse moderner Gesellschaften widmet. Nachdem bereits die deutsche Gesellschaft in Sinusmilieus gruppiert wurde, die durch die drei Hauptdimensionen Wertorientierungen, Lebensstil und soziale Lage bestimmt sind, wandte sich das SINUS-Institut 2007/2008 in Deutschland lebenden Migrant*innen zu und nahm

¹²⁶ Luttenberger (2015) 15

¹²⁷ Borke u.a. (2011) 12f

¹²⁸ Borke; Keller (2014) 14

¹²⁹ Borke u.a. (2011) 13 nach Citlak (2008)

erstmals eine Einteilung von Migrant*innen-Milieus vor.¹³⁰ Dies war im Hinblick auf die bemerkenswerte Vielfalt von Lebensauffassungen und Lebensweisen bei Migrant*innen hinfällig und wirkt der Haltung entgegen, Migrant*innen als ‚eine Gruppe‘ innerhalb Deutschlands wahrzunehmen.¹³¹

Es wurde eine Unterscheidung der Gruppen in den Dimensionen ‚soziale Lage‘ (Bildung, Einkommen, Status der Berufsgruppe) und ‚Grundorientierung‘ (traditionell, modern oder postmodern) vorgenommen und dabei acht Migranten-Milieus mit jeweils ganz unterschiedlichen Lebensauffassungen und Lebensweisen identifiziert.¹³² Dabei stellte sich heraus, dass Migrant*innen aus unterschiedlichen Ländern und Kulturen in Bezug auf ihre Wertvorstellungen teilweise mehr miteinander verbindet als Menschen aus der gleichen ethnischen Gruppe. Im Hinblick auf den verbundheitsorientierten und autonomieorientierten Entwicklungspfad kann festgestellt werden, dass 23% der Migrant*innen den traditionsverwurzelten Migrantenmilieus zugeordnet werden. Sie weisen ähnliche Werte wie im Prototyp der hierarchischen Verbundenheit auf. Diese Gruppe verfügt fast ausschließlich über einen niedrigen sozioökonomischen Status mit geringer formaler Bildung. 28% der Migrant*innen wurden ‚bürgerlichen‘ und 24% ‚ambitionierten‘ Migrantenmilieus zugeordnet. Sie befinden sich durchgehend in einer gehobenen sozialen Lage mit einem entsprechendem Grad an formaler Bildung und betonen die Werte und Normen der psychologischen Autonomie stärker.¹³³ In beiden Sinus-Milieu-Studien (Sinus-Milieus in Deutschland und Migranten-Milieus in Deutschland) wurden ähnliche Gruppierungen identifiziert und benannt. So gibt es z.B. sowohl bei der autochthonen Bevölkerung als auch bei Migrant*innen das Milieu der Traditionalisten, die traditionelle Werte verfolgen und damit eine höhere Ausprägung in Richtung des Prototypen der hierarchischen Verbundenheit aufweisen als andere Milieus; beiden Gruppen ist gleich, dass sie über eine geringe formale Bildung und daraus resultierend ein niedrigeres Einkommen verfügen. Auch dies belegt, dass die Zuordnung zu einem der Prototypen, auch wenn es sich selbstverständlich nicht um den reinen Prototypen, sondern nur eine Tendenz handelt nicht ausschließlich von der Kultur und dem Herkunftsland, sondern auch vom Grad der formalen Bildung abhängt.

Gleichwohl sollte im Hinblick auf Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland und ihre Inanspruchnahme deutscher Bildungseinrichtungen ab dem Krippenalter folgendes

¹³⁰ Wippermann; Flaig (2009) o.S.

¹³¹ Merkle (2009) o.S.

¹³² Borke, J. u.a. (2015) 41

¹³³ Borke, J. u.a. (2015) 42

berücksichtigt werden: Dörfliche Lebensgemeinschaften in nicht-westlichen Gesellschaften machen 30-40% der Weltbevölkerung aus; 80-90% aller Migrant*innen in westlichen Ländern kommen aus diesem Umfeld und stammen damit aus einem Umfeld, in denen tendenziell das Modell der Verbundenheitsorientierung vorherrscht.¹³⁴ Dies sollte in Kitas von Anfang an, also bereits ab der Eingewöhnung unbedingt berücksichtigt werden, um das Aufeinandertreffen von Fachkräften, die sich evtl. persönlich und vor allem professionell-konzeptionell an dem Modell der hierarchischen Autonomie orientieren, und Eltern die einem Umfeld entstammen, dem eher die Verbundenheitsorientierung zuzuordnen ist, bewusst und lösungsorientiert zu gestalten.

5. Migration und Akkulturation

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel erörtert, stammen die meisten Migrant*innen aus Gesellschaften mit eher verbundenheitsorientierten Kulturen. Das bedeutet, sie werden im Aufnahmeland mit abweichenden kulturellen Normen konfrontiert. Diese werden für Familien mit Migrationshintergrund insbesondere in Situationen deutlich, in denen ihre Erziehungsziele und Ethnotheorien auf Institutionen, wie Tageseinrichtungen treffen, deren Erziehungsauftrag andere Werte und Normen vertritt. Smith betont, dass es kaum Informationen darüber gibt, was passiert, wenn Menschen von einer verbundenheitsorientierten Gesellschaft in eine autonomieorientierte Gesellschaft oder umgekehrt migrieren.¹³⁵ In Bezug auf Familie, Sozialisationsziele, Erziehungsstile und Tagesbetreuung wäre z.B. die Klärung folgender Fragen interessant:

- Wie verändert sich der Umgang und die Erziehung von Eltern mit verbundenheitsorientierter Ausprägung, wenn der Bezug zur Gruppe/erweiterten Familie sich aufgrund von Migration löst?
- Was bedeutet es für Kinder und Eltern aus verbundenheitsorientierten Familien, in einer Tagesbetreuung relativ unvermittelt auf deutlich andere Erziehungsstile und -methoden zu treffen?

Fest steht, dass sich Menschen dort zu Hause und wohl fühlen, wo ihre individuellen und familiären Vorstellungen mit der Lebenswirklichkeit übereinstimmen und dass es zu inneren aber auch äußeren Konflikten führen kann, wenn sie feststellen, dass die öffentlich gelebten Werte und Normen in substanzieller Opposition zu den eigenen Vorstellungen stehen.¹³⁶ Fachkräfte

¹³⁴ Otto; Keller (o.J.) 11; Gernhardt u.a. (2013) 7

¹³⁵ Smith (2006) 241

¹³⁶ Keller (2011) 134

sehen sich vielen unbeantworteten Fragen in Bezug auf Migration zwischen unterschiedlich ausgerichteten Gesellschaften und daraus resultierend divergierenden Erziehungsstilen und -zielen gegenübergestellt. Um eine grundsätzlich offene Haltung zu entwickeln ist es wichtig, zumindest ein allgemeines Verständnis für die Herausforderungen zu entwickeln, mit denen sich Menschen aufgrund ihrer Migration in besonderem Maße konfrontiert sehen. Auch die Anpassungsleistungen, die Migrant*innen in ihrer Situation erbringen müssen, sollten von Fachkräften in Kitas mehr und vor allem wertschätzend in den Blick genommen werden. Aus diesem Grund widmet sich dieses Kapitel dem Konzept der Akkulturation, um dann auf verschiedene im Rahmen dieser Arbeit relevante Aspekte von Migration einzugehen.

5.1. Akkulturation

Akkulturation kann als Aneignung einer zweiten Kultur gesehen werden, die auf individueller Ebene eine bewusste und häufig vergleichende kognitive Aktivität der jeweiligen Person bedeutet. Dabei handelt es sich um einen kontinuierlichen Prozess aus Fortschritten, Rückfällen und Wendungen, der kaum vorhersagbar und nicht kontrollierbar ist.¹³⁷ Reinfeld u.a. benennen alle Erscheinungen als Akkulturation, die aus dem kontinuierlichen, direkten Kontakt von Gruppen oder Individuen aus unterschiedlichen Kulturen und den daraus folgenden Veränderungen der ursprünglichen Kulturmuster einer oder beider Gruppen entstehen.¹³⁸ Damit wiesen sie bereits 1936 darauf hin, dass Akkulturation einen Prozess darstellt, der auf beiden Seiten, der der Herkunftskultur und der Kultur der Aufnahmegesellschaft, zu Veränderungen führt aber nicht unbedingt symmetrisch verläuft. Diese Haltung wird auch von diversen weiteren aktuelleren Autor*innen vertreten.¹³⁹ Letztendlich kann Akkulturation als dynamischer Veränderungsprozess betrachtet werden, der niemals beendet ist und damit den Begriff Migrationshintergrund zu einer nicht statischen Kategorie umdeutet.¹⁴⁰

Berrys Modell der Akkulturation, das Interaktionsmodell von bzw. zwischen kulturell-ethnischen Minderheits- und Mehrheitsgruppen im Aufnahmeland, unterscheidet in vier Typen der Interaktion: Integration, Assimilation, Separation und Marginalisierung.¹⁴¹ Integration steht dabei für die Erhaltung der eigenen kulturellen Identität bei gleichzeitiger Beziehung zu anderen Gruppen, während Assimilation die Preisgabe der eigenen kulturellen Identität bei

¹³⁷ Maehler; Schmidt-Denter (2013) 18f

¹³⁸ Schönplflug (2003) 518 nach Reinfeld u.a. (1936)

¹³⁹ Maehler; Schmidt-Denter (2013) 19, Smith (2006) 237, Schönplflug (2003) 519, Aigner (2017) 98

¹⁴⁰ Lokhande (2013) 12

¹⁴¹ Aigner (2017) 96f nach Berry (1997/2004)

gleichzeitiger Vereinnahmung durch die Mehrheitsgesellschaft bedeutet. Man spricht von Separation, wenn die eigene kulturelle Identität aufrechterhalten wird, aber keine Kontakte zu anderen Gruppen bzw. zur Mehrheitsgesellschaft bestehen. Marginalisierung beschreibt den Zustand, weder die eigene kulturelle Identität beizubehalten noch Kontakt zu anderen Gruppen aufzunehmen. Anstrebenswert scheint das Interaktionsmodell der Integration zu sein; es gibt Befunde die darauf hindeuten, dass bei diesem Interaktionsmodell das größte Wohlbefinden und die geringsten gesundheitlichen Probleme vorliegen.¹⁴²

	Wird die eigene kultur. Identität beibehalten?	
Werden Beziehungen zu anderen ethn. Gruppen aufrechterhalten?	Ja	Nein
Ja	Integration	Assimilation
Nein	Separation/ Segregation	Marginalisierung

Abb.2 Modell migrantischer Integration nach John Berry¹⁴³

Innerhalb der Akkulturationsforschung gibt es drei verschiedene Richtungen. Die erste Richtung sieht in Akkulturation einen sozialen Identifikationsprozess. Zur Identifikation mit der neuen Kultur gehört die Selbstzuordnung des Individuums zu einer ethnischen Gruppe, die von diesem positiv aufgewertet wird. Ein stressvoller Akkulturationsprozess führt statt zu einer Identifikation zu einer Rückorientierung an der Heimatkultur und Aufwertung dieser. Innerhalb der zweiten Richtung wird Akkulturation als ein Prozess des kulturellen Lernens gedeutet. Hier wird betont, dass vom Individuum neue kulturelle Fertigkeiten erlernt werden müssen, um in der neuen Kultur zurechtzukommen bzw. die Anpassung an diese zu erleichtern. Konflikte treten dann auf, wenn notwendige soziale Fertigkeiten nicht erworben werden. Interkulturelles Lernen ist immer auch abhängig von der Anzahl der Freunde und Bekannten innerhalb der

¹⁴² Borke u.a. (2015) 168 nach Berry (1997), Nguyen (2006), Schmitz (1992)

¹⁴³ Aigner (2017) 97 nach Berry (1980), Berry; Sam (2004, 1997)

Aufnahmegesellschaft, da Kulturkontaktsituationen ein natürliches Training mit sich bringen. Der dritte Ansatz, Migration als Stresszustand zu erforschen, betont die Lebensveränderung bzw. den Übergang, der mit Anpassung verbunden ist und eine kritische Lebensphase darstellt. Der Einfluss kritischer Lebensereignisse wirkt sich in der Regel negativ auf das psychische Wohlbefinden aus bzw. korreliert signifikant mit psychosomatischen Beschwerden.¹⁴⁴ Es gibt viele Hinweise, dass Migration als stressvoll erlebt wird und negative Auswirkungen auf das psychische Wohlbefinden von Migrant*innen haben kann, wie im folgenden Unterkapitel betrachtet wird. Darüber hinaus findet bislang aber kaum eine Auseinandersetzung mit der psychologischen Bedeutung von Akkulturation auf individueller Ebene statt.¹⁴⁵ Migration ausschließlich unter dem Aspekt des Stresszustands zu beurteilen, muss kritisch betrachtet werden, da sich durch Migration ebenso neue Chancen und Möglichkeiten bieten. Nichtsdestotrotz ist es für das Verständnis von Akkulturationsprozessen wichtig, die Ansätze aller drei Forschungsrichtungen mit in den Blick zu nehmen, da sie bei Fachkräften zu mehr Verständnis im Umgang mit Migrant*innen beitragen können.

Eine erfolgreiche Akkulturation von Migrant*innen hängt laut Smith und Allport von Umfang und Qualität der Kontakte mit der Mehrheitsgesellschaft ab. Diese sollten gleichberechtigt sein und einen kooperativen statt kompetitiven Charakter aufweisen. Der Kontakt sollte darüber hinaus so lange andauern, dass beide Parteien miteinander bekannt werden können. Es wird vermutet, dass Akkulturationsprozesse im öffentlichen Setting schneller durchlaufen werden als im privaten.¹⁴⁶ Dies spricht für die integrationsfördernde Rolle von öffentlichen Einrichtungen, wie Kitas, die mit einem entsprechenden Konzept und einer kultursensitiven Haltung der Fachkräfte zur Akkulturation von Migrant*innen beitragen können; hierzu gehört als Einstieg eine entsprechende Eingewöhnungsphase.

5.2. Verschiedene Aspekte von Migration

Da sich diese Arbeit mit möglichen Herausforderungen auseinandersetzt, die bei der Eingewöhnung von Kindern mit Migrationshintergrund entstehen können bzw. mit der Schaffung guter Bedingungen für gelingende Eingewöhnungen im Hinblick auf kulturelle Besonderheiten von Familien, ist es wichtig, einen genaueren Blick auf einige Aspekte von Migration zu werfen, die im Hinblick auf die Tagesbetreuung berücksichtigt werden sollten. Dabei muss immer

¹⁴⁴ Schönflug (2003) 521ff

¹⁴⁵ Maehler; Schmidt-Denter (2013) 18

¹⁴⁶ Smith (2006) 243ff nach Allport (1954)

im Blick bleiben, dass es sich bei Menschen mit Migrationshintergrund um eine äußerst heterogene Gruppe handelt, deren Lebenssituation, Erfahrungen und Umgang mit Herausforderungen sich im Einzelfall stark voneinander unterscheiden. Daher soll es an dieser Stelle auch nicht um Verallgemeinerungen gehen, sondern um die Darstellung von Tendenzen und Eventualitäten. Dies soll dem besseren Verständnis der Situation von Migrant*innen dienen und die Möglichkeit eröffnen, dieses Wissen für die Eingewöhnung zu nutzen, um die Situation insbesondere für die Eltern angenehm zu gestalten und damit eine gute Basis für das Kind herzustellen. Es wird die Migrations-Definition laut Mikrozensus übernommen, nach der *alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer geborenen Elternteil*¹⁴⁷ als Personen mit Migrationshintergrund bezeichnet werden. Die folgenden Beschreibungen treffen in erster Linie auf Migrant*innen der ersten Generation zu, also Personen mit direkten Migrationserfahrungen. Der Blick auf Eltern, die in zweiter Generation über Migrationserfahrungen verfügen, wird an entsprechender Stelle gesondert benannt.

5.2.1. Psychische Aspekte von Migration

Die Psychologie erforscht innerhalb der Migrationsforschung soziale und gesundheitspsychologische Aspekte der Migration, sowie den Umgang von Migrant*innen mit Akkulturationsstress und die Auswirkungen von Diskriminierungen. Dabei stellt Aigner fest, dass *Depression und Suizidgedanken häufig Folgeerscheinungen sind, an denen MigrantInnen leiden*.¹⁴⁸ In Bezug auf diese Feststellung muss die Vorsituation von Migrant*innen berücksichtigt werden, die ggf. zu den aktuellen Herausforderungen der Migrationssituation beiträgt; laut Tumani berichten Migrant*innen signifikant häufiger von kriegsbezogenen und traumatisierenden Ereignissen.¹⁴⁹ Die Berücksichtigung von Traumatisierungen wird innerhalb dieser Arbeit nicht erfolgen. Zum einen würde dies den Rahmen sprengen, zum anderen liegt der Umgang mit Traumatisierungen nicht im Aufgabenbereich pädagogischer Fachkräfte in Kitas und sie verfügen nicht über entsprechendes Wissen. Sie sollten aber berücksichtigen, dass Migration immer Chance und Belastung zugleich bedeutet. Auf der einen Seite findet Migration immer auch statt, um die eigenen Lebensumstände zu verbessern auf der anderen Seite wird das alte Leben mit

¹⁴⁷ Sulzer (2013) 9 nach Statistisches Bundesamt (2011)

¹⁴⁸ Aigner (2017) 161

¹⁴⁹ Tumani (2016) 37

dazugehörigen Beziehungen zurückgelassen und eine Anpassung an neue Lebensumstände ist erforderlich. Wie jede seelische Anpassung an neue Lebensumstände, braucht erst recht die Eingewöhnung in eine fremde Lebenswelt ihre Zeit.¹⁵⁰ Smith formuliert vorsichtig, dass Migrant*innen sich wahrscheinlich erheblichen Schwierigkeiten gegenübersehen, wenn sie in ihrem Aufnahmeland ankommen.¹⁵¹ Kogan hingegen spricht von Migration als Stress(-trauma) im Hinblick auf die vielfältigen Belastungen und Stresssituationen im Übergang aus einem Umfeld in ein anderes und benennt als traumatisch wirksame Folgen, Trennung als Verlust und Abbruch, Einsamkeit und mangelndes Zugehörigkeitsgefühl, Migration als Bedrohung der Identität, Regression oder Infantilisierung infolge der Migration sowie aufgeschobenes Trauern als Auswirkung von Migration.¹⁵² Borke und Keller liefern ein Beispiel für psychische Belastungen aus dem familiären Bereich. Sie weisen darauf hin, dass *aufgrund von Migrationsprozessen und damit verbundenen räumlichen Trennungen von großfamiliären Strukturen [...] das Kind auch nicht mehr die Möglichkeit haben [könnte] (wie es im Herkunftskontext üblich gewesen wäre), in einem multiplen Betreuungskontext aufzuwachsen. Dies kann zu Isolierungsprozessen führen, die großen Einfluss auf das Wohlbefinden der Familie und die Entwicklung des Kindes haben können, da es gerade für verbundensorientierte Familien eine sehr große Herausforderung ist, die Nähe der Bezugsgruppe missen zu müssen.*¹⁵³

Sowohl Rickmeyer als auch Ahlheim betonen die beiden Seiten der Migration. Migration ist häufig mit Neugier und Freude über die neuen Chancen verbunden, es spielen doch auch immer Trennungs-, Verlust- und Verlassenheitsängste in den Prozess hinein.¹⁵⁴ Es gilt eine neue Welt zu erkunden und sich zu eigen zu machen, wozu sich Migrant*innen komplett öffnen müssen. Dies kann einige Zeit dauern, da Gedanken und Emotionen noch in der alten Lebenswelt verweilen und nicht einfach hinter sich gelassen werden können.¹⁵⁵ Aufgrund dieser Situation während des Übergangs von einer in die andere Welt sind Migrant*innen der ersten Generation leicht vom Verlust ihre Identität bedroht.¹⁵⁶

¹⁵⁰ Ahlheim (2016) 277

¹⁵¹ Smith (2006) 238

¹⁵² Kogan (2005) 290f

¹⁵³ Borke; Keller (2014) 118

¹⁵⁴ Rickmeyer (2016) 324

¹⁵⁵ Ahlheim (2016) 265

¹⁵⁶ Bründl (2005) 9

5.2.2. Innerfamiliäre Wertevermittlung

Für die zweite Generation kann es hingegen schwierig sein, eine kulturelle Identität zu entwickeln. Dies hängt von der innerfamiliären Transmission von Werten ab, d.h. inwieweit es der Familie möglich ist, Werte an die nächste Generation weiterzugeben und dabei weiterzuentwickeln und mit dem Spannungsverhältnis aus dem Erhalt kultureller Bezüge, dem kulturellen Wandel und der Entfernung von eigenkulturellen Standards zurechtzukommen. Vor allem die zweite Generation von Migrant*innen nimmt die Kultur des Herkunftslandes häufig eher als rein familiär wahr und ist gleichzeitig der außerfamiliär herrschenden Kultur in einem höheren Maße ausgesetzt, was oftmals dem Gefühl des Lebens-in-zwei-Welten gleichkommt.¹⁵⁷

Im Hinblick auf innerfamiliäre Wertevermittlung stehen Familien mit Migrationshintergrund vor einer besonderen Herausforderung. Für sie bedeutet das Leben in einem Land mit anderen Lebensstilen und Orientierungen, dass sie sich mit einer noch größeren Vielfalt an Normen und Werten auseinandersetzen müssen als die Einheimischen.¹⁵⁸ Sie sehen sich herausgefordert, die eigenen Erziehungsziele mit denen der Aufnahmegesellschaft abzugleichen. Dies kann zu einer Annäherung und Integration aber auch zu einer bewussten Abgrenzung und Hinwendung zur eigenen Tradition führen.¹⁵⁹ Grundsätzlich scheint die Integration für Migrant*innen mit mehr potentiellen Stressoren und Belastungen verbunden zu sein, wenn sich das neue Umfeld stark vom alten unterscheidet. Dies liegt auch daran, dass die kulturellen Unterschiede zwischen Migrant*innen und der Aufnahmegesellschaft je größer sie sind, von dieser als irritierend wahrgenommen werden. Hier entsteht schnell ein Kreislauf aus Vorurteilen auf der einen Seite und daraus resultierenden Integrationsschwierigkeiten auf der anderen Seite, der nur schwer durchbrochen werden kann.¹⁶⁰

Beispielhaft beschreibt Uslucan dieses Phänomen bei Migrant*innen aus islamischen Herkunftsländern, die sich verstärkt am Islam orientieren.¹⁶¹ Demnach können die kulturellen und sozialen Veränderungen in Deutschland bei dieser Migrant*innengruppe zu Stress, Destabilisierung und Überforderung führen, da sie einer stärkeren kulturellen Distanz zum Aufnahmeland unterliegen, ihre soziale Lage häufig als prekär zu bezeichnen ist und sie stärkere Ausgrenzungs- und Fremdheitserfahrungen machen. Die Folge ist der Rückzug in eigenkulturelle bzw. eigenethnische Nischen, wo sich ihnen die Möglichkeit bietet, Entwertungserfahrungen

¹⁵⁷ Scheifle (2008) 11

¹⁵⁸ Birtsch; Bange (2000) o.S.

¹⁵⁹ Gernhardt u.a. (2013) 7

¹⁶⁰ Smith (2006) 240

¹⁶¹ Uslucan (2013) 24f

zu reduzieren. Die Orientierung am Islam hilft, die immer schwierigere Frage nach angemessenen Erziehungsinhalten zu vermeiden bzw. diese innerhalb des eigenen kulturellen Rahmens zu beantworten. Das islamische Erziehungsverständnis ist stärker an einem verbundheitsorientierten Menschenbild orientiert. Die Frage nach der Weitergabe der eigenen Tradition und Religion an die nachwachsende Generation wird umso lauter, je stärker sich die Familie in der Fremde bedroht erlebt. Dann kann es zu Rückzugstendenzen in eigene kulturelle Muster und einem stärkeren Abgrenzungsbedürfnis kommen, zu dem auch eine intensive religiöse Orientierung gehören kann. Dieses Verhalten hat das Ziel der Rückbindung und wird umso wahrscheinlicher, wenn Menschen das gesellschaftliche Leben als diffus und undurchsichtig erleben und ein bestätigendes und unterstützendes Umfeld entfällt.¹⁶²

Die Abgrenzung zur Aufnahmekultur und das spannungsgeladene Empfinden, des „In-zwei-Welten-lebens“ kann aus Akkulturationsicht der Separation zugeordnet werden. Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass je länger eine Familie in der Aufenthaltskultur lebt, umso größer der Einfluss dieser Kultur auf die familiären Vorstellungen über Erziehung und Entwicklung ist. Dies gilt besonders für Personen die ihre Sozialisationsjahre in der Aufenthaltskultur verbracht haben.¹⁶³

5.2.3. Migrationsfamilien und Tagesbetreuung

Für Eltern mit Migrationshintergrund kann die Begleitung ihrer Kinder im Bildungssystem zu einer noch größeren Herausforderung werden als für Eltern der Mehrheitsbevölkerung, z.B. wenn sie sich im deutschen Bildungssystem nicht auskennen oder sich mit sprachlichen oder kulturellen Hürden konfrontiert sehen; dies gilt bereits für den Übergang von der Familie in die Kita.¹⁶⁴ Dieser ist bei Kindern mit Migrationshintergrund von besonderer Bedeutung, da der Wechsel für die Familie eine komplexe und schmerzhafteste Herausforderung sein kann. Rickmeyer geht z.B. davon aus, dass Gefühle im Zusammenhang mit Abschied und Trennung bei den Eltern der Kinder zu einer Aktualisierung erlebter und noch zu verarbeitender Trennungserfahrungen und Traumatisierungen führen können, was eine besondere Belastung für Eltern und Kind bedeutet.¹⁶⁵ In Bezug auf die Wertevermittlung macht die Familie die Erfahrung, dass mit dem Eintritt in die Kita andere Personen außerhalb der Familie für das Kind an Bedeutung

¹⁶² Uslucan (2013) 26ff

¹⁶³ Borke u.a (2011) 13

¹⁶⁴ Lokhande (2013) 5

¹⁶⁵ Rickmeyer (2016) 317, 330

gewinnen und die Werthaltung des Kindes beeinflussen. Auch dies kann von Eltern als problematisch empfunden werden.¹⁶⁶

Für Eltern mit Migrationshintergrund der ersten Generation können die in den Kitas gestellten Anforderungen an autonomes Verhalten von Eltern und Kindern Verunsicherungen mit sich bringen. Diese können progressive aber auch regressive Reaktionsweisen auslösen, je nachdem welcher Art die Migrationserfahrungen sind und wie sie psychisch verarbeitet wurden. Die Anpassung an die kulturellen Ansprüche der Institution Kita ist ein komplexer Prozess, der bei Eltern und Kindern aus verbundeneitsorientierten Kulturen laut Schaich empfindliche innerpsychische Aspekte berührt.¹⁶⁷ Es kann auch diese schwierig zu bewältigenden und evtl. von Fachkräften nicht ausreichend begleitete und unterstützte Aufgabe sein, die zu einer distanzierten Haltung von Eltern mit Migrationshintergrund gegenüber Kitas und Fachkräften beiträgt. Dies schlägt sich, wie bereits in der Einleitung beschrieben, in einer geringeren Beteiligungsquote von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund im Krippenbereich nieder. Preiß vermutet auf Seiten der Eltern mangelndes Vertrauen in die Sensibilität und Akzeptanz der „Andersartigkeit“, die vielen Familien mit Migrationshintergrund häufig begegnet, verbunden mit der Befürchtung, dass sie und ihre Kinder auch in den institutionellen Betreuungseinrichtungen gegenüber den Einheimischen als Außenseiter wahrgenommen werden könnten.¹⁶⁸ Lokhande spricht dagegen allgemein von einem eher schwierigen Verhältnis mit den Fachkräften, das zugewanderte Eltern häufig erleben.¹⁶⁹

Die Expertisen von Preiß und Lokhande befassen sich u.a. mit den Hürden, die es Familien mit Migrationshintergrund erschweren bzw. sie daran hindern, ihr Kind bereits im Krippenalter in einer Kita betreuen zu lassen und benennen hierfür vielfältige Gründe. Zusammengefasst lassen sich diese Hürden drei verschiedenen Bereichen zuordnen, wie der Abbildung zu entnehmen ist. Besonders im Bereich der innerfamiliären Hürden, kann eine interkulturelle und sensible Arbeit von Fachkräften zu einer Auflösung einiger dieser Hürden beitragen. Dies gilt für die gesamte pädagogische Arbeit der Kitas aber auch besonders im Hinblick auf die Eingewöhnungszeit. Zu den innerfamiliären Hürden gehören die distanzierte Haltung von Eltern und deren mangelndes Vertrauen aufgrund mangelnder Lebensweltorientierung der Angebote,

¹⁶⁶ Uslucan (2013) 28

¹⁶⁷ Schaich (2011) 170f

¹⁶⁸ Preiß (2013) 39

¹⁶⁹ Lokhande (2013) 7 nach Neumann (2005) u. Berg-Lupper (2007)

pädagogische Vorbehalte der Eltern gegen die Arbeit der Fachkräfte und die Angst vor der Entfremdung des Kindes durch den Aufenthalt in der Kita.

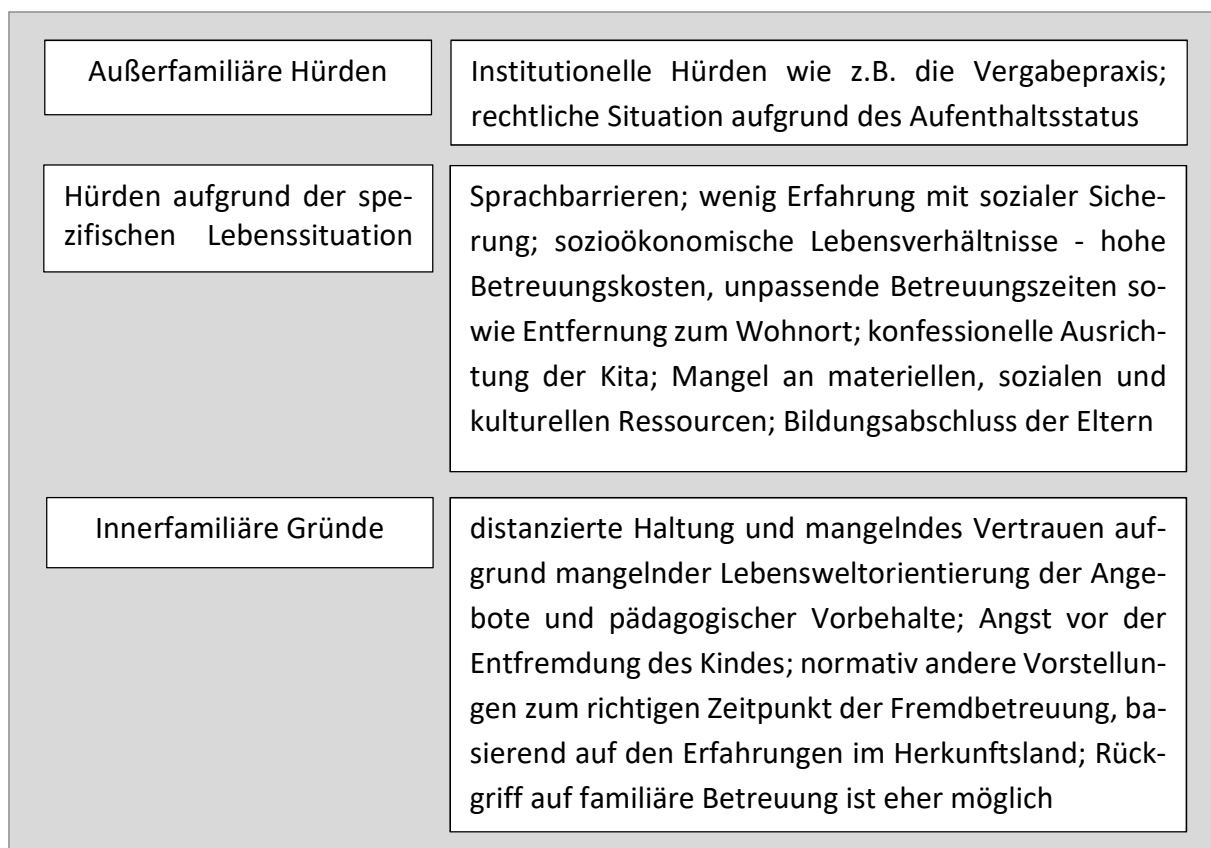


Abb.3 Hürden für den Einstieg in die Tagesbetreuung bei Migrationsfamilien¹⁷⁰

Schaich hat aus ihrer Forschung (s. Einleitung) Risikofaktoren für die Eltern-Fachkraft-Beziehung herausgearbeitet. Diese Faktoren decken sich teilweise mit den Gründen von Eltern mit Migrationshintergrund von einer Tagesbetreuung abzusehen. Hierzu gehören das Gefühl der Fremdheit und Beschämung, die Angst vor Entfremdung des Kindes, kulturbedingt differente Erwartungen über die Rolle von Fachkräften bzw. Eltern und das Gefühl der Unterlegenheit aufgrund sozioökonomisch bedingter Probleme der Eltern.¹⁷¹

Es ist darauf hinzuweisen, dass einige der Hürden, auf die Familien aufgrund ihrer spezifischen Lebenssituation treffen, wie die geringe Schulbildung, die sozioökonomische Situation und der Mangel an materiellen, sozialen und kulturellen Ressourcen aufgrund einer starken

¹⁷⁰ Zusammengestellt nach Lokhande (2013) 6ff; Preiß (2013) 37ff

¹⁷¹ Schaich (2011) 378

Überlappung von Migrations- und Bildungshintergrund entstehen; der Anteil an Personen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen unter Migrant*innen ist höher als in der Mehrheitsbevölkerung. Die Entscheidung gegen eine institutionelle frühkindliche Betreuung kann nur zum Teil, im Hinblick auf die erste Generation als zuwanderungstypisch bezeichnet werden.¹⁷² Dies belegen auch die Zahlen zur familiären und Krippenbetreuung von Kindern im Krippenalter. Während 2012 58,6% aller Unterdreijährigen ohne Migrationshintergrund zu Hause betreut wurden, traf dies auf 62,3% aller Kinder aus binationalen Familien und Migrationsfamilien der zweiten Generation zu und auf 86 % der Kinder aus Migrationsfamilien der ersten Generation.¹⁷³

Trotz dieser Hürden, die für Familien mit Migrationshintergrund beim Übergang in die Kita bestehen können, nimmt der Zuspruch von Kitas sukzessive zu, was sich in den ansteigenden Beteiligungsquoten (s. Einleitung) nachvollziehen lässt. Eltern mit Migrationshintergrund stimmen zu großen Teilen der Aussage zu, dass Kitas ein Lernort sind, an denen kompensatorische Förderung stattfinden kann und damit Unterstützung bei der Integration des Kindes geleistet wird.¹⁷⁴

5.3. Die Bedeutung von Entwicklungspfaden, Akkulturation und Migration für die Eingewöhnung von Krippenkindern

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Kenntnis über prototypischen Entwicklungspfade, Akkulturationsprozesse und Migrationserfahrungen einen wichtigen Baustein für die kultursensitive Handlungskompetenz von Fachkräften in der Tagesbetreuung darstellt, der besonders im Übergang zwischen Familie und Kita Berücksichtigung finden sollte. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass eine schlichte Einteilung in autonomieorientierte vs. verbundeneorientierte kulturelle Modelle, gelungene vs. nicht gelungene Akkulturation sowie Familien mit und ohne Migrationshintergrund undifferenziert wäre und der Vielfalt von Familienformen, Erziehungs- und Lebensstilen, Werten, Normen, Herkunft, Geschichte und Bewältigungsstrategien nicht gerecht würde.

Sowohl Kultur als auch kulturelle Modelle können weder in zwei Kategorien unterteilt werden, noch sollten sie als statisch betrachtet werden. Sie entwickeln sich im Rahmen der sich

¹⁷² Lokhande (2013) 7, 12

¹⁷³ Lokhande (2013) 10 nach Aid-A; DJI (2012)

¹⁷⁴ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016) 172

verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen insbesondere auch unter dem Einfluss von Migration weiter. Das Wissen über Erziehungs- und Entwicklungshintergründe und unterschiedliche Entwicklungspfade kann Fachkräfte aber als Grundlage dienen, elterliches Verhalten nicht aufgrund von Abweichungen zum eigenen Verhalten bzw. der vermeintlichen Norm zu verurteilen. Im Hinblick darauf sollten die Prototypen als zwei Grundformen angenommen werden, die zwar kaum in dieser reinen Form vorkommen, aber hilfreich sein können, um unterschiedliche elterliche und eigene Verhaltensweisen und Erziehungsstile zu deuten und zu reflektieren. Dies ist bei Verhaltensweisen die auf dem Prototypen der hierarchischen Verbundenheit beruhen von besonderer Relevanz, da sie komplementär zu frühpädagogischen Konzepten der Tagesbetreuung sind und somit von Fachkräfte besonders fremd empfunden werden können.

Akkulturation sollte als andauernder Prozess verstanden werden, den Familien und Individuen in unterschiedlichem Tempo und mit unterschiedlicher Zielrichtung durchlaufen. Auch hier gilt, dass allgemeine, vorschnelle Schlüsse und eine schlichte Kategorisierung nicht zuträglich sind. Grundsätzliches Wissen um Akkulturationsprozesse bei individueller Betrachtung der jeweiligen Familie, kann aber helfen einen Zugang zu dieser herzustellen und ihr angemessene Unterstützung anzubieten. Generell ist es vorteilhaft, wenn beide Seiten also auch die Fachkräfte offen sind für den Akkulturationsprozess und damit einer persönlichen kulturellen Weiterentwicklung. Dies trägt zur Integration bei und wirkt einer Assimilation, Separation bzw. Marginalisierung im Sinne von Berrys Akkulturationsmodell entgegen. Die Kita sollte sich ihrer Rolle als Einstieg in das Bildungssystem bewusst sein, der Eltern die Möglichkeit bietet dieses kennenzulernen und sich mit Hilfe von guter Elternarbeit durch die Fachkräfte und durch den Kontakt zu anderen Eltern in dieses Bildungssystem einzufinden. Eine gute Eingewöhnung zu Beginn bildet auch unter diesem Aspekt einen wichtigen Kernpunkt.

Das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Sozialisationsziele während einer Eingewöhnung kann zu Verunsicherungen auf beiden Seiten führen, insbesondere bei den Eltern, die sich einer neuen Herausforderung im Rahmen ihrer Migration und den daraus resultierenden Integrationsbestrebungen gegenübergestellt sehen. Dies hat immer auch Auswirkungen auf das Kind und sollte von den Fachkräften sensibel behandelt werden. Hierzu gehört ein Bewusstsein für die speziellen Herausforderungen, die Migration im Allgemeinen und insbesondere im Bereich Familie und Erziehung bedeuten kann. Über die allgemeine Aufregung und Verunsicherung hinweg, die der Übergang eines Kleinkindes von der Familie in die Tagesbetreuung für die Familie bedeuten kann, sollten Fachkräfte immer auch die möglicherweise spezielle Situation

von Eltern mit Migrationshintergrund im Blick haben. Befürchtungen und Irritationen können entstehen durch:

- etwaige Sprachbarrieren,
- Verunsicherungen im Hinblick auf ein unbekanntes Bildungssystem,
- Verunsicherungen im Hinblick auf divergierende kulturelle Modelle, Sozialisationsziele und Erziehungsstile,
- sowie die erforderliche intensive Auseinandersetzung mit der Mehrheitsgesellschaft durch den Kontakt mit Fachkräften, Eltern und der Institution
- und Bedenken über mögliche Ausgrenzung und Unverständnis.

Fachkräfte sollten diesen Befürchtungen mit Offenheit und Wertschätzung sowie einer Konzeption begegnen, die interkulturell ausgerichtet ist.

Weiterhin gilt es zu bedenken, dass pädagogische Konzepte mit ihrer Orientierung an autonomieorientierten Entwicklungszielen und bindungstheoretischen Grundlagen immer mittelschichtorientiert ausgelegt sind. Damit befinden sich Migrant*innen, die zu einem höheren Anteil als die autochthone Bevölkerung sozial niedrigen Schichten angehören, außerhalb der konzeptionell berücksichtigten Zielgruppe und sind zusätzlichen sozioökonomischen und bildungsbedingten Integrationsbarrieren ausgesetzt. Die pädagogische Praxis sollte dies bedenken und mit einem breitgefächerten Wissen und wertschätzender Offenheit reagieren, so dass jede Familie unabhängig von ihrem kulturellen oder sozialen Hintergrund individuell in den Mittelpunkt rückt. Davon würden viele Familien mit Migrationshintergrund in besonderem Maße profitieren, da sie sich aufgrund der Überlappung von Migrationshintergrund und sozioökonomischen Status in erhöhtem Maß Hindernissen ausgesetzt sehen.

Die Auseinandersetzung mit Entwicklungspfaden, Akkulturationsprozessen und Migrationsbedingungen liefert Anhaltspunkte, was bei der Eingewöhnung von Kindern mit Migrationshintergrund zusätzlich bedacht werden muss. Eckpfeiler bilden die Berücksichtigung der Individualität von Familien und die wertschätzende Zusammenarbeit und Kommunikation insbesondere mit den Eltern. Dies findet sich in einem zweiten in Deutschland praktizierten Eingewöhnungsmodell wieder, das im folgenden Kapitel vorgestellt werden soll.

6. Das Münchner Eingewöhnungsmodell

Ausgangspunkt für das Münchner Eingewöhnungsmodell bildet die Transitionsforschung, die sich den komplexen Veränderungsprozessen von Übergängen widmet und versucht eine Verbindung zwischen Soziologie und Familienpsychologie herzustellen.¹⁷⁵ Auf dieser Basis haben Griebel und Niesel vom Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP) ein Transitionsmodell für Übergänge zwischen Bildungseinrichtungen entwickelt. Daher werden zunächst der Ansatz des IFP-Transitionsmodells vorgestellt, um die Grundlage des Eingewöhnungsmodells nachvollziehen zu können.

6.1. Transitionsforschung und das IFP-Transitionsmodell

Die Auseinandersetzungen mit Übergängen beschäftigt Disziplinen wie Psychologie, Ethnologie und Soziologie bereits seit Anfang des letzten Jahrhunderts und so entstanden diverse Theorien zu Übergängen in Lebensläufen bzw. Bildungsübergängen, die in die aktuelle Transitionsforschung einfließen.¹⁷⁶ Griebel und Niesel benennen Transitionen als *Lebensereignisse, die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrung von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden.*¹⁷⁷ Sie können somit als krisenhafte Phasen angesehen werden, die das familiäre oder persönliche Gefüge aus dem Gleichgewicht bringen können, weil Alltagsroutinen sich als nicht mehr passend erweisen. Leichter werden Transitionen bewältigt, wenn die neue Situation als Bereicherung für das eigene Leben wahrgenommen werden kann, d.h.

- sie erwünscht ist,
- der Prozess mitgestaltet werden kann,
- Unterstützung durch vertraute Personen und neu hinzukommende Personen stattfindet
- und die Person mit der Situation vertraut ist, bevor sie alleine bewältigt werden muss.¹⁷⁸

Griebel und Niesel haben das Modell von Bildungstransitionen (IFP) auf der Basis von zwei Pilotstudien und im Austausch mit der deutschen und internationalen Transitionsforschung sowie mit der Praxis entwickelt. Sie legen dabei den Fokus auf die Übergänge zwischen

¹⁷⁵ Winner; Erndt-Doll (2013) 22

¹⁷⁶ Griebel; Niesel (2011) 13ff; Niesel; Griebel (2015) 68ff

¹⁷⁷ Griebel; Niesel (2011) 37f

¹⁷⁸ Winner; Erndt-Doll (2013) 23

Bildungseinrichtungen als biografischer Transition, die vom Kind und den Eltern bewältigt werden muss.¹⁷⁹ Das IFP-Transitionsmodell beruht vor allem auf Bronfenbrenners Theorie der Ökologie der menschlichen Entwicklung, die Entwicklung als Interaktion zwischen dem Einzelnen und seiner sozialen Umgebung annimmt.¹⁸⁰ Die Familie wird als Mikrosystem angesehen, dass von den einzelnen Familienmitgliedern gebildet wird. Das Verhalten des Einzelnen innerhalb dieses Mikrosystems beeinflusst das Verhalten aller anderen; gleichzeitig steht das Mikrosystem Familie in Wechselwirkung mit anderen Mikrosystemen, welchen die einzelnen Familienmitglieder angehören. Diese verschiedenen Mikrosysteme, zu denen z.B. auch die Kita gehört, nehmen aufeinander Einfluss und bilden ein Mesosystem. Das Exosystem stellt die Systemebene dar, zu der nur einzelne Mitglieder des Mikrosystems Zugang haben, die aber trotzdem Einfluss auf alle Mitglieder des Systems hat. Im Hinblick auf das Mikrosystem Familie ist z.B. der Arbeitsplatz eines Familienmitglieds ein Exosystem. Eine übergeordnete Systemebene bildet das Makrosystem, dem im familiären Kontext Familienpolitik, gesellschaftliche Normen usw. zuzuordnen sind; auch das Makrosystem nimmt Einfluss auf das Mikrosystem Familie.¹⁸¹ Die Anpassung an eine Institution wie die Kita ist ein ökologischer Übergang, der zu einer Veränderung der Position in der Umwelt bzw. im eigenen Lebensbereich führt und Veränderungen von Identität, Rollen und Beziehungen mit sich bringt.¹⁸² Ökologische Übergänge betrachtet Bronfenbrenner immer zugleich als Folge und Anstoß von Entwicklungsprozessen, die niemals im Vakuum stattfinden, sondern in einen bestimmten Kontext eingebettet sind, was der Blick auf die unterschiedlichen Systeme deutlich macht.¹⁸³ Das IFP-Transitionsmodell schärft den Blick für die komplexen Veränderungsprozesse, die innerhalb von Bildungsübergängen auftreten und bietet Ansätze, deren Bewältigung pädagogisch zu unterstützen. Dabei wird die Gestaltung der Transition als Schlüsselsituation für die gelingende Bildungslaufbahn des Kindes unter besonderer Berücksichtigung der zunehmenden Heterogenität der Kinder und ihrer Familien herausgestellt. In diesem Zusammenhang werden auch die Herausforderungen betont, denen die Eltern in der Phase der Transition begegnen.¹⁸⁴ Für das Kind aber auch für die Eltern ist besonders wichtig, dass die beiden Systeme miteinander vereinbar sind, d.h. die erworbenen

¹⁷⁹ Griebel; Niesel (2011) 34f

¹⁸⁰ Den Begriff Ökologie nutzt Bronfenbrenner gleichbedeutend mit einer vom Menschen selbst gestalteten und gestaltbaren Umwelt, s. Bronfenbrenner (1981) 9

¹⁸¹ Niesel; Griebel (2015) 113f

¹⁸² Griebel; Niesel (2011) 23

¹⁸³ Bronfenbrenner (1981) 43f

¹⁸⁴ Griebel; Niesel (2011) 50; Niesel; Griebel (2015) 53

Erfahrungen und Verhaltensweisen jeweils auf das andere System übertragbar und anwendbar sind, damit die durch die Transition geforderte Entwicklung stattfinden kann.¹⁸⁵

Das IFP-Transitionsmodell geht beim Übergang zwischen Bildungseinrichtungen von Veränderungen auf Ebene des Einzelnen (Veränderung der Identität), der Beziehungen (Veränderungen bestehender Beziehungen sowie neu hinzukommende Beziehungen) und der Lebensumstände (Pendeln zwischen Familie und Bildungseinrichtung) aus. Diese Entwicklungsaufgaben betreffen sowohl Eltern als auch Kind, wobei die Eltern neben der Aufgabe die eigene Transition zu gestalten, die zusätzlich Aufgabe haben, ihr Kind zu unterstützen.¹⁸⁶ Dies hebt die hohe Bedeutung der professionellen Unterstützung auch der Eltern während der Eingewöhnung hervor. Doch nicht nur diese rücken in den Fokus eines Übergangs. *Ökopsychologisch konsequent wird jeder Abschnitt des Eingewöhnungsprozesses [aber] nicht nur in seiner Bedeutung für das Kind und seine Eltern, sondern auch für die Kindergruppe und für das Personal durchdacht und gestaltet.*¹⁸⁷ Beim Übergang zwischen Familie und Kita soll sich daher das ganze Team für die Gestaltung von Eingewöhnungen verantwortlich fühlen und die eingewöhnende Fachkraft im Hinblick auf ihre anderen Aufgaben entlasten. Auch die Kindergruppe, in der das neue Kind mit seiner Familie aufgenommen wird, erfährt Veränderungen, die vom Personal bedacht werden müssen. Sie kann und sollte bewusst in den Eingewöhnungsprozess einbezogen werden, wie in Kapitel 6.2 verdeutlicht wird.

Auch die Transition von der Familie in die Kita gelingt am besten, wenn die Arbeit der Kita für die Familien transparent ist und von ihnen als Bereicherung für das persönliche Leben verstanden wird. Es kann nicht darum gehen, die Transition möglichst schnell zu durchlaufen, sondern den Betroffenen Zeit und Unterstützung zu geben, in der neuen Umgebung anzukommen, den Übergang aktiv selbst zu bewältigen und sich in diesem Prozess als erfolgreich zu erleben.¹⁸⁸ Die Transition von der Familie in die Kita gilt dann als gut bewältigt, wenn das Kind in der Identität des Krippenkindes und die Eltern in der Identität von Eltern eines Krippenkindes angekommen sind.¹⁸⁹

Griebel und Niesel gehen in ihren Ausführungen zum IFP-Transitionsmodell auch explizit auf Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund und Kinder aus der autochthonen Bevölkerung ein, die aufgrund von Bildungsferne belastet sind und zur erfolgreichen Bewältigung in

¹⁸⁵ Griebel; Niesel (2011) 23

¹⁸⁶ Niesel; Griebel (2015) 78, 116

¹⁸⁷ Niesel; Griebel (2015) 86

¹⁸⁸ Winner; Erndt-Doll (2013) 22

¹⁸⁹ Winner (2015) 6

besonderem Maß auf eine gute Begleitung und Qualität bei ihrem Übergang in einen neuen Abschnitt ihrer Bildungsbiographie angewiesen sind. Dies führen sie zurück auf die Annahme, dass die Kompetenzentwicklung von diesen Kindern besonders gefordert ist, da sie mit Eintritt in die Kita zusätzliche Akkulturationsleistungen vollbringen müssen, weil die Differenz zwischen den Systemen Familie und Kita für sie größer ist.¹⁹⁰ Im Hinblick auf die Eltern betonen sie, dass Erziehungsvorstellungen und Erziehungseinstellungen sowohl der Eltern als auch des gesamten sozialen und kulturellen Milieus, in dem Kinder und ihre Familien leben stärker einbezogen werden sollten: *Die Auseinandersetzung mit dem Empfinden von Fremdheit und kultureller Distanz ist am Beginn einer Beziehung besonders wichtig, um den Aufbau nicht von vorne herein scheitern zu lassen. Sie fordern dementsprechend eine vorurteilsbewusste Praxis: Beteiligte können ihre Annahmen und ihr Wissen über das, was mit dem Übergang geschieht, nicht als selbstverständlich voraussetzen, sondern müssen sich in einem fortlaufenden Dialog von Anfang an darüber verständigen.*¹⁹¹

6.2. Die Bedeutung von Eltern und Peergruppen für die Eingewöhnung

Die Grundsätze des IFP-Transitionsmodells gelten ausnahmslos auch für den Übergang zwischen Familie und Krippenbetreuung und fließen in das Münchner Eingewöhnungsmodell ein. Dieses versteht sich nicht als Rezept, das es abzuarbeiten gilt, sondern als theoretische Grundlage, die in der Planung und Umsetzung berücksichtigt werden sollte.¹⁹² Es legt dabei den Fokus nicht nur auf die Fachkraft-Kind-Beziehung, sondern ebenfalls auf die Eltern und die Kindergruppe und betont die aktive Einbindung aller Beteiligten in den Prozess und die Auseinandersetzung mit dem Stresserlebnis der Transition.¹⁹³ Davon ausgehend, dass Menschen immer nur dann hilflos sind, wenn sie zu Objekten gemacht werden, soll die Begegnung von Kindern, Eltern und Fachkräften ebenbürtig auf Augenhöhe stattfinden.¹⁹⁴ Die Eingewöhnung dient dazu, sowohl die Kooperation zwischen Familie und Kita, aber auch die Erziehungskompetenz der Eltern zu sehen und zu stärken. Auch das Kind wird als kompetentes Individuum wahrgenommen, das mit entsprechender Unterstützung die Entwicklungsaufgabe des Übergangs aktiv selber meistern kann.¹⁹⁵ Dabei ist es für die Fachkräfte wichtig, das individuelle Kind und seine Familie durch sorgfältige Beobachtungen und offene Gespräche kennenzulernen, um

¹⁹⁰ Griebel; Niesel (2011) 91

¹⁹¹ Niesel; Griebel (2015) 110, 121

¹⁹² Winner (2015) 3

¹⁹³ Griebel; Niesel (2011) 70

¹⁹⁴ Winner (2015) 3f

¹⁹⁵ Winner; Erndt-Doll (2013) 15ff

Verhaltensweisen und Ansichten interpretieren, reflektiert einschätzen und daraus Handlungsstrategien entwickeln zu können.¹⁹⁶ Im Folgenden wird nun der erweiterte Blick des Münchner Eingewöhnungsmodells auf die Bedeutung von Elternarbeit und Peergruppen gelegt.

Von Fachkräften sollte bedacht werden, dass Eltern in zweierlei Hinsicht für den Eingewöhnungsprozess wichtig bzw. von ihm betroffen sind. Eltern sind die wichtigste Ressource, ihr Kind bei der bevorstehenden Transition zu unterstützen. Gleichzeitig stehen sie selbst vor einem zu bewältigenden Übergang. Sie befinden sich in einem Wandlungsprozess, der sich bei ihnen in Form von inneren Konflikten und Ambivalenzen ausdrücken kann. Diese werden hervorgerufen durch Veränderungen im Tages- und Wochenrhythmus der Familie und durch die zu Familie und Beruf hinzukommende Schnittstelle Kita. Oftmals sind Gefühle der Desorganisation, der Unordnung, des Kontrollverlusts sowie Verlustängste mit der Transition verbunden.¹⁹⁷ Daher benötigen Eltern die Eingewöhnungszeit wie Beller feststellt auch für sich: *Die Eingewöhnung darf sich nicht nur auf das Kind beziehen, denn man hilft ihm wenig, wenn man nur auf seine Bedürfnisse eingeht, an die beteiligten Erwachsenen aber lediglich Forderungen stellt und ihnen über ein „Eingewöhnungsprogramm“ Anweisungen für ihr Verhalten gibt.*¹⁹⁸ In diesem Sinne ist es wichtig, schon mit Beginn der Eingewöhnung mit den Eltern zu kooperieren und sie intensiv in den Übergangsprozess einzubeziehen. Ihre Fragen sollten nicht als Anklagen gewertet und evtl. ungeschickte Verhaltensweisen oder Regelverstöße nicht als negative Absichten oder Inkompetenz verurteilt werden.¹⁹⁹ Hilfreich für die elterliche Zusammenarbeit auf Augenhöhe ist es, Eltern Informationen und Anleitung zum Tagesablauf und über die Einrichtung zu geben sowie ihnen eine zuständige Fachkraft an die Seite zu stellen, die Fragen beantwortet, Rückmeldungen zum Eingewöhnungsprozess gibt und Vorschläge der Eltern aufgreift.²⁰⁰ Auf diese Weise sind die Eltern in der Lage für sich und das Kind eine Verbindung zwischen den separaten Welten Familie und Kita herzustellen, was die Erzeugung eines Beziehungsdreiecks zwischen Kita, Eltern und Kind begünstigt und die gelungene Transition des Kindes ermöglicht.²⁰¹

Auch die Bedeutung der Kindergruppe während der Eingewöhnung darf in zweierlei Hinsicht nicht unterschätzt werden. Zum einen sollten die Kinder der Gruppe einbezogen werden, da

¹⁹⁶ Winner (2015) 5

¹⁹⁷ Fürstaller (2011) o.S.

¹⁹⁸ Beller (2002) o.S.

¹⁹⁹ Winner; Erntd-Doll (2013) 41

²⁰⁰ Niesel; Griebel (2015) 59

²⁰¹ Griebel; Niesel (2011) 73f

sich aus ökopyschologischer Sicht auch für sie einiges ändert. Es gilt für jedes einzelne Kind den Neuankömmling kennenzulernen und als Mitglied der Gruppe anzuerkennen; neue Beziehungen und Konstellationen entstehen im Laufe der Zeit. Gleichzeitig müssen die Kinder der Gruppe die Sicherheit bekommen, dass sich in ihrer Beziehung zu der Fachkraft nichts ändert, sie weiterhin wahrgenommen werden und auf ihre Bedürfnisse sensibel reagiert wird und sie nicht dazu angehalten werden Rücksicht zu nehmen. Zum anderen können die Kinder der Gruppe, wenn sie aktiv in die Eingewöhnung des neuen Kindes eingebunden werden, eine gute Unterstützung für den Prozess des Übergangs darstellen.²⁰²

Dies liegt an der besonderen Bedeutung, die Gleichaltrige bereits für kleine Kinder haben. Kleinkinder zeigen selten Angst vor fremden Kindern, sie nehmen sie als weniger bedrohlich wahr, als dies häufig bei fremden Erwachsenen der Fall ist, sondern zeigen im Gegenteil oftmals schnell Interesse am Tun anderer Kinder.²⁰³ So können andere Kinder häufig als Quelle von Vertrauen und Sicherheit dienen und eine stressreduzierende Wirkung während der Eingewöhnung haben.²⁰⁴ Peerbeziehungen beruhen auf gegenseitigem Interessen und sind immer freiwillig; bereits Ende des 1. Lebensjahres oder mit Beginn des 2. Lebensjahres treten Kinder eigeninitiativ in Interaktionen mit ähnlich alten Kindern.²⁰⁵ Dabei verfügen sie über ein reichhaltiges Repertoire an Verständigungsmöglichkeiten unabhängig von einer gemeinsamen Sprache. Sie beziehen sich in ihren Handlungen aufeinander, beobachten sich, nehmen Blick- und Körperkontakt auf und wählen damit häufig körper- und bewegungsbezogene Verständigungsmittel. Sie nehmen Diversität durchaus wahr und sind bereit dieser zu begegnen.²⁰⁶ Auch die soziale Bedeutung von Peers füreinander bereits im jungen Alter sollte nicht unterschätzt werden. Bereits ab dem 2. Lebensjahr versuchen Kinder andere Kinder zu trösten, ihnen zu helfen oder auch mit ihnen zu teilen. Sie verfügen über eine hohe Motivation, sich durch die Beobachtung anderer in den eigenen Fähigkeiten auszuprobieren. So können Kinder in der Eingewöhnung durch Beobachtung und am Modell der Interaktion lernen, welche Möglichkeiten die Kita bietet und dass auch sie selbst sich bei Kummer an die Fachkraft wenden können.²⁰⁷ Lebendige Peer-Beziehungen können als Zeichen für besondere Qualität in Kindergruppen angesehen werden.²⁰⁸ Für die Fachkräfte ergibt sich daraus die Aufgabe eine gute Balance zwischen

²⁰² Winner, Erndt-Doll (2013) 39

²⁰³ Beller (2002) o.S.

²⁰⁴ Winner; Erndt-Doll (2013) 56

²⁰⁵ Niesel; Griebel (2015) 46

²⁰⁶ Schneider; Wüstenberg (2014) 12, 36

²⁰⁷ Winner; Erndt-Doll (2013) 57

²⁰⁸ Schneider; Wüstenberg (2014) 29

Gruppenorientierung und individueller Zuwendung herzustellen, wie bereits im Kapitel 1.2 zum Thema Fachkraft-Kind-Bindung angesprochen wurde. Eine gelungene Integration des Kindes in die Gruppenaktivitäten ist wichtig für sein Wohlergehen, kann aber nur erfolgen, wenn die Fachkraft sich sowohl jedem Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen zuwendet, als auch in der Lage ist, auf das Geschehen in der Gruppe einzugehen, da die Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse immer im Gruppenkontext geschieht.²⁰⁹ Während der Eingewöhnung bedeutet das für die Arbeit der Fachkraft konkret, dass sie den Kindern der Gruppe vielfältige Gelegenheiten bietet, das neue Kind kennenzulernen und Kontakt zu ihm aufzunehmen. Dies kann z.B. in Pflegesituationen erfolgen, wenn Kinder das Wickeln begleiten, zuschauen und helfen dürfen, indem sie die Windel und andere Materialien anreichen. Aber auch in Spielsituationen kann die Fachkraft durch kleine Impulse, wie das Erleichtern der Kontaktaufnahme durch sprachliche Begleitung/Kommentierung der Situation (wenn das Kind z.B. weint oder Interesse an einem Spielzeug zeigt, mit dem ein anderes Kind spielt), das Entstehen von Peerbeziehungen unterstützen.²¹⁰ Nach Winner können die Kinder in der Kita so bereits während der Eingewöhnung als „erste Erziehungspersonen“ eine herausragende Rolle spielen, immer vorausgesetzt, sie werden aktiv einbezogen. Wird die Kindergruppe jedoch aus der Eingewöhnung herausgehalten, helfen die Kinder dem Neuankömmling auch nicht, wenn er z.B. weint, sondern empfinden sein Verhalten als belastend oder ärgerlich und gehen ihm aus dem Weg.²¹¹ Nachdem die Bedeutung der aktiven Einbeziehung von Eltern und Kindergruppe in die Eingewöhnung verdeutlicht wurde, wird im folgenden Abschnitt der Ablauf der Eingewöhnung nach dem Münchner Eingewöhnungsmodell dargestellt.

6.3. Ablauf der Eingewöhnung

Ähnlich wie das Berliner Eingewöhnungsmodell befürwortet das Münchner Eingewöhnungsmodell eine längere Phase der Eingewöhnung und sieht diese als allmähliche Veränderung mit der Chance zur aktiven Auseinandersetzung mit der neuen Situation. Damit arbeiten beide Modelle stressreduzierend für das Kind und damit auch für Eltern und Fachkräfte.²¹² Weitere Übereinstimmungen finden sich in der Forderung nach einem sehr guten Betreuungsschlüssel. Dieser ermöglicht es den Fachkräften nach dem Münchner Modell, kritische Situationen innerhalb

²⁰⁹ Niesel; Griebel (2013) 88f

²¹⁰ Winner; Erndt-Doll (2013) 44

²¹¹ Winner (2015) 3; Winner; Erndt-Doll (2013) 41

²¹² Griebel; Niesel (2015) 84

der Gruppe, wie Verletzungen, Streit usw. in Ruhe zu klären, ohne die Eingewöhnung und den Kontakt zu Eingewöhnungskind und -eltern einzuschränken. Die Bezugsperson sollte im Bedarfsfall für Gespräche mit den Eingewöhnungseltern auch während des Alltags zur Verfügung stehen können.²¹³ Das Münchner Eingewöhnungsmodell arbeitet insofern auch bindungsorientiert, dass die Eingewöhnung elternbegleitet, bezugspersonenorientiert und abschiedsbewusst gestaltet wird. In Abgrenzung zum Berliner Eingewöhnungsmodell wird aber betont, dass das Bedürfnis des Kindes nach Sicherheit und Wohlbefinden nicht nur durch einige wenige Bezugs- bzw. Bindungspersonen gewährleistet wird. Auch Räume, Rituale, Gerüche, Klänge usw. sind von Bedeutung. Zudem machen für das Kind erkennbare zeitliche Muster und Wiederholungen den Alltag in der Kita vorhersehbar und diese damit zu einem sicheren Ort. Statt eine Bindung mit dem Kind einzugehen, muss die Fachkraft in der Beziehungsgestaltung zum Kind ihre professionelle Rolle deutlich machen. Diese besteht darin, den Bedürfnissen des Kindes entgegenzukommen und sich jederzeit vorhersagbar zu verhalten, um beim Kind das Gefühl der Sicherheit zu unterstützen und dessen Vertrauen zu erlangen.²¹⁴

Das Münchner Eingewöhnungsmodell ist in die fünf Phasen Vorbereitung, Kennenlernen, Sicherheit gewinnen, Vertrauen aufbauen und gemeinsame Auswertung bzw. Reflexion unterteilt, von denen die zweite bis vierte Phase die Kernzeit der Eingewöhnung darstellen.

*Vorbereitung*²¹⁵

Für die Eltern beginnt die Transition von der Familie in die Kita bereits mit der Platzzusage; sie beginnen sich mit den Veränderungen auseinanderzusetzen, die ihnen und ihrem Kind mit dem Eintritt in die Kita bevorstehen. Es ist gut, bereits diese Zeit zu nutzen, um die Eingewöhnung bestmöglich vorzubereiten. Daher findet ein Aufnahmegespräch statt, bei dem die Eltern Informationen über die Kita, den Alltag dort und die Eingewöhnung mit den Zielen der einzelnen Eingewöhnungsphasen erhalten. Weiter erkundigt sich die Fachkraft nach dem Tagesrhythmus von Familie und Kind sowie weiteren nützlichen Informationen wie z.B. Spielgewohnheiten und Interessen. Es ist wichtig, den Eltern deutlich zu machen, dass es sowohl für ihr Kind als auch für sie wichtig ist, insbesondere negative Gefühle wie Angst und Trauer nicht zu unterdrücken, sondern auszudrücken. Dies erleichtert es der Fachkraft die Situation besser einzuschätzen, die Beteiligten zu verstehen und angemessen auf sie zu reagieren. Das Kind kann

²¹³ Beller (2002) o.S.

²¹⁴ Winner (2013) o.S.

²¹⁵ Winner; Erndt-Doll (2013) 50f

darüber hinaus lernen, dass seine Gefühle ernst genommen werden und wie es mit diesen umgehen kann. Durch das ausführliche Vorgespräch, können die Eltern Vertrauen in die Fachkraft, deren Kompetenz und Sensitivität gegenüber ihnen und ihrem Kind fassen; die Fachkraft wird somit zur Vertrauensperson für die Eltern, was den Grundstein für den weiteren Verlauf der Eingewöhnung bildet.

Kennenlernen²¹⁶

Die Kennenlernphase dauert etwa eine Woche und dient sowohl dem Kind als auch den Eltern, den Tagesablauf in der Kita, Räumlichkeiten, Fachkräfte und die anderen Kinder kennenzulernen. Das Kind sollte in Begleitung eines Elternteils die Kita täglich etwa zwei bis drei Stunden zu unterschiedlichen Zeiten besuchen, um alle Aktivitäten mindestens einmal zu erleben und die einzelnen Abläufe zu verstehen. Der Schwerpunkt der Anwesenheit liegt dabei anfangs auf der Spielzeit; während eine Teilnahme an bzw. die Anwesenheit bei Pflege- und Ruhesituationen sowie der Nahrungsaufnahme erst später in der ersten Woche erfolgt. Hier haben auch insbesondere die Eltern die Möglichkeit sich anhand des Umgangs der Fachkräfte mit den anderen Kindern einen Eindruck zu verschaffen und Vertrauen in die Arbeit der Kita zu fassen. Dabei ist während der Eingewöhnung wichtig, dass in der Kita der normale Alltag gelebt wird, an dem Eltern und Kind teilnehmen können, und nicht besondere und damit nicht alltägliche Situationen geschaffen werden. Anhand der Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern, können sie feststellen, dass Kinder in der Kita als Subjekte wahrgenommen werden und wie mit ihren individuellen Bedürfnissen umgegangen wird. Das Verhalten der anderen Kinder zeigt dem neuen Kind und seinen Eltern, dass die Kita ein Ort ist, an dem man sich wohlfühlen kann. Die Eltern sollten sich in der Kennenlernphase am Rande aufhalten und nicht in das Alltagsgeschehen in der Kita eingreifen. Sie dienen dem eigenen Kind als Vertrauensperson und ermöglichen ihm durch ihre Begleitung, die gesamte Kita in seinem eigenen Tempo und nach seinen Interessen zu erkunden. Wichtig für die Eltern ist, das Kind nicht zu drängen und wohlmöglich eine Art Kennenlernpensum abarbeiten zu wollen. Sie sollten sich vollständig auf ihr Kind einlassen, so dass dieses die Situationen, Bereiche, Personen, Räume, Materialien und Angebote entdecken kann, die für es besonders attraktiv sind. Die Aufgabe der Fachkraft in den ersten Tagen besteht in erster Linie darin, das Kind zu beobachten, um es als individuelle Person mit seinen spezifischen Verhaltensweisen, Bedürfnissen und Interessen kennenzulernen. Dazu ist sie in

²¹⁶ Winner; Erndt-Doll (2013) 52ff; Winner (2015) 8; Beller (2002) o.S.

Spielsituationen zugegen, begleitet Eltern und Kind aber auch in Pflege-, Essens- und ggf. Ruhesituationen. Kontakt stellt sie höchsten indirekt durch das Anbieten von Spielzeug und in Form von Einladungen zu Aktivitäten her, wenn sie das Interesse des Kindes spürt; der erste Körperkontakt erfolgt ihrerseits in der Regel erst nach einigen Tagen. Sie steht darüber hinaus den Eltern für Fragen zur Verfügung, begegnet so Unsicherheiten und baut das gegenseitige Vertrauen weiter auf. In der Kennenlernphase findet keine Trennung von den Eltern statt. Fachkraft und Eltern tauschen sich am Ende der Kennenlernphase ausführlich über ihre Beobachtungen aus, um die nächste Phase entsprechend zu planen.

Sicherheit gewinnen²¹⁷

Die nächste Woche ist insbesondere wichtig für das Kind, da es sich nun als in der neuen Situation kompetent erleben soll. Die Eltern nehmen sich mehr zurück und die Fachkraft nutzt ihr erworbenes Wissen, um dem Kind zu zeigen, dass sie die in der Kita zuständige Person ist. Sie geht jetzt aktiv auf das Kind zu, begleitet Spielsituationen und übernimmt in Anwesenheit der Eltern nach und nach Aufgaben, die in der ersten Woche noch ausschließlich diesen oblagen. Hierzu gehören Unterstützung beim Essen, Übernahme der Körperhygiene, Begleitung in Spielsituationen und bei Ruhephasen soweit das Kind dies zulässt. Evtl. ist es sinnvoll in dieser Phase die breite Vielfalt der Aktivitäten zu reduzieren und auf Wiederholungen zu setzen, damit beim Kind keine Überforderung entsteht. In dieser Phase können sowohl das Kind als auch seine Eltern Sicherheit aufbauen, weil sie lernen vorherzusehen, was im Kitaalltag geschehen wird. Zudem haben sie die Möglichkeit die Fachkraft als verlässlich zu erleben, da das Kind von ihr auch in kritischen Phasen angenommen und gut betreut wird. Es ist sinnvoll, dass Fachkraft und Eltern am Ende jedes Tages kurze Reflektionsgespräche führen, in denen sie ihre Wahrnehmungen austauschen, evtl. entstandene Fragen klären und einen Plan für den nächsten Tag machen können.

Vertrauen aufbauen²¹⁸

Das Vertrauen der Familie in die Kita und die Fachkräfte wächst, dass sie im Sinne des Kindes handeln und alle Kinder geschützt werden, so dass eine Gemeinschaft entstehen kann. Das Kind kann die Eltern nun gehen lassen und diese können sich trennen, weil sie wissen, dass ihr Kind

²¹⁷ Winner; Erndt-Doll (2013) 55ff; Winner (2015) 9

²¹⁸ Winner; Erndt-Doll (2013) 58ff; Winner (2015) 10

gut aufgehoben ist, auch wenn es zu Tränen oder wütendem Protest kommt. Die Kita ist für das Kind nun keine fremde Situation mehr und es kann in einvernehmlicher Absprache mit den Eltern die erste Trennung stattfinden. Es ist wichtig, dass die Eltern das entsprechende Vertrauen in die Kita aufgebaut haben und ebenso wie die Fachkraft, die Meinung vertreten, dass das Kind die nötige Sicherheit erlangt hat. Kriterien für den richtigen Zeitpunkt der ersten Trennung sind, dass das Kind die nähere Umwelt auch ohne die Begleitung der Eltern erkundet, positive Gefühle nicht nur gegenüber dem Elternteil zeigt und zielgerichtete Aktivitäten vornimmt. Es kommuniziert mit der Fachkraft und beteiligt sich aktiv an Pflegesituationen, die durch diese durchgeführt werden. Die erste Trennung sollte weder zu kurz sein, muss für das Kind aber überschaubar bleiben; empfohlen werden 30 bis 60 Minuten. Bei dieser Zeitspanne hat das Kind die Möglichkeit die Trennung zu realisieren und zu verarbeiten, erfährt aber gleichzeitig, dass seine Eltern zuverlässig wiederkommen. Nach dem Wiederkommen des Elternteils ist der Tag beendet, d.h. das Kind kann noch fertig spielen oder essen und es findet ein kurzer Austausch zwischen Eltern und Fachkraft statt, um sich dann zu verabschieden. In den Folgetagen werden die Trennungszeiten sukzessive verlängert. Die Vertrauensphase und damit die Eingewöhnung des Kindes sind abgeschlossen, wenn es mit der Entscheidung der Erwachsenen zur Trennung einverstanden ist und sich nach der Verabschiedung wieder beruhigt, Tätigkeiten wieder aufnimmt und in Kontakt zu anderen Kindern tritt. Ist dies nicht der Fall, sollten die Eltern weitere Tage mit in der Einrichtung bleiben, damit sich beim Kind das nötige Vertrauen aufbauen kann, dass der Aufenthalt in der Kita für es eine gewinnbringende Angelegenheit ist.

Gemeinsame Auswertung

Während der ganzen Eingewöhnungszeit haben viele Gespräche zwischen der Fachkraft und den Eltern stattgefunden. Einige Wochen nach der abgeschlossenen Eingewöhnung kann ein ausführlicheres Gespräch stattfinden. Dieses soll einerseits einen gemeinsamen Abschluss der intensiven Zusammenarbeit herstellen, bei dem beide Parteien die Eingewöhnung reflektieren können. Zum anderen soll das Gespräch den Eltern aber auch deutlich machen, dass sie und ihre Ansichten weiterhin ernst genommen werden, womit die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Kita und Eltern weiterentwickelt wird.²¹⁹

²¹⁹ Winner, Erndt-Doll (2013) 65f

6.4. Bewertung des Münchner Eingewöhnungsmodells

Die Bewertung des Münchner Eingewöhnungsmodells kann für sich, aber auch im direkten Vergleich mit dem Berliner Eingewöhnungsmodell stattfinden. Vergleicht man beide Eingewöhnungsmodelle miteinander, fällt als erstes ins Auge, dass das Berliner Eingewöhnungsmodell vornehmlich den Ansatz der Bindungstheorie verfolgt. So wird der Aspekt des Bindungsaufbaus zwischen Fachkraft und Kind berücksichtigt und damit der Schwerpunkt auf dyadische Beziehungen gelegt, während die Bedeutung der Gruppe Gleichaltriger, die zu einem tragfähigen Netz verschiedener Beziehungen beitragen können nicht anerkannt wird.²²⁰ Dabei würde die Kindergruppe insbesondere die Eingewöhnung von Kindern aus verbundenheitsorientierten Kontexten unterstützen, die möglicherweise den Umgang mit vielen Kindern eher gewohnt sind als die dyadisch-exklusive Beziehung zu Erwachsenen. Auch für Eltern mit Verbundenheitsorientierung kann die Einbindung ihres Kindes in eine Kindergruppe eine bekannte Sozialisationsstrategie darstellen, die sie leichter nachvollziehen und anerkennen können. Das Münchner Eingewöhnungsmodell legt Wert auf die Herstellung einer Balance zwischen der Fachkraft-Kind-Beziehung und der Gruppenorientierung der Fachkraft, wie dies auch von Bindungstheoretikern im Hinblick auf die Tagesbetreuung gefordert wird, bewertet aber die alleinige Berücksichtigung der Bindungstheorie kritisch. Laut Vertreter*innen des Münchner Eingewöhnungsmodells soll das Ziel der Fachkraft in der Tagesbetreuung nicht der Aufbau einer sicheren Bindung zum Kind sein, sondern der Aufbau einer guten und tragfähigen Beziehung (s. Kapitel 1.2). Ein weiterer konzeptioneller Schwerpunkt neben dem Beziehungsaufbau zum Kind und der Einbeziehung der Peers ist die aktive Mitarbeit der Eltern. Somit berücksichtigt das Münchner Modell alle Beteiligten, bezieht dafür verschiedene theoretische Ansätze mit ein und bildet so ein ganzheitliches Konzept, das auf eine breite Basis gestellt ist. Besonders bemerkenswert ist, dass die Kompetenz aller beteiligten Personen eine hohe Anerkennung findet, sie alle aktiv zum Gelingen der Eingewöhnung beitragen können und dem Kind damit mehr Ressourcen zur Verfügung stehen, auf die es zurückgreifen kann.

Unterschiede im Ablauf zwischen Münchner und Berliner Eingewöhnungsmodell sind, dass beim Münchner Eingewöhnungsmodell das gegenseitige Kennenlernen im Vordergrund steht bevor Sicherheit aufgebaut wird, während beim zweiten die Phase des Sicherheit Aufbaus vor der des Kennenlernens steht.²²¹ Dieser Ablauf ergibt sich aus Transitionsforschung und der Erkenntnis, dass Sicherheit in einer neuen Situation und im Umgang mit fremden Personen eher

²²⁰ Winner (2013) o.S.

²²¹ Niesel; Griebel (2015) 84

empfunden werden kann, wenn die Möglichkeit besteht, diese kennenzulernen und sie somit nicht mehr als neu und fremd zu empfinden. Dies stärkt die Position der Eltern und bezieht ihre Kompetenzen mit ein, da sie die eigene neu erlangte Sicherheit an ihre Kinder weitervermitteln können. Insbesondere für Eltern, die mit dem Konzept Kita nicht oder kaum vertraut sind bzw. aus anderen kulturellen Hintergründen stammen, scheint der Ansatz des Münchner Modells schlüssiger, den Fokus zuerst auf das Kennenlernen und zu legen. Gleichzeitig kann die Auseinandersetzung mit dem Transitionsansatz Fachkräften helfen, der Situation von Migrant*innen offener zu begegnen, die aufgrund der Migration bereits einen anderen Übergang bewältigen müssen/mussten. Beide Seiten können die längeren Anwesenheiten der Eltern und den intensiven Austausch mit den Fachkräften nutzen, Irritationen aufzugreifen und daraus wohlmöglich entstehende Unstimmigkeiten zu vermeiden. Es muss aber auch bedacht werden, dass die ausgiebigen Anwesenheitszeiten der Eltern von diesen u.U. als befremdlich empfunden werden können, gerade wenn sie die Haltung vertreten, dass Kinder den Umgang mit vielen Personen gewohnt sind und vielfältige Betreuung als normal empfinden. Hier liegt es in hohem Maße an den Fachkräften, den Eltern zu vermitteln, warum diese Art der Eingewöhnung sinnvoll und wichtig ist. Weiter beinhaltet das Münchner Modell einen hohen Kommunikationsanteil zwischen Fachkräften und Eltern. Sprachbarrieren zwischen Eltern und Fachkräften sind hier von besonderer Bedeutung. Es stellt sich für Kitas aufgrund ihrer personellen und finanziellen Ressourcen oftmals schwierig dar, eine adäquate Lösung für dieses Problem zu finden, das die Wirksamkeit des Münchner Eingewöhnungsmodells und auch die Möglichkeiten der partnerschaftlichen Zusammenarbeit im Allgemeinen stark einschränkt.

Die Begründer des Münchner Eingewöhnungsmodells fordern explizit eine solide fachliche Fundierung für die Übergangsgestaltung und betonen die Notwendigkeit neben der Transitionsforschung und Einbezug entsprechender Modelle weitere Ansätze und Theorien miteinander zu verknüpfen. Dazu gehören die Bindungstheorie, die Selbstbestimmungstheorie, Entwicklungstheorien sowie Wissen über Temperamente und Stressbewältigung.²²² Der Transitionsansatz bezieht diverse Theorien ein und bietet Fachkräften im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit der ganzen Familie und ihres kulturellen Hintergrundes während der Eingewöhnung eine gute Grundlage. So zeichnet Bronfenbrenners Ökologie der menschlichen Entwicklung, nach der die Mikrosysteme Familie und Kita zu einem funktionierenden Mesosystem verknüpft werden müssen, um die bestmögliche Entwicklung des Kindes zu ermöglichen, ein nachvollziehbares Bild von zwei aufeinandertreffenden Akteuren. Hier fordern Griebel und Niesel ein

²²² Griebel; Niesel (2011) 54

besonderes Bewusstsein für die Unterschiedlichkeit der beiden aufeinandertreffenden Systeme und eine darauf aufbauende vorurteilsbewusste Pädagogik.²²³ In Bezug auf kulturelle Vielfalt geben sie darüber hinaus allerdings keine konkreten Handlungsempfehlungen. Auch sind im Münchner Eingewöhnungsmodell Ansichten vertreten, die dem Entwicklungspfad der psychologischen Autonomie zuzuordnen sind, wie z.B. das Bild vom kompetenten Säugling und der angestrebten kooperativen Elternarbeit auf Augenhöhe. Dies kann Auswirkungen auf die Zusammenarbeit mit Eltern haben, die im Rahmen einer verbundeneitsorientierten Sicht erwarten könnten, dass die Fachkraft sowohl im Hinblick auf das Kind die Führung übernimmt als auch im Umgang mit ihnen ihre Professionalität durch klare Anweisungen betont. So zeigt sich, dass die Forderung nach solidem Fachwissen für die Eingewöhnung von Krippenkindern ebenfalls den Bereich der interkulturellen Arbeit beinhaltet. Daher wird sich das letzte Kapitel diesem Thema widmen, um das Münchner Eingewöhnungsmodell durch Wissen über kultursensitive Pädagogik zu ergänzen.

7. Kultursensitive Frühpädagogik

Kitas bieten Kindern einen Einstieg in das Bildungssystem. Sie legen den Grundstein, dass Kinder sich innerhalb dieses Systems bestmöglich entwickeln. Dazu ist es unerlässlich, dass sie sich in der Kita wohlfühlen. Eltern fungieren als Bindeglied zwischen Einrichtung und Familie sowie zwischen Fachkräften und ihrem Kind, daher muss auch ihr Wohlbefinden in Bezug auf die Kita gewährleistet sein. Dies kann beim Aufeinandertreffen unterschiedlicher Werte und Normen zu einer großen Herausforderung werden, wenn Eltern die in der Tagesbetreuung gelebten Werte und Normen nicht nachvollziehen können und diese als fremd oder falsch erleben. Auch Fachkräfte können das elterliche Verhalten als fremd empfinden. Da sie als Vertreter der Kita wie bereits in Kapitel 4.1 beschrieben die Werte und Normen der Dominanzkultur repräsentieren, die ihren Ursprung in der deutschen bürgerlichen Mittelschicht hat, kann schnell die Tendenz entstehen, anderes Verhalten als normabweichend einzustufen und abzuurteilen.²²⁴ Dies kann wiederum zu Diskriminierungen und Konflikten führen, welche sich negativ auf die Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften auswirken und Einfluss auf das Wohlbefinden und Zugehörigkeitsgefühl des Kindes in der Kita haben. Um dieser Problematik zu begegnen, sollten Fachkräfte über interkulturelle Kompetenz verfügen und den Kontakt mit den Eltern sowie

²²³ Niesel; Griebel (2015) 111

²²⁴ Sikcan (2003) 2

den Kitaalltag entsprechend ausgestalten. Sie sollten sich in erster Linie über kulturelle Differenzen und dem Vorherrschen einer Dominanzkultur bewusst zu sein, womit sich relativiert, was als normal verstanden wird. Interkulturell kompetentes Verhalten zeichnet sich dann dadurch aus, dass die Fachkraft über die Möglichkeit verfügt, vom eigenen Standpunkt abzurücken, sich selbst zu beobachten und in andere Kulturen einzufühlen. Sie kann sich wertschätzend und neugierig gegenüber kulturellen Kontexten verhalten und verschiedene Kulturen als bereichernder Aspekt wahrnehmen.²²⁵ Die interkulturelle Erziehung ist differenzsensibel und zeichnet sich durch die Anerkennung der kulturellen Identität aller Familien und ihrer Mitglieder aus.²²⁶ Ein pädagogischer Ansatz ist der der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, der eine Haltung vermittelt, die als Grundlage für die im weiteren Verlauf vorgestellte kultursensitive Frühpädagogik dienen kann. Die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung hat ihre Ursprünge im Anti-Bias-Ansatz, der für Fachkräfte eine Auseinandersetzung mit eigenen biografischen, familiären und milieuspezifischen Erfahrungs- und Erlebnishintergründen, sowie die Aufdeckung von Einseitigkeiten und Diskriminierungen und die Berücksichtigung unterschiedlicher Erziehungsvorstellungen und Kommunikationsstile vorsieht.²²⁷ Wichtig für die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung ist, dass nicht nur die kulturelle Vielfalt sondern auch andere Dimensionen berücksichtigt werden, die durch Heterogenität und Diversität gekennzeichnet sind, wie Einkommen, Bildungsstand, Familienformen, Behinderungen usw. *Jedes Kind hat ein Recht mit seinen je individuellen Voraussetzungen und Eigenheiten wahrgenommen und anerkannt zu werden. ... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung richtet darüber hinaus ein Augenmerk auf die Frage, durch welche Brille Erzieherinnen die individuellen Voraussetzungen und Eigenheiten eines Kindes wahrnehmen, weil die Kinder oder ihre Familien zu einer sozialen Gruppe gehören, die in unserer Gesellschaft diskriminiert werden.*²²⁸ Für Fachkräfte bedeutet das, sich bewusst zu werden, wie sehr die eigenen Ansichten von der persönlichen kulturellen Prägung abhängen und die damit verbundene Begrenztheit der eigenen Sichtweisen anzuerkennen. Daraus abgeleitet müssen im Hinblick auf die Dominanzkultur eigene Denk- und Handlungsmuster, die vermeintlich norm- und wertbezogenen Selbstverständlichkeiten und Alltagstheorien entspringen, benannt und kritisch reflektiert werden.²²⁹ Die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung setzt sich mit bestehenden Hierarchien auseinander und fordert deren Aufhebung. Dabei wird betont, dass es sich um eine Utopie handelt, frei von

²²⁵ Hepke u.a. (2017) 7 nach Clement und Clement (2000)

²²⁶ Westerholt (2012) 5

²²⁷ Nentwig-Gesemann u.a. (2011) 28 nach Gaine; van Keulen (1997) 11f

²²⁸ Preissing (2003) 11

²²⁹ Nentwig-Gesemann u.a. (2011) 27f

Vorurteilen zu sein und stattdessen ein reflektierter und bewusster Umgang mit den eigenen Vorurteilen nötig ist.²³⁰

7.1. Das Konzept der kultursensitiven Frühpädagogik

Borke und Keller beziehen den Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung ein und verknüpfen diesen mit ihren Überlegungen zu kulturell variierenden Sozialisationszielen und Erziehungsstilen und unterschiedlichen Entwicklungspfaden. Sie entwickelten daraus das Konzept der kultursensitiven Frühpädagogik, das neben der kritischen Haltung des vorurteilsbewussten Ansatzes stark ressourcenorientiert angelegt ist und die praktische Umsetzung im pädagogischen Alltag mehr in den Fokus rückt. Es beinhaltet die drei Dimensionen Kenntnis, Haltung und Leben mit Diversität.²³¹ Diese werden im Folgenden beschrieben, bevor deren konkrete Berücksichtigung anhand von Beispielen im Bereich der Eingewöhnung von Krippenkindern vorgestellt wird.

Kenntnis

Das Wissen um die kulturellen Unterschiede von Familien kann helfen, deren Verhaltensweisen und Wünsche besser einzuordnen. Daher müssen Fachkräfte bereit sein, sich sowohl ein breites Fachwissen zum Thema Kultur anzueignen als auch in den Austausch mit der jeweiligen Familie zu gehen, um sich spezifisches Wissen zu der Familie anzueignen. Über Fachwissen sollten Fachkräfte in den Bereichen Geschlechtsrollen, Religionen und Kommunikationsstile verfügen, um mit unterschiedlichen Eltern- und Familienmodellen umgehen zu können.²³² Darüber hinaus beeinflussen die sozialen Lebensbedingungen im Alltag das Verhalten von Eltern. Hierzu ist es im Hinblick auf Migration sinnvoll, ebenfalls über Wissen zu den Ursachen von Migration, der sozialen Situation von Migrant*innen sowie den gesellschaftlichen, familiendynamischen und psychologischen Begleitprozessen von Migration zu verfügen.²³³ Da eine Kenntnis aller Kulturen nicht möglich ist, betont Tumani, die hohe Bedeutung interkultureller Kompetenz, die zu Achtung und Respekt verpflichtet und die Bereitschaft verlangt, sich mit der neuen Kultur auseinander zu setzen.²³⁴ Auch daraus ergibt sich, dass theoretisches Hintergrundwissen

²³⁰ Preissing (2003) 2

²³¹ Borke; Keller (2014)

²³² Kühn (2014) 14

²³³ Schönfelder (2009) o.S.

²³⁴ Tumani (2016) 40

nicht ausreicht, sondern durch den offenen Kontakt und Austausch mit der Familie ergänzt werden muss.

Haltung

Ein kultursensitiver Austausch mit Familien kann nur auf der Grundlage einer Haltung erfolgen, die kulturelle Unterschiede grundsätzlich akzeptiert. Dafür müssen die Fachkräfte sich zuerst ihrer eigenen kulturellen Prägung bewusst sein, d.h. ein Verständnis dafür entwickeln, dass die eigene Kultur mit ihren Werten und Normen und den daraus resultierenden Verhaltensweisen eine unter vielen ist und die Wahrnehmung von Fremdheit auf einem Konstrukt der eigenen kulturellen Prägung beruht.²³⁵ Schlösser beschreibt dies mit dem Bild einer Brille, durch die jeder Mensch je nach persönlicher Prägung mit einer individuellen Tönung auf sein und das Verhalten anderer blickt. Besonders für Fachkräfte in Kitas ist es wichtig, sich der eigenen Tönung bewusst zu sein. Sie sollten aber auch dem Umstand, dass im Laufe des Lebens durch Kontakt zu anderen Menschen eine Durchmischung und Erweiterung des Blickwinkels stattfindet, Rechnung tragen und diese Beeinflussung zulassen.²³⁶ Hierzu ist in erster Linie eine selbst-reflexive Haltung nötig, aber auch Empathie sowie die Offenheit gegenüber und Wertschätzung von Diversität.

Obwohl Eltern ebenfalls ihre persönliche Prägung mitbringen und einer daraus entstehenden Sichtweise unterliegen, muss die Fachkraft den aktiven Part übernehmen und auf die Eltern zugehen. Das bedeutet, sie muss die Bereitschaft mitbringen, sich in bisherigen Überzeugungen irritieren zu lassen, damit umgehen können, wenn die eigenen Werte und Normen für andere Personen unwichtig sind und verschiedene Lebenswelten nebeneinanderstehen lassen können. Dies kann im Umgang mit den Eltern nur gelingen, wenn die Fachkraft eine multiperspektivische, respektvolle, wertschätzende, kommunikative und konfliktbereite Haltung einnimmt.²³⁷

Leben von Diversität

Das nötige Hintergrundwissen und die entsprechende Haltung sind für Fachkräfte die Grundlage, Diversität in der Kita zu leben. Sie haben aus ihrem fachlichen Wissen und dem Austausch mit den jeweiligen Familien heraus die Möglichkeit, unterschiedliche Strategien im Umgang mit Kindern und deren Familien zu entwickeln. Dabei sollten sie darauf achten, dass sie über ein breites Repertoire an Handlungsmöglichkeiten verfügen und ihr Vorgehen sensibel und

²³⁵ Hepke u.a. (2017) 7

²³⁶ Schlösser (2009) o.S.

²³⁷ Borke u.a. (2015) 129ff

situationsangemessen auf die kulturellen Hintergründe der Familie abstimmen.²³⁸ Leben mit Diversität macht konkrete Handlungskonzepte aufgrund der zu berücksichtigenden Vielfalt nicht möglich. Im Hinblick auf die Eingewöhnung von Krippenkindern werden aber nun folgende Handlungsideen beschrieben, auch um einen Eindruck zu vermitteln, wie Vielfalt in der Kita von Fachkräften gelebt werden kann. Es handelt sich dabei um Ideen, die die bereits bestehenden Eingewöhnungskonzepte, vor allem das Münchner Eingewöhnungsmodell ergänzen sollen und die Handlungsmöglichkeiten der Fachkräfte dahingehend erweitern können, dass sie die kulturelle Vielfalt der Familien stärker berücksichtigen und in ihre Arbeit einbeziehen.

7.2. Erweitertes Handlungsrepertoire für die Eingewöhnung von Krippenkindern

Bevor die Eingewöhnung beginnt, tritt die Fachkraft mit den Eltern in Kontakt, um sie zum einen über den Ablauf der Eingewöhnung und Rahmendaten zum Kitaalltag zu informieren, zum anderen um erste Informationen über die Familie und das Kind zu erhalten. Für die Kontaktaufnahme ist es wichtig, sich klar zu machen, dass Kommunikations- und Gesprächskulturen variieren können. Die in Kitas angestrebte und gelebte partnerschaftliche Zusammenarbeit und der Kontakt auf Augenhöhe werden nicht von allen Eltern als selbstverständlich empfunden. Auch die Aufteilung von Geschlechterrollen sowie das kulturell bedingte Zeitverständnis nehmen Einfluss auf das individuelle Kommunikationsverhalten. Für Eltern aus verbundenhierarchischen Kontexten spielen hierarchische Strukturen eine größere Rolle, ein partnerschaftlicher Austausch mit der Fachkraft, die sie als Autorität im Bereich Tagesbetreuung ansehen, kann für sie ungewohnt, wohlmöglich sogar irritierend sein. Fragen zu stellen bedeutet nicht grundsätzlich, Interesse zu zeigen, sondern kann auch als Ausdruck des Zweifels an der Fachlichkeit der Fachkraft gesehen werden.²³⁹ Diese Sichtweise ist u.U. für Fachkräfte unvertraut, so dass es für sie irritierend sein kann, wenn Eltern insbesondere während der Eingewöhnung keine Fragen stellen und sie zu der Deutung neigen, dass die Eltern kein Interesse an der gelingenden Eingewöhnung des Kindes haben. So tragen verschieden wahrgenommene Status- und Machtverhältnisse zu einem erschwerten Dialog bei. Die Fachkraft kann dieser Problematik mit einem offen-neugierigen und nicht wertenden Kontaktaufbau und der Bereitschaft die elterlichen Verhaltensweisen und Wünsche zu verstehen begegnen. Sie sollte herausfinden, welche Art von Kontakt den Eltern gebräuchlich ist und diesen aufgreifen. Dies kann bedeuten, dass sie eine eher direktive Ansprache statt des dialogischen Austauschs wählt und damit

²³⁸ Borke; Keller (2014) 105

²³⁹ Schlösser (2009) o.S.

deutlich als Expertin auftritt.²⁴⁰ So können Eltern mit einer verbundenhitsorientierten Ausrichtung durch klare Aussagen zur Eingewöhnung dabei unterstützt werden, sich in der Zeit des Übergangs zurechtzufinden. Gleichzeitig muss die Fachkraft im Blick behalten, dass wohlmöglich nicht für alle Familien die hohen Erwartungen der Kita an eine Zusammenarbeit realistisch sind, und dafür sorgen, dass die Zusammenarbeit davon nicht grundsätzlich beeinträchtigt wird.²⁴¹

Für Eltern kann es schwierig sein ihre Erwartungen und Wünsche bzgl. der Eingewöhnung und Tagesbetreuung zu formulieren. Introspektive, selbstbezogene, persönliche Fragen sind Familien je nach kulturellem Hintergrund unterschiedlich vertraut. Ihr Augenmerk liegt vielleicht eher auf sozialen Normen als auf individuellen psychischen Prozessen, so dass Gefühle umschrieben, angedeutet oder auch in Form von Geschichten und Gleichnissen kommuniziert werden. Für die Fachkraft können in diesem Fall indirekte Herangehensweisen hilfreich sein, z.B. über Bilder, Geschichten oder allgemeine Weisheiten oder Sinnsprüche. Mit Fragen auf der Verhaltensebene fühlen sich viele Eltern wohler und können diese leichter beantworten. Daher kann gerade für den Anfang die Frage „Was machen Sie...?“ zielführender sein als die introspektive Frage „Wie fühlen Sie sich...?“.²⁴² Hier kann ein kultursensitiver ‚Gesprächsleitfaden zur Aufnahme neuer Familien‘ helfen.²⁴³ Durch detaillierte Fragen zu den Themen Ernährung, Schlafen, Sauberkeit und Pflege, Spielverhalten, Sprache, allgemeiner Umgang mit dem Kind und Familienalltag erfährt die Fachkraft mehr über Ansichten und Verhaltensweisen der Eltern und zeigt ihnen ihr Interesse an dem Kind und der Familie. Auch der Migrationshintergrund sollte differenziert erfragt werden. Um die kulturellen Hintergründe noch eingehender einbeziehen zu können, kann es hilfreich sein, die Eltern nach ihrer eigenen Kindheit zu fragen bzw. sich berichten zu lassen, ob der Kontakt den das Kind und die Familie zu ihrem erweiterten Umfeld pflegen mit den Wünschen der Eltern übereinstimmt, wie die Rolle von Vater und Mutter ausgestaltet sind, welche Aufgaben evtl. von Geschwistern und weiteren Familienmitgliedern übernommen werden. So kann ein Abgleich des kulturspezifischen Ideals mit der aktuellen Lebenswelt stattfinden, der der Fachkraft elterliche Ideale und mögliche Spannungsverhältnisse verdeutlicht. Bei Bedarf kann die Fachkraft dieses Wissen im Laufe der Zeit auch nutzen, um die Eltern bei einem Abgleich zwischen elterlichen Idealen und den Idealen der Dominanzkultur zu unterstützen und gibt ihnen so weiteres Rüstzeug für eine aktive Auseinandersetzung mit

²⁴⁰ Borke u.a. (2013) 15f, Borke; Keller (2014) 111ff, Borke u.a. (2015) 73ff

²⁴¹ Kühn (2014) 4f

²⁴² Borke u.a. (2015) 75, 162

²⁴³ Borke u.a. (2013) 43

ihrem persönlichen Integrationsprozess an die Hand.²⁴⁴ Tiefergehende Fragen sollten aber nur gestellt werden, wenn bereits ein Vertrauensverhältnis zwischen Fachkraft und Eltern aufgebaut wurde, also erst im Verlauf der Eingewöhnung bzw. der Tagesbetreuung. Grundsätzlich gilt, dass Fragen nie gestellt werden sollten, wenn die Fachkraft nicht begründen kann, wozu die erhaltenen Informationen dienen und warum sie für die Arbeit wichtig sind.²⁴⁵

Ein Hausbesuch kann eine gute Methode sein, die Familie und deren Umgang mit dem Kind bereits vor der eigentlichen Eingewöhnung kennenzulernen und einen positiven Kontakt aufzubauen. Für viele Familien bedeutet ein Hausbesuch ein Zeichen der Ehre und Wertschätzung und sie haben die Möglichkeit, durch Gastfreundschaft auf ihre Ressourcen zurückzugreifen. Wichtig ist, dass Hausbesuche nur auf freiwilliger Basis erfolgen und immer ausschließlich positive Begegnungen ermöglichen, also auch im späteren Verlauf der Zusammenarbeit nicht als Methode bei Konfliktgesprächen genutzt werden.²⁴⁶

Umgekehrt kann es ebenfalls hilfreich sein, die Eltern vorab zu einem Kitabesuch einzuladen. Sie haben dann die Möglichkeit, die Räumlichkeiten kennenzulernen, bei einem Frühstück oder einer Spielphase zu hospitieren und die Fachkräfte vor Ort kennenzulernen. So gewinnen sie einen ersten Eindruck über die Abläufe und gewinnen für die Eingewöhnung eine größere Sicherheit und ein größeres Verständnis für die Arbeit der pädagogischen Kräfte und die Funktionsweise der Kita.

Für den Umgang mit sprachlichen Hindernissen, sollte die Kita nicht nur für die Eingewöhnung, sondern allgemein ein tragfähiges Konzept entwickeln. Hierzu gehört eine Auseinandersetzung mit der Schriftorientierung (Konzept, Aushänge, Elternbriefe usw.) die für gewöhnlich in Kitas vorherrscht. Bebilderungen und die Anwendung von einfacher Sprache sind hier sinnvoll, um allen Eltern die Teilhabe zu erleichtern. Auch sollten sich Fachkräfte zur Gewohnheit machen, häufiger aktiv auf Aushänge zu verweisen und diese bei Bedarf zu erklären. Sie sollten Sachverhalte auch in einfachen Worten erklären können, und bei Bedarf die Möglichkeit haben, auf Dolmetscher zurückzugreifen.

Bei der Eingewöhnung muss berücksichtigt werden, dass hinsichtlich der Gestaltung des Bindungsaufbaus (zu wenigen oder multiplen Bezugspersonen), des erwarteten Verhaltens bei Trennungen und den Formen von sensitivem elterlichen Verhalten kulturelle Unterschiede bei

²⁴⁴ Borke u.a. (2015) 151f

²⁴⁵ Schlösser (2009) o.S.

²⁴⁶ Borke; Keller (2014) 110

Familien bestehen. Fachkräfte sollten Verständnis und Wertschätzung für andere kulturell bedingte Formen des Bindungsaufbaus und damit zusammenhängend auch der Eingewöhnung haben und den unterschiedlichen elterlichen Wünschen offen und kompromissbereit begegnen. Um ihren Standpunkt zu verdeutlichen, ist es wichtig, dass in der Einrichtung vertretene Eingewöhnungsmodell ausführlich zu erläutern und den Eltern während der Eingewöhnung bei Bedarf wiederholt verständliche Erklärungen und genaue Anweisungen zu geben. Gleichzeitig ist es wichtig, die elterlichen Wünsche und kindlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten sensibel wahrzunehmen und in der Lage zu sein, den Eingewöhnungsablauf anzupassen.²⁴⁷

Um dem Kind einen guten Start zu ermöglichen sollten den Fachkräften für konkrete Situationen der Eingewöhnung variierende Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. In der Spielsituation kommt es zu kulturellen Differenzen aufgrund der unterschiedlichen Bedeutung von Freispiel und Symbolspiel und des Umgangs mit Besitz und dem Teilen von Spielzeug. Kinder sind die Einladung zum offenen Spiel möglicherweise nicht gewohnt, da sonst ältere Kinder die Initiative ergreifen und den Inhalt des Spiels vorgeben. Es ist auch denkbar, dass Kinder wenig Erfahrungen mit Kinderspielzeug haben und der Umgang damit für sie unvertraut ist oder ihr Konzept von Besitz zu Konflikten mit anderen Kindern führt, die dem individuellen Besitz eine höhere Bedeutung beimessen. Sowohl die kindlichen Erfahrungen als auch die elterlichen Erwartungen an die Gestaltung von Spielsituationen sind unterschiedlich und sollten von den Fachkräften berücksichtigt werden. Sie sollten kindzentrierte und angebotsorientierte Spielangebote variabel einsetzen können und bei Bedarf insbesondere in der Eingewöhnung konkrete Angebote zur Beschäftigung setzen und damit einen engeren Rahmen mit weniger Auswahlmöglichkeiten für das Kind stecken.²⁴⁸ Es kann auch hilfreich sein, das Kind mehr in die eigenen hauswirtschaftlichen Tätigkeiten, wie z.B. Tisch decken und Wäsche machen einzubinden. Auch die Art und Häufigkeit des Körperkontakts gerade bei Krippenkindern kann familiär sehr unterschiedlich sein; zur Erleichterung der Eingewöhnung ist es für Fachkräfte sinnvoll sich den Gewohnheiten des Kindes anzupassen und bereits zu Anfang mehr bzw. engeren Körperkontakt zu initiieren, als sie dies bei anderen Kindern tun würde. Die Einbeziehung und Berücksichtigung kulturell bedingter Unterschiede beim Umgang mit weiteren physiologischen Bedürfnissen wie Schlafen, Essen und der Sauberkeitserziehung muss auch bereits in der Eingewöhnung stattfinden. Dazu müssen im Vorfeld Fragen wie „Wird das Kind zu Hause ermuntert alleine zu essen?“, „Findet bereits Sauberkeitserziehung statt?“ „Wie wird die

²⁴⁷ Borke; Keller (2014) 119

²⁴⁸ Borke; Keller (2014) 116

Schlafsituation im Hinblick auf Räumlichkeiten und Übergangsobjekte gestaltet?“ usw. geklärt werden. Es wichtig, dass die Fachkraft anerkennt, dass auch beim Essen, Schlafen und der Sauberkeitserziehung unterschiedliche Wertvorstellungen existieren und sich bemüht, elterliche Wünsche und kindliche Fähigkeiten wahrzunehmen und variabel darauf zu reagieren, d.h. Wege zu suchen, die sowohl für Eltern als auch Einrichtung passend sind.²⁴⁹

Sollte es während der Eingewöhnung zu kritischen Momenten zwischen Fachkraft und Eltern kommen, kann ein größeres und kulturdifferenzierendes Handlungsrepertoire zur Konfliktlösung oder -vermeidung beitragen. Während Personen aus einer Autonomieorientierung oftmals den direkten Weg wählen, Unstimmigkeiten und Unzufriedenheit anzusprechen, greifen Personen aus verbundenheitsorientierten Kontexten auf einen indirekten Kommunikationsstil zurück und umschreiben Kritik. Dies liegt daran, dass die Wahrung des eigenen Gesichts und die Ehre der Familie zu den zentralen Konzepten innerhalb verbundenheitsorientierter Kontexte gehören, was eine erhöhte Angst vor Beschämung mit sich bringt. Fachkräfte sollten sich über diesen Umstand bewusst sein und mögliche Beschämungen vermeiden.²⁵⁰ Die Fachkraft muss dafür die grundsätzliche Sinnhaftigkeit im Verhalten der Familie innerhalb derer speziellen Lebenswelt anerkennen und sich bewusst machen, dass sie kein Recht auf ein Urteil über Kultur, Moral oder vermeintlich richtiges Verhalten hat. Sie muss Eltern aber klar machen dürfen, wenn es ihr schwerfällt, sich in deren Sichtweisen hineinzusetzen.²⁵¹ Kommt es auf Seiten der Eltern zu Unstimmigkeiten, sollten die Eltern als Experten für ihre Kultur, ihre Familie und ihr Leben angesehen werden. Dementsprechend sollte sie darum gebeten werden, problematisch erlebtes Verhalten darzustellen und zu erläutern, warum dieses als problematisch empfunden wird.²⁵² Damit wird den Eltern verdeutlicht, dass ihre Meinung Wert hat, womit die Basis für eine Konfliktlösung geschaffen wird, die für beide Seiten zufriedenstellend sein kann. Hier greift der Gedanke, dass sich Auseinandersetzungen und Schuldzuweisungen versachlichen, wenn Menschen den Eindruck haben, dass sie Einfluss auf ihr Leben nehmen können, in diesem Fall auf das Geschehen in der Kita und auf den Umgang mit ihrem Kind.²⁵³ Wenn aufgrund sehr unterschiedlicher Ansichten und Verhaltensweisen große Ziele innerhalb der Tagesbetreuung von Fachkräften und Eltern nicht übereingebracht werden können, ist es für die Fachkräfte wichtig, sich mit den Eltern über kleine Schritte zu verständigen. Um Frust und daraus neu entstehende

²⁴⁹ Borke; Keller (2014) 119f

²⁵⁰ Borke u.a. (2013) 15; Borke u.a. (2015) 78

²⁵¹ Westerholt (2012) 16

²⁵² Westerholt (2012) 12

²⁵³ Westerholt (2012) 10 nach Mecheril (2007) 476

Konflikte zu vermeiden, sollten sich Fachkräfte und möglichst auch Eltern vergegenwärtigen, dass beide Parteien grundsätzlich das gemeinsame Ziel verfolgen, den Kindern einen Lebensraum zur Verfügung zu stellen, in dem sie sich bestmöglich entwickeln können. Beide Parteien haben jeweils eigene Kompetenzen über die sie sich gegenseitig bewusst sein sollten.²⁵⁴

Diese theoretischen und praktischen Empfehlungen zur kultursensitiven Frühpädagogik können das Handlungsrepertoire von Fachkräften insbesondere in Bezug auf die Eingewöhnungssituation aber auch im alltäglichen Umgang mit Eltern und Kindern mit Migrationshintergrund unterstützen. Dabei können sie lediglich eine Hilfestellung anbieten und verfügen über keinerlei Rezeptcharakter. Ein allseits anwendbares Rezept ist im Hinblick auf die Vielfalt der Menschen, die einander in einer Kita begegnen, und die Werte und Normen, die sie in ihren Erziehungsstil einfließen lassen, nicht realistisch.

8. Schlussbetrachtung

Den Ausgangspunkt dieser Arbeit bildete die Frage, ob die Eingewöhnung von Krippenkindern mit Migrationshintergrund unter besten Voraussetzungen erfolgen kann, wenn sie auf der Basis des weitverbreiteten Berliner Eingewöhnungsmodells stattfindet. Es stellte sich heraus, dass die ausschließliche Einbeziehung bindungstheoretischer Grundlagen und des darauf aufbauenden Berliner Eingewöhnungsmodells nicht ausreicht, um Eingewöhnungen für alle Kinder und Familien unabhängig von ihrem kulturellen Hintergrund angemessen zu gestalten. Vielmehr handelt es sich bei der Eingewöhnung von Krippenkindern um einen komplexen Sachverhalt, der nicht alleine mit dem Wissen um einen Themenkomplex und dessen Berücksichtigung beantwortet werden kann. Es sind unterschiedliche Theorien und Ansätze aus verschiedenen Disziplinen nötig, um einen professionellen Umgang mit der Diversität von Familien in der Tagesbetreuung, insbesondere beim Eintritt in die Kita, zu gewährleisten. Die familienwissenschaftliche Betrachtung des Themas ist hier nicht nur angebracht, sondern dringend notwendig, um mit Hilfe eines interdisziplinären Ansatzes eine lösungsorientierte Arbeit zu gewährleisten. So ist eine Arbeit entstanden, die nicht nur dem theoretischen Unterbau Rechnung trägt, sondern sich unter Einbeziehung pädagogischer Anteile im Sinne des Studiengangs „Angewandte Familienwissenschaften“ auch auf die die Praxis bezieht, indem sie nicht zuletzt Fachkräften Hintergrundwissen und Handlungsempfehlungen für die Arbeit in der Kita anbietet.

²⁵⁴ Kühn (2014) 11

Wie festgestellt werden konnte, basiert die Bindungstheorie auf einer durch und durch westlich geprägten Sichtweise der Mutter-Kind-Beziehung und ist damit fest in der westlichen Kultur verankert. Forschungen in anderen Kulturen kommen aber zu dem Ergebnis, dass die vier Kernkonzepte der Bindungstheorie (Universalität, Normativität, Feinfühligkeit und Kompetenz) nicht auf alle Kulturen und deren Sozialisationsstrategien gegenüber Säuglingen und Kleinkindern zutreffen. Auch der Versuch, der neueren Bindungstheorieforschung, das Konzept der Bindung auf das Verhältnis zwischen Fachkraft und Kind anzuwenden, kann hinterfragt werden. Aufgrund der Unterschiede im Verhältnis zwischen Fachkraft und Kind im Gegensatz zum Mutter-Kind-Verhältnis spricht vieles dafür, die Haltung einzunehmen, dass Fachkräfte keine Bindung, sondern eine gute Beziehung zu dem Kind ermöglichen und aufbauen sollten. Vor diesem Hintergrund ist ein Eingewöhnungsmodell, das auf der Bindungstheorie aufbaut, keine angemessene Grundlage. Dies gilt insbesondere für die Eingewöhnung von Kindern aus Familien, die aus Kulturen stammen, denen der Gedanke der exklusiven Bindung fremd ist und die andere Erziehungs- und Sozialisationsziele verfolgen.

Der kulturspezifische Blick auf die Bindungstheorie und die dazugehörige Forschung verweisen deutlich auf variierende Sozialisationsziele, Ethnotheorien und elterliche Verhaltensweisen je nach kulturellem Hintergrund. Um die Eingewöhnung eines Krippenkindes individuell angepasst zu gestalten, ist ein Kenntnis über diese Unterschiede nötig. Grundsätzlich können zwei prototypische Entwicklungspfade herausgearbeitet werden, die in unterschiedlicher Ausprägung d.h. in Form von Mischtypen von allen Familien verfolgt werden. In Deutschland, vertreten durch einen hohen Bevölkerungsanteil, der der Mittelschicht zuzuordnen ist, herrscht tendenziell der Prototyp der psychologischen Autonomie vor. Ein großer Anteil der in Deutschland lebenden Migrant*innen stammt währenddessen aus Kulturen, die eher die hierarchische Verbundenheit als Sozialisationsziel verfolgen. Werte und Normen der hierarchischen Verbundenheit lassen sich nicht nur bei einem großen Teil von Personen mit Migrationshintergrund vorfinden, sondern ebenfalls in höherem Maße in sozioökonomisch niedrigeren Schichten und bei bildungsfernen Familien der autochthonen Bevölkerung. Die Tagesbetreuung hingegen greift konzeptionell in erster Linie den Prototyp der psychologischen Autonomie auf, so dass in der Kita zwei deutlich unterschiedliche kulturelle Modelle mit den zugehörigen Sozialisationsansätzen und Erziehungsstilen aufeinandertreffen können, wenn Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund betreut werden.

Kultur ist kein statisches Konstrukt; sie entwickelt sich durch sich verändernde Rahmenbedingungen stetig weiter. Phänomene wie Migration beeinflussen diesen Prozess in besonderer

Weise, da es zu einem Zusammentreffen unterschiedlicher Kulturen kommt, deren Vertreter sich miteinander verständigen und aufeinander abstimmen. Besonders Migrant*innen befinden sich in einem Prozess der Akkulturation, in dem sie sich der Herausforderung stellen, sich eine zweite Kultur anzueignen. Der Akkulturationsprozess betrifft jedoch auch die Mehrheitsbevölkerung, da ihre Kultur ebenfalls vom Zusammentreffen und -leben mit Menschen aus anderen Kulturen beeinflusst wird und sich weiterentwickelt. Innerhalb des Akkulturationsprozesses ist das Interaktionsmodell der Integration, also die Kontaktaufnahme bzw. Beziehungsgestaltung zu anderen ethnischen Gruppen bei gleichzeitiger Beibehaltung der eigenen kulturellen Identität anstrebenswert. Dabei muss berücksichtigt werden, dass Migration und ein damit verbundener erfolgreicher Akkulturationsprozess eine herausfordernde Aufgabe darstellen, für die Migrant*innen auf viele Ressourcen zurückgreifen können sollten. Hierzu gehören neben persönlichen Ressourcen und solchen, die das direkte Umfeld in Form von Familie, Freunden und Bekannten bietet auch Institutionen als ein Bereich der Mehrheitsgesellschaft. Diese können Migrant*innen durch einen wertschätzenden Kontakt unterstützen, der die Akzeptanz ihrer Werte und Normen sowie erklärendes Verhalten in Bezug auf Werte und Normen der Mehrheitsgesellschaft beinhaltet.

Dies gilt auch für Fachkräfte der Tagesbetreuung, in besonderem Maße für den Eintritt des Krippenkindes und seiner Familie in die Kita. Das Berliner Eingewöhnungsmodell berücksichtigt kulturelle Vielfalt nicht ausreichend und konzentriert sich zudem ausschließlich auf die Fachkraft-Kind-Bindung. Es ist daher als pädagogische Grundlage für die Eingewöhnung weniger gut geeignet. Als Alternative ist das Münchner Eingewöhnungsmodell zu nennen, das als Ausgangspunkt den fachlichen Blick auf Transitionen d.h. den Übergang von der Familie in die Kita legt. Dabei wird nicht nur die Aufgabe, die das Kind bewältigen muss berücksichtigt, sondern auch die Aufgabe, die den Eltern in Anbetracht der Eingewöhnung bevorsteht. Beide werden konsequent und aktiv in den Prozess der Eingewöhnung einbezogen. Neben der vertrauensvollen Beziehung, die zwischen Fachkraft und Kind entstehen soll, wird auch die Kindergruppe in den Blick genommen, die bei sensiblem Vorgehen der Fachkräfte ebenfalls einen aktiven Part zur Eingewöhnung des Kindes beitragen kann. Das IFP-Transitionsmodell, auf dessen Grundlage das Münchner Eingewöhnungsmodell beruht, bezieht unterschiedliche Theorien und Ansätze ein und fordert ein breit gefächertes Fachwissen für die professionell begleitete Eingewöhnung. Diesem Gedanken folgend ist es besonders für die Eingewöhnung von Kindern mit Migrationshintergrund wichtig, über interkulturelles Wissen und entsprechende Handlungskompetenzen für die Eingewöhnung zu verfügen. Besonders der Ansatz der

vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung sowie der kultursensitiven Frühpädagogik sind dabei hilfreich. Der Erstgenannte schärft den Blick für unbewusst dominantes Verhalten und Diskriminierungen und berücksichtigt dabei alle Formen von Abweichungen von der durch die Dominanzkultur festgelegten Norm. Der Ansatz der kultursensitiven Frühpädagogik bietet durch die Kombination aus Haltung und Wissen eine gute Basis, von der konkrete Handlungsempfehlungen abgeleitet werden können. Die kultursensitive Frühpädagogik berücksichtigt dabei vornehmlich kulturelle auf den prototypischen Entwicklungspfaden beruhenden Differenzen, so dass eine Kombination beider Ansätze sinnvoll erscheint, um nicht mit Familien mit Migrationshintergrund sensitiv zu arbeiten.

Der Ansatz der kultursensitiven Pädagogik mit seinem Dreiklang aus Kenntnis, Haltung und Leben von Diversität kann einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zu Akkulturationsprozessen und dem angestrebten Ziel der Integration leisten. Familien mit Migrationshintergrund als gleichberechtigter Teil der Gesellschaft haben ein Recht darauf, dass ihre Erwartungen, Vorbehalte und Ängste sowie ihre Werte und Normen ebenso ernst genommen werden wie die der einheimischen Familien. Daher sollten Fachkräfte im Hinblick auf diese Familien aber auch zur persönlichen Weiterentwicklung den Anspruch verfolgen, in der Kita ein Konzept zu entwickeln, das auf einem hybriden Wertesystem beruht, welches Sozialisationsziele und Erziehungsstile beider Entwicklungspfade miteinander verbindet. Sie können Familien durch diese Art der gelebten Diversität auf der Basis von Haltung und Kenntnis ein vertrauensvolles Verhältnis zu Familien mit Migrationshintergrund herstellen und sie dahingehend unterstützen, einen guten Einstieg in das deutsche Bildungssystem zu finden. Innerhalb des Akkulturationsprozesses kann die konstruktive Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Familie dabei helfen, sich in einer neuen Kultur zu verorten ohne die eigenen Werte und Normen preiszugeben; dies erhöht die Möglichkeit ein ausgewogenes Gleichgewicht zwischen ursprünglichen und neu hinzukommenden Werten herzustellen.

Interessant ist auch, dass sich nicht nur der kulturelle Hintergrund den Migrant*innen mitbringen von der kulturellen Ausrichtung der institutionellen Tagesbetreuung unterscheidet und als irritierende Abweichung empfunden werden kann. Auch ein u.a. aus Bildungsferne entstehender niedriger sozioökonomischer Status kann als kultureller Aspekt gelten, der das Verhältnis zwischen Familie und Kita beeinflusst. Für Migrant*innen bedeutet das oftmals eine Doppelung der Problematik, gleichzeitig gehören aber auch deutschstämmige Familien zu der Personengruppe, die beim Eintritt in die Kita mit dem Aufeinandertreffen unterschiedlicher Wertesysteme konfrontiert sind. Diese Erweiterung des Blickfeldes auf den sozioökonomischen

Status wurde bei der Fragestellung dieser Arbeit, die lediglich auf Familien mit Migrationshintergrund abzielte, nicht mitgedacht. Es handelt sich dabei aber um eine sinnvolle Ausweitung angesichts einer vorurteilsbewussten Haltung, die jeglicher Diskriminierung von Randgruppen und vermeintlichen „Abweichungen von der Norm“ entgegentreten möchte.

Dies führt unweigerlich zu einem Plädoyer für die Berücksichtigung von Vielfalt. Nicht nur Migrant*innen und die von ihnen durchlebten Migrationsprozesse unterscheiden sich stark voneinander, Familien insgesamt variieren, so dass es kaum möglich ist, im Sinn einer Typenbildung verschiedene Gruppen von Familien zu identifizieren. Familien sollten als jeweils einzigartig betrachtet werden, so dass die Forderung nach einem möglichst individuellen Herangehen der Fachkräfte bei Eingewöhnungen naheliegt. Dies kann nur mit einer Kombination aus Wissen und Haltung erfolgen. Das Fachwissen der einzelnen Pädagog*innen muss dafür eingewöhnungsrelevante Themen, wie entwicklungs-, bindungs- und stresstheoretisches Wissen umfassen, darf sich aber nicht auf diese beschränken, wie bereits im Münchner Eingewöhnungsmodell mit seiner Fokussierung auf den Transitionsansatz gefordert wird. Auch die Lebenssituation von Familien muss in den Blick genommen und differenziert berücksichtigt werden. Dies fordert zum einen ein grundlegendes Wissen über Familie und ihre diversen Formen und Lebenslagen. Zum anderen muss die dafür erforderliche Haltung der Fachkräfte geprägt sein von einem offenen und wertschätzenden Umgang mit allen Familien. So bilden Fachkräfte den Grundpfeiler einer inklusiven Arbeit in der Tagesbetreuung, die jeden Menschen als wertvolles Individuum schätzt.

Es verlangt von Fachkräften hohe Einsatzbereitschaft und viel Flexibilität, um den konstruktiven Umgang mit dieser enormen Vielfalt in der Praxis umzusetzen. Daher ist mir abschließend wichtig, darauf hinzuweisen, dass es nicht ausschließlich Aufgabe der Fachkräfte ist, den Kitaalltag und damit auch den Eingewöhnungsprozess inklusiv, unter individueller Berücksichtigung aller Kinder und ihrer Familien zu gestalten. Eine entsprechende Haltung muss sich konzeptionell wiederfinden und obliegt somit der Verantwortung der Träger in Zusammenarbeit mit Einrichtungsleitungen. Diese müssen bei der Implementierung durch ein breit gefächertes und praxisorientiertes Fortbildungsangebot unterstützt werden, das Fachkräften zu Erweiterung ihres Fachwissens und Handlungsrepertoires zur Verfügung steht. Ebenfalls sind regelmäßiger Austausch im Team sowie die Möglichkeit zu Supervisionen von zentraler Bedeutung, um irritierende und herausfordernde Situationen mit Kindern und ihren Familien reflektieren zu können und daraus neue Handlungskompetenzen zu entwickeln. Dies alles muss sowohl zeitlich als auch finanziell untermauert sein, ohne die Qualität der Kernarbeit durch personelle

Einschränkungen zu mindern. Zudem wird für beide Eingewöhnungsmodelle die hohe Bedeutung eines angemessenen Personalschlüssels betont. Dieser entbindet die eingewöhnende Fachkraft von ihren alltäglichen Aufgaben und bietet ihr die Chance, sich ausschließlich dem neuen Kind und seiner Familie zuzuwenden, ohne dass die restliche Kindergruppe vernachlässigt wird. Hier sind Gesellschaft und Politik in der Verantwortung das Ansehen der Tagesbetreuung aufzuwerten und diese finanziell deutlich besser auszustatten. Von Nutzen kann dabei sein, dass mehr theoretische Auseinandersetzung auch in Form von empirischer Forschung zu den ineinandergreifenden Themen Eingewöhnung, Migration und kulturelle Hintergründe bzw. Diversität im Allgemeinen betrieben wird.

Literaturverzeichnis

Ahlheim, R. (2016). Ankommen in einer fremden Welt – ein psychoanalytischer Blick auf Mutter-Kind-Beziehungen nach der Migration. In: Leuzinger-Bohleber, M.; Lebiger-Vogel, J. (Hrsg.) Migration, frühe Elternschaft und die Weitergabe von Traumatisierungen. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung. 259 - 277

Ahnert, L. (2009). Bindungsentwicklung im Spannungsfeld von Familie und öffentlicher Betreuung. In: Brisch, K.; Hellbrügge, T. (Hrsg.) Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung. 79-93

Ahnert, L. (2010). Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag

Ahnert, L. (2014). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: Ahnert, L. (Hrsg.) Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung (3. Aufl.) München: Ernst Reinhardt Verlag. 256 - 280

Aigner, P. (2017). Migrationssoziologie. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS

Attia, I. (2009). Kita in der Einwanderungsgesellschaft. Zur Bedeutung von Kultur in der Pädagogik. In: Zeitschrift Frühe Kindheit 05/09 verfügbar unter: <http://liga-kind.de/fk-509-attia/> abgerufen am 13.04.2018

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016) Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Abgerufen unter: <https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKewjWr9iBqNLaAhUKPVAKHc50C-oQFggsMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.bildungsbericht.de%2Fde%2Fbildungsberichte-seit-2006%2Fbildungsbericht-2016%2Fpdf-bildungsbericht-2016%2Fbildungsbericht-2016&usq=AOvVaw0rwnKmTfW1yQ8Ox2C4ZnZl> am 24.04.2018

Becker-Stoll, F. (2009). Von der Eltern-Kind-Bindung zur Erzieherin-Kind-Beziehung. In: Brisch, K.; Hellbrügge, T. (Hrsg.) Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung. 152 - 169

Becker-Stoll, F.; Wertfein, M. (2015). Bewältigungsphasen vom Übergang in die Kita. Verfügbar unter: <http://www.fruehe-bildung.online/artikel.php?id=468> abgerufen am 30.03.2018

Beller, K (2002) Eingewöhnung in die Krippe. In: Zeitschrift Frühe Kindheit 02/02 verfügbar unter: <http://liga-kind.de/fk-202-beller/> abgerufen am 29.05.2018

Birtsch, V.; Bange, D. (2000). Unbeachtet: Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien. In ZFK 01/00 verfügbar unter: <http://liga-kind.de/fk-100-birtsch/> abgerufen am 04.06.2018

Borke, J.; Keller, H. (2014). Kultursensitive Frühpädagogik. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer

Borke, J. u.a. (2011). Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Verfügbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/kulturelle-vielfalt-bei-kindern-in-den-ersten-drei-lebensjahren/> abgerufen am 7.4.2018

Borke, J. u.a. (2013). Kultursensitive Krippenpädagogik. Anregungen für den Umgang mit kultureller Vielfalt. Weimar/Berlin: verlag das netz

Borke, J. u.a. (2015). Kultur – Entwicklung – Beratung. Kultursensitive Therapie und Beratung für Familien mit Säuglingen und Kleinkindern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.KG

Bowlby, J. (2008). Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. München: Ernst Reinhardt Verlag

Braukhane, K.; Knobloch, J. (2011). Das Berliner Eingewöhnungsmodell – Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung. Verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/das-berliner-ingewoehnungsmodell-theoretische-grundlagen-und-praktische-umsetzung/> abgerufen am 28.03.2018

Bronfenbrenner, U., (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta

Bründl, P. (2005). Vorwort. In: Bründl, P.; Kogan, I. (Hrsg.) Kindheit jenseits von Trauma und Fremdheit. Psychoanalytische Erkundungen von Migrationsschicksalen im Kindes- und Jugendalter. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel Verlag. 7-16

Fritschi, T.; Oesch, T. (2008). Volkswirtschaftlicher Nutzen frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/volkswirtschaftlicher-nutzen-von-fruehkindlicher-bildung-in-deutschland-kurzfassung/> abgerufen am 22.05.2018

Fürstaller, M. u.a. (2011). Wenn Tränen versiegen, doch Kummer bleibt. Über Kriterien gelungener Eingewöhnung in die Kinderkrippe. In: Zeitschrift Frühe Kindheit 01/11 verfügbar unter: <http://liga-kind.de/fk-111-datler/> abgerufen am 13.04.2018

Gernhardt, A. u.a. (2013). Interkulturelle Kompetenz in der KiTa. Verfügbar unter: <https://www.nifbe.de/fachbeitraege/zuletzt-erstellt?view=item&id=441:interkulturelle-kompetenz-in-der-kita-nifbe-themenheft-16&catid=132> abgerufen am 24.04.2018

Griebel, W.; Niesel, R. (2011). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen Verlag

Grossmann, K. u.a. (2003). Universalismus und kultureller Relativismus: Eine Analyse am Beispiel der Bindungsforschung. In: Thomas, A. (Hrsg.) Kulturvergleichende Psychologie (2. überarb. und erw. Aufl.) Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag für Psychologie. 81-110

Grossmann, K.; Grossmann, K. (2014). Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. (6. Aufl.) Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH

Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen (2012 überarb. Neuaufl.) Freie und Hansestadt Hamburg (Hrsg.) Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/fachinformationen/bildung/116828/bildungsempfehlungen/> abgerufen am 29.03.2018

Hédervári-Heller, É. (2010). Eingewöhnung. In: Weegmann, W.; Kammerlander, C. (Hrsg.) Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. 237 - 250

Hepke, K. u.a. (2017). Theoretische Fundierung eines Präventionsmoduls zur interkulturellen Kompetenz in der Frühförderung. Verfügbar unter: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjdu5a7ue7bAhXKJFAKHeVSCvYQFggpMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.kriminalpraevention.de%2Ffiles%2Fwegweiser%2FStrategie-Konzept%2F2017_bericht_fundierung_papilio_integration.pdf&usg=AOvVaw33IC3u4whgTno8XEYS7eAd abgerufen am 25.06.2018

Hörmann, K. (2014). Die Entwicklung der Fachkraft-Kind-Beziehung. Verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/die-entwicklung-der-fachkraft-kind-beziehung/> abgerufen am 25.04.2018

Jungmann, T.; Reichenbach, C. (2009). Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Ein Praxisleitfaden. Dortmund: Borgmann Media

Keller, H. (2011). Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin Verlag

Keller, H. (2012). Cultures of infancy. New York: Psychology Press.

Keller, H. (2014). Kultur und Bindung. In: Ahnert, L. (Hrsg.) Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung (3. Aufl.) München: Ernst Reinhardt Verlag. 110 – 126

Keller, H. (2015). Die Entwicklung der Generation Ich. Eine psychologische Analyse aktueller Erziehungsleitbilder. Wiesbaden: Springer Fachmedien

Keller, H.; Kärtner, J. (2014) Die untrennbare Allianz von Entwicklung und Kultur. In: Ahnert L. (Hrsg.) Theorien der Entwicklungspsychologie. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag. 502 - 519

Kirschke, K.; Hörmann, K. (2013). Grundlagen der Bindungstheorie. Verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/grundlagen-der-bindungstheorie/> abgerufen am 30.03.2018

Kogan, I. (2005). Nachwort. In: Bründl, P.; Kogan, I. (Hrsg.) Kindheit jenseits von Trauma und Fremdheit. Psychoanalytische Erkundungen von Migrationsschicksalen im Kindes- und Jugendalter. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel Verlag. 288 – 300

Kühn, S. (2014). Zusammenarbeit mit Familien mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren unter Berücksichtigung kultureller Diversität. Verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/zusammenarbeit-mit-familien-mit-kindern-in-den-ersten-drei-lebensjahren-unter-beruecksichtigung-kult/> abgerufen am 13.06.2018

- Laewen, H. u.a.** (2013) Die ersten Tage. Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege (8. überarb. Aufl.) Berlin: Cornelsen Schulverlage
- Levine, R.; Norman, K.** (2001). The infant's acquisition of culture: early attachment reexamined in anthropological perspective. In: Moore, C.; Mathews, H. (Hrsg.) The Psychology of cultural experience. Cambridge: University Press. 83 – 104
- Lokhande, M.** (2013) Hürdenlauf zur Kita: Warum Eltern mit Migrationshintergrund ihr Kind seltener in die frühkindliche Tagesbetreuung schicken. Verfügbar unter: <https://www.svr-migration.de/publikationen/huerdenlauf-zur-kita-warum-eltern-mit-migrationshintergrund-ihr-kind-seltener-in-die-fruehkindliche-tagesbetreuung-schicken/> abgerufen am 29.05.2018
- Luttenberger, H.** (2015). Alltagsabläufe in den traditionellen Dorfgemeinschaften Malawis: Zusammenhänge zur kindlichen Entwicklung. Diplomarbeit an der Uni Wien. Verfügbar unter: <http://othes.univie.ac.at/39974/> abgerufen am 20.04.2018
- Maehler, D.; Schmidt-Denter, U.** (2013) Migrationsforschung in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS
- Merkle, T.** (2009). Migranten-Milieus in Deutschland. Ergebnisse aktueller Studien von Sinus Sociovision. In: Zeitschrift Frühe Kindheit 05/09 verfügbar unter: <http://liga-kind.de/fk-509-merkle/> abgerufen am 13.04.2018
- Mertens, W.** (2012). Psychoanalytische Bindungstheorie und moderne Kleinkindforschung. Bern: Verlag Hans Huber
- Nentwig-Gesemann, I. u.a.** (2011). Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten Lebensjahren. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Niesel, R.; Griebel, W.** (2015). Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Familie in die Kindertagesbetreuung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- Otto, H.; Keller, H.** (o.J.). Bindung und Kultur. Verfügbar unter <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=320:bindung-und-kultur-nifbe-themenheft-1&catid=39> abgerufen am 01.04.2018
- Poppe, A.** (2015). Kindheit in den traditionellen Dorfgemeinschaften Malawis: Mutter-Kind-Bindung und Sozialisationsziele. Verfügbar unter: <http://othes.univie.ac.at/40909/> abgerufen am 01.04.2018
- Preiß, C.** (2013). Bildung, Betreuung und Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Hintergründe und bildungspolitische Ansätze. Verfügbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/liste/filter/0/datum/theme/61/series/62/p/0/suche/christine%20prei%C3%9F/> abgerufen am 23.04.2018
- Preissing, C.** (2003). Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Kindergarten. Ein Konzept für die Wertschätzung von Vielfalt und gegen Toleranz. Verfügbar unter: https://situationsansatz.de/Downloads_kiwe.html abgerufen am 2.07.2018

- Rickmeyer, C.** (2016) Stressbewältigung während des Übergangs in den Kindergarten: Spezifische Herausforderungen bei Kindern mit Migrationshintergrund. In: Leuzinger-Bohleber, M.; Lebiger-Vogel, J. (Hrsg.) Migration, frühe Elternschaft und die Weitergabe von Traumatisierungen. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung. 317 - 346
- Schaich, U.** (2011). Schwierige Übergänge. Trennungserfahrungen, Identität und Bildung in der Kinderkrippe. Risiko- und Bewältigungsfaktoren aus interkultureller Perspektive. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel Verlag
- Scheifle, S.** (2008). Migration und Psyche – Aufbrüche und Erschütterungen. In: Scheifle, S. (Hrsg.) Migration und Psyche. Gießen: Psychosozial Verlag. 9 – 20
- Schlösser, E.** (2009). Händeschütteln und andere Stolpersteine. Erziehungspartnerschaft mit Zuwandererfamilien. In. Zeitschrift Frühe Kindheit 05/09 verfügbar unter: <http://liga-kind.de/fk-509-schloesser/> abgerufen am 13.06.2018
- Schneider, K.; Wüstenberg, W.** (2014). Was wir gemeinsam alles können. Beziehungen unter Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Berlin: Cornelsen Schulverlage
- Schönfelder, C.** (2009). Interkulturelle Familienberatung: Lernen für alle Beteiligten. In: Zeitschrift Frühe Kindheit 05/09. Verfügbar unter: <http://liga-kind.de/fk-509-schoenfelder/> abgerufen am 13.06.2018
- Schönpflug, U.** (2003). Migration aus kulturvergleichender psychologischer Perspektive. In: Thomas, A. (Hrsg.) Kulturvergleichende Psychologie (2. überarb. und erw. Aufl.) Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag für Psychologie. 515 – 542
- Sikcan, S.** (2003). „Die verstehen uns nicht!“ Den Dialog eröffnen mit Immigranteltern. Verfügbar unter: https://situationsansatz.de/Downloads_kiwe.html abgerufen am 28.06.2018
- Smith, P. u.a.** (2006). Understanding Social Psychology Across Cultures. Living and working in a changing world. London: SAGE Publications Ltd
- Straub, J.; Thomas, A.** (2003). Positionen, Ziele und Entwicklungslinien der kulturvergleichenden Psychologie. In: Thomas, A. (Hrsg.) Kulturvergleichende Psychologie (2. überarb. und erw. Aufl.) Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag für Psychologie. 29-80
- Suess, G.** (2011). Missverständnisse über Bindungstheorie. Verfügbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/missverstaendnisse-ueber-bindungstheorie/> abgerufen am 29.03.2018
- Sulzer, A.** (2013). Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte. Verfügbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/kulturelle-heterogenitaet-in-kitas-anforderungen-an-fachkraefte/> abgerufen am 24.4.2018
- Tumani, V.** (2016). Spielt Kultur bei der Bindungstraumatisierung eine Rolle? In: Brisch K. (Hrsg.) Bindung und Migration (2. Aufl.). Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung. 32 – 43
- Uslucan, H.** (2013). Religiöse Werterziehung in islamischen Familien. In: Keller, H. (Hrsg.) Interkulturelle Praxis in der Kita. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder

Westerholt, F. (2012). Kommunikation im Kindergarten. Erzieherinnen im Gespräch mit Kindern und Eltern. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Winner, A. (2013). Alles Bindung - oder was? Zu Risiken und Nebenwirkungen eines Modebegriffs. Verfügbar unter: <https://www.erzieherin.de/alles-bindung-oder-was.html> abgerufen am 9.06.2018

Winner, A. (2015). Das Münchner Eingewöhnungsmodell – Theorie und Praxis der Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertagesstätten. Verfügbar unter <https://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/das-muenchener-eingewoehnungsmodell-theorie-und-praxis-der-gestaltung-des-uebergangs-von-der-fam/> abgerufen am 29.05.2018

Winner, A.; Erndt-Doll, E. (2013). Anfang Gut? Alles Besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder. (2. Aufl.) Berlin: verlag das netz

Wippermann, C.; Flaig, B. (2009). Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/32220/lebenswelten-von-migrantinnen-und-migranten?p=all> abgerufen am 15.04.2018

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Hamburg, den

Diana Lölsdorf