

Kinder und Familien im Mittelpunkt



Eine Arbeitshilfe zur interkulturellen Öffnung
in DRK-Kindertageseinrichtungen, -Familienzentren und -Brückenprojekten

Kinder und Familien im Mittelpunkt

Eine Arbeitshilfe zur interkulturellen Öffnung
in DRK-Kindertageseinrichtungen, -Familienzentren und -Brückenprojekten

Vorwort

Die Aufnahme vieler geflohener Menschen, insbesondere seit 2015, erfordert entsprechende Antworten und kreative Lösungen. Diese müssen insbesondere auch von Kinder- und Jugendeinrichtungen gefunden werden, da unter den Flüchtlingen in Deutschland etwa ein Drittel Kinder und Jugendliche sind. Die geflüchteten Familien und ihre Kinder sind zunehmend auch in den DRK-Kindertageseinrichtungen angekommen und kommen nach wie vor dort an. Die DRK-Kindertagesbetreuungen haben mit großer Flexibilität und Engagement darauf reagiert und viele Angebote geschaffen, um geflüchteten Kindern einen Ort des Ankommens zu bieten.

Die Interkulturelle Öffnung des Verbandes ist für das Deutsche Rote Kreuz nicht erst seit 2015 ein Thema. Bereits im Jahr 2009 hat das Präsidium des Deutschen Roten Kreuzes die Interkulturelle Öffnung seiner Dienste und Einrichtungen zu einem seiner Ziele und besonderen Schwerpunktaufgabe erklärt. In der Kindertagesbetreuung als frühkindliche und erste Bildungseinrichtung sind Vielfalt und Interkulturalität wichtige Themen. Die Kinder und ihre Familien sollen sich dort als gleichwertig und gleichberechtigt erfahren. Daher hat sich der DRK-Landesverband Westfalen-Lippe e.V. im Jahr 2010 intensiv mit der Interkulturellen Öffnung der Kindertagesbetreuung auseinandergesetzt und gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften aus DRK-Einrichtungen eine praxisorientierte Arbeitshilfe entwickelt und herausgegeben, die nun in einer aktualisierten Auflage erscheint. Die neue Auflage hat die veränderte Ausgangslage berücksichtigt und ist um das Themenfeld der pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Kindern und ihren Familien erweitert worden.

Wir freuen uns, mit dieser Neuauflage eine Arbeitshilfe von der pädagogischen Praxis für die pädagogische Praxis anbieten zu können. Wir bedanken uns besonders bei allen pädagogischen Fachkräften, die mit ihren Erfahrungsberichten am Entstehen der Publikation mitgewirkt haben und somit dazu beitragen, die pädagogische Arbeit in den DRK-Kindertagesbetreuungen qualitativ und zielgerichtet weiterzuentwickeln.

Auch diese Arbeitshilfe soll die Einrichtungen des DRK dabei unterstützen, den Herausforderungen einer vielfältigen Gesellschaft gerecht zu werden, den wandelnden Bedingungen engagiert und kompetent begegnen zu können und die Ideale und Grundsätze des Roten Kreuzes in konkrete Ergebnisse umzusetzen.

**Dr. jur. Fritz Baur,
Präsident
des DRK-Landesverbandes
Westfalen-Lippe e.V.**



**Dr. Hasan Sürgit,
Vorsitzender des Vorstands
des DRK-Landesverbandes
Westfalen-Lippe e.V.**



Inhalt

1 Einführung	5
2 Kinderrechte im Kontext von interkultureller Öffnung – Was ist das?	11
3 Familien mit Zuwanderungsgeschichte	19
3.1 Vielfalt in der Einwanderungsgesellschaft	20
3.2 Familienstrukturen und Erziehungskonzepte	21
3.3 Wir- und Ich-Gesellschaften	22
3.4 Rollenverständnisse	23
3.5 Zuständigkeit für die Erziehung	23
3.6 Rolle und Bedeutung von Religion	24
3.7 Umgang mit Behinderung im interkulturellen Kontext	26
4 Kinder und Familien mit Fluchterfahrung	29
4.1 Umgang mit Traumatisierungen	30
4.2 Fachbeitrag: Kinderrechte für junge Geflüchtete VOLKER MARIA HÜGEL	36
5 Bildungsarbeit für Vielfalt	41
5.1 Das Feiern von (religiösen) Festen	44
5.2 Sprachenvielfalt als Ressource	46
5.3 Diskriminierungsfrei und vielfaltsbewusst singen, lesen und spielen	48
5.4 Fachbeitrag: Spielen/Kinderrechte/geflüchtete Kinder GERBURG FUCHS	51
6 Erfahrungsberichte der DRK-Kindertageseinrichtungen und DRK-Brückenprojekte	57
7 Organisationsentwicklung und Öffentlichkeitsarbeit	81
7.1 Bestandsaufnahme und Entwicklungsmöglichkeiten Evaluationsbogen	87 89
7.2 Vernetzung und Kooperation Checkliste für die Gewinnung möglicher Kooperationspartner*innen und Ehrenamtler*innen	99 104
7.3 Interne und externe Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit	106
7.4 Fördermöglichkeiten für Projekte im Bereich der Interkulturellen Öffnung	109
Glossar	112
Literaturverzeichnis	114



A young child with short hair, wearing a grey sweater, is shown in profile, holding a large, shiny red balloon. The child is looking down at the balloon. The background is slightly blurred, showing other people and what appears to be a classroom or activity area.

Einführung

1

Die vorliegende Arbeitshilfe wurde erstmalig im Jahr 2010 erfolgreich aufgelegt. Der bestehenden Nachfrage ist der DRK-Landesverband Westfalen-Lippe e.V. mit dieser aktualisierten Neuauflage nachgekommen.

Auf der Grundlage der sieben Rot-Kreuz-Grundsätze ging die Arbeitshilfe der Frage nach, wie eine interkulturelle Öffnung gelingen kann und was das pädagogische Team, die Kinder und ihre Familien hierfür benötigen. Seitdem ist die interkulturelle Arbeit in den pädagogischen Einrichtungen nicht stehen geblieben. Die hohe Zahl der Zuwanderung schutzsuchender Familien seit 2015 hat die pädagogischen Einrichtungen vor neue Herausforderungen gestellt. So haben viele DRK-Organisationen die sogenannten Brückenprojekte für geflüchtete Kinder und ihre Familien eingerichtet, einem vom Land Nordrhein-Westfalen geförderten Programm. Kindern und Familien wird somit ein niedrigschwelliges, frühpädagogisches Angebot bereitgestellt, welches es den Eltern ermöglicht, die Strukturen der Kindertagesbetreuung kennenzulernen, und den Übergang in das Regelsystem einer Kindertageseinrichtung (Kita)¹ erleichtert. Die Öffnung für Vielfalt und das Bestreben, Barrieren abzubauen und alle gleichberechtigt teilhaben zu lassen, spiegeln sich auch in den Erfahrungsberichten der vielen engagierten Pädagog*innen der DRK-Kindertageseinrichtungen wider, die auch in dieser überarbeiteten Version eine wichtige Rolle spielen.

¹ Mit Kita sind nachfolgend Kindertageseinrichtungen auch mit der Zertifizierung des Familienzentrums gemeint.

Im Zusammenhang mit einer Öffnung für Vielfalt wird das Empowerment² über und durch die Kinderrechte von besonders verletzlichen Kindern mit einer Flucht- oder auch Migrationsgeschichte thematisiert. So möchte die Wiederauflage der Arbeitshilfe Mitarbeiter*innen in Kitas und den sogenannten Brückenprojekten Orientierung in ihrer pädagogischen Arbeit mit zugewanderten Kindern und ihren Familien bieten. Neu ist: die Erweiterung des Themengebietes um die Kinder und Familien mit einem Fluchthintergrund.

Um die Qualitätsstandards der Kindertageseinrichtung zu sichern, hat das Deutsche Rote Kreuz im Jahr 2017, zusammen mit 26 bundesweiten Wohlfahrts-, Familien- und Kinderrechtsverbänden sowie Gewerkschaften und Kita-Trägern, eine gemeinsame Erklärung unterzeichnet.³ Unter anderem besteht die Forderung, in ihren Leitlinien der pädagogischen Arbeit die in der UN-Kinderrechtskonvention normierten Kinderrechte⁴ zu berücksichtigen. Unabhängig von der religiösen und kulturellen Orientierung oder politischen und sozialen Weltanschauung, dienen die international ratifizierten Kinderrechte als Orientierungspfeiler für die Ausrichtung der pädagogischen Praxis zum Wohl des Kindes.⁵ Aufgrund der bestehenden entwicklungsphysiologischen und -psychologischen Machtungleichheit zwischen Kindern und Erwachsenen übernehmen die pädagogischen Fachkräfte eine zentrale Rolle in der Vermittlung und Umsetzung der Kinderrechte. Über das anwaltschaftliche Eintreten für die Rechte der Kinder ermöglichen die erwachsenen Pflichtenträger*innen den Kindern, sich von früh auf als eigenständige, handlungsfähige Persönlichkeiten und als Träger*innen von (Menschen-)Rechten zu erleben.⁶ Dies setzt voraus, dass alle beteiligten Akteur*innen inklusive gedacht werden und nicht *über* Menschen, sondern *mit* ihnen kommuniziert wird. Wenn Kinder und ihre Familien mit Zuwanderungsgeschichte Partizipation erleben, bestärkt es zudem ihr Gefühl der Selbstwirksamkeit. Ziel ist es, die demokratische Teilhabe von allen Kindern in Kitas, Familienzentren und Brückenprojekten stärker zu fördern. Ausgehend von gleicher Würde und den Gemeinsamkeiten, die alle Menschen teilen, sollen der respektvolle Umgang mit Unterschieden von Menschen, aber auch mögliche Bildungsungleichheiten thematisiert werden.

-
- 2 Empowerment bedeutet: mutmachende Prozesse der Selbstbefähigung und Selbstermächtigung, Stärkung von Eigenmacht, Autonomie und Selbstverfügung. Vgl. DRK-Generalsekretariat (2014): Anwaltschaftliche Vertretung in DRK-Kindertageseinrichtungen, S. 20
 - 3 Vgl. Arbeitsgemeinschaft der deutschen Familienorganisationen e.V. (2017): Einheitliche Qualitätsstandards für Kitas. Gemeinsame Erklärung. URL: http://www.ag-familie.de/news/1490629587Gemeinsame_Kitaerklaerung.html [20.12.2017]
 - 4 Vgl. Vereinte Nationen (1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. New York. www.netzwerk-kinderrechte.de
 - 5 Vgl. FRITZSCHE (2017): Implizite Menschenrechtsbildung: Defizit- oder Ressourcenperspektive, S. 208
 - 6 Vgl. DRK-Generalsekretariat (2014): Anwaltschaftliche Vertretung in DRK-Kindertageseinrichtungen, S. 20

Daher soll die Arbeitshilfe

- » dazu animieren, bereits bestehende Projekte/Angebote nachzuahmen oder diese als Ideenbörse für die Entwicklung eigener Projekte/Angebote zu nutzen,
- und
- » dazu ermutigen, neue Wege zu beschreiten, die Kinderrechte aller Kinder zu achten, zu fördern und ihnen diese bereitzustellen. Denn durch die Erfahrung, dass wir alle Träger*innen von Menschenrechten sind, legen wir die Basis für ein demokratisches, gleichberechtigtes und solidarisches Miteinander.

Die Arbeitshilfe dient dazu, den pädagogischen Fachkräften in den Ausprägungen menschlicher Diversität Handlungsorientierung zu geben, sie in der Öffnung für Vielfalt zu fördern und die konzeptionelle Entwicklung der eigenen Einrichtung voranzutreiben.

Die Arbeitshilfe vermittelt kein umfangreiches Wissen über andere Kulturen und schon gar keine Patentrezepte für den Umgang mit Menschen mit Zuwanderungsgeschichte. Sie will vielmehr Impulse geben, um eine diskriminierungs- und kultursensible Haltung zu fördern und die Öffnung für Vielfalt aktiv zu betreiben.

Beginnend mit der begrifflichen Auseinandersetzung **zur interkulturellen Öffnung im Kontext der Kinderrechte** (Kap. 2) wird überleitend ihre Bedeutung für die Grundsätze des Deutschen Roten Kreuzes dargelegt. Um im Umgang mit Vielfalt offen und kompetent tätig zu sein, ist es notwendig, sich auch der eigenen kulturellen Prägung bewusst zu werden. Im 3. Kapitel werden **Hintergrundinformationen** und beispielhaft die vielfältigen Familienstrukturen und Erziehungskonzepte vorgestellt, die weltweit zu finden sind. Außerdem wird in diesem Kapitel die Bedeutung von Religion thematisiert. In Kap. 4 findet sich ein Exkurs zu den oftmals besonderen **Lebensbedingungen geflüchteter Familien**. Was Ausprägungen einer Traumatisierung sein können und welche Ressourcen

die Kindertagesbetreuung etwa traumatisierten Kindern und ihren Familien bieten kann, behandelt der Abschnitt 4.1. Auch der Fachbeitrag von VOLKER MARIA HÜGEL (GGUA Flüchtlingshilfe e.V. und Mitglied der Bundesarbeitsgemeinschaft von PRO ASYL) im Abschnitt 4.2 widmet sich den Kinderrechten in Bezug auf die noch unzureichende staatliche Umsetzung dieser Rechte bei geflüchteten Kindern und ihren Familien. Die Gestaltung einer **Bildungsarbeit für Vielfalt, die die Kinderrechte zur Grundlage hat**, wird in Kapitel 5 erörtert. Das freie Spiel des Kindes ist wohl die größtmögliche Erfahrung von Partizipation und Teilhabe. Welches Potenzial das Spiel im Kontext von Vielfalt für die Kinder und das Team bei der Verwirklichung der Kinderrechte hat, verdeutlicht in Abschnitt 5.4 der Fachbeitrag von GERBURG FUCHS (freischaffende Bewegungstherapeutin, Dozentin und Kinderrechtlerin). Kapitel 6 liefert konkrete Hinweise und **Erfahrungsberichte** aus Kindertageseinrichtungen und Brückenprojekten zu Bildungsangeboten, die der Vielfalt der Kindertageseinrichtungen gerecht werden. Diese können zur Initiierung und Gestaltung eigener Projekte und Angebote im Rahmen einer interkulturellen Bildungsarbeit anregen. Kapitel 7 zeigt die Chancen einer interkulturellen Öffnung für die **Organisationsentwicklung und Öffentlichkeitsarbeit**. Es werden inhaltliche Aspekte von Fortbildungen für interkulturelle Kompetenz aufgegriffen und die Chancen einer Einstellung von Mitarbeiter*innen mit Zuwanderungsgeschichte erörtert. Zudem sind Interkulturalität sowie Zugewanderte als Führungs- und Leitungskräfte Themen dieses Kapitels. Ein **Evaluationsbogen** (Abschnitt 7.1) ermöglicht, den Entwicklungsstand der eigenen Einrichtung (Kindertageseinrichtung/Brückenprojekt) im Hinblick auf eine Öffnung für Vielfalt zu erheben und zu reflektieren. Die Förderung der Öffnung für Vielfalt wird durch **Vernetzung und Kooperation** positiv beeinflusst (siehe Abschnitt 7.2). Was Netzwerke sind, wie sie funktionieren und welche Kooperationspartner für die Gestaltung **interkultureller Bildungsarbeit** hilfreich sein können, wird hier erläutert. Die Bedeutung der internen und externen Öffentlichkeitsarbeit für den Prozess der

Öffnung für Vielfalt ist Inhalt des Abschnitts 7.3.. Es wird gezeigt, wie eine diskriminierungs- und kultursensible Öffentlichkeitsarbeit gestaltet werden kann und was es dabei zu beachten gilt. In Abschnitt 7.4 werden verschiedene **Fördermöglichkeiten** für Projekte im Bereich der Öffnung für Vielfalt gelistet. Das **Glossar**, in dem relevante Begriffe definiert sind, und das **Literaturverzeichnis** finden sich am Ende der Arbeitshilfe.

Migrationshintergrund – was ist damit gemeint?

In der vorliegenden Arbeitshilfe wird eine Reihe verschiedener Begriffe für Zugewanderte verwendet. Begrifflichkeiten wie Migrant*innen, Menschen mit Migrationshintergrund, Menschen mit Zuwanderungsgeschichte und Zugewanderte werden gleichbedeutend und parallel benutzt. Auch Menschen mit einem Fluchthintergrund sind hier einbezogen. Sie werden zum Teil explizit zusätzlich erwähnt, um die besondere Herausforderung der unter immensem Druck zustande gekommenen Migration zu verdeutlichen.

„Menschen mit Migrationshintergrund“ ist, laut Statistischem Bundesamt, der amtliche Terminus für eine Bevölkerungsgruppe, zu der neben den zugewanderten und den in Deutschland geborenen Ausländer*innen auch bestimmte Teile der Bevölkerung mit deutscher Staatsangehörigkeit zählen. Dazu gehören beispielsweise eingebürgerte ‚Ausländer*innen‘ oder Spätaussiedler*innen mit persönlicher Migrationserfahrung sowie Kinder von Spätaussiedler*innen, ferner eingebürgerte Kinder von Migrant*innen, die keine eigene Migrationserfahrung haben.



Kinderrechte im Kontext von interkultureller Öffnung – Was ist das?

2



Seit 2013 hat jedes Kind, unabhängig von seiner Herkunft oder seinem rechtlichen Status, mit dem vollendeten ersten Lebensjahr ein Recht auf einen Betreuungsplatz. So sind die Kitas und Brückenprojekte wichtige erste Bezugspunkte für die neu zugewanderten oder geflüchteten Familien und ihre Kinder.

Menschen mit Zuwanderungsgeschichte bilden einen wesentlichen Teil unserer Gesellschaft und damit einen festen Teil unseres Alltags. Rund 18,5 Mio. Menschen mit einem sogenannten Migrationshintergrund leben aktuell in Deutschland. Das bedeutet, dass mehr als ein Drittel der Familien in Deutschland einen Migrationshintergrund haben. Etwa 48 % dieser Menschen mit einem sog. Migrationshintergrund sind Menschen ohne die deutsche Staatsbürgerschaft.⁷

Meint interkulturelle Öffnung „nur“ die Öffnung für die Belange der Menschen mit einem Migrationshintergrund?

⁷ Mikrozensus (2017), S. 26

„Und, aus welchem Land kommst du?“

Wer aber wird unter ‚Mensch mit Migrationshintergrund‘ verstanden? „DIE zugewanderte Familie gibt es nicht.“⁸ So sind in der Definition der Menschen mit Migrationshintergrund auch diejenigen eingeschlossen, die selbst keine eigene Migration aufweisen. Hier besteht die Gefahr, dass der fremddefinierte, sogenannte Migrationshintergrund einen vermeintlichen Unterschied zur Mehrheitsgesellschaft konstruiert, den sich die angesprochenen Menschen selbst nicht zuschreiben würden. Schon eine dunklere Hautfarbe (Phänotyp) zu haben, kann in Deutschland dazu führen, dass diese Menschen gefragt werden, woher sie denn kommen, oder es wird vermutet, sie seien keine Deutschen. Dies fühlt sich für viele Betroffene diskriminierend an – insbesondere, weil dies häufig keine einmalige Erfahrung ist. Diese Beispiele zeigen, dass Menschen mit Zuschreibungen von ‚außen‘ vorsichtig sein müssen und der Selbstdefinition des Gegenübers der Vorrang gegeben werden sollte.⁹

Die Heterogenität auch der nicht gewanderten deutschen Bevölkerung macht deutlich, dass es keine Einheitskultur gibt. Die interkulturelle Öffnung stellt aus diesem Grund eine wichtige gesamtgesellschaftliche Aufgabe dar und betrifft deshalb auch alle Akteur*innen der Kindertageseinrichtungen.

Darüber hinaus wird klar, dass es kein Patentrezept im Umgang mit neu zugewanderten Kindern und ihren Familien geben kann. Bei der interkulturellen Öffnung geht es vielmehr darum, sich fortwährend offen und gemeinsam auf die Suche zu begeben, von Gemeinsamkeiten aller Menschen auszugehen und dennoch Unterschiede zu thematisieren.

Kinderrechte und der DRK-Grundsatz der Menschlichkeit

Die in den 42 Artikeln gefassten Menschenrechte für Kinder bilden den normativen Rahmen für die pädagogische Ausrichtung der Praxis, da hier Mindeststandards für das Wohl des Kindes festgehalten und in international verpflichtenden Menschenrechten ausformuliert sind.

Art. 2, UN-Kinderrechtskonvention

„Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie in jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse¹⁰, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status seiner Eltern oder seines Vormundes.“

8 BMFSFJ (Hrsg.) (2017): Familien mit Migrationshintergrund, S. 9

9 Vgl. SVR (Hrsg.) (2018) „Wo kommen Sie eigentlich ursprünglich her?“, S. 4

10 Der Begriff ‚Rasse‘ ist abzulehnen. HENDRIK CREMER vertritt folgende Position zu diesem Begriff in den Gesetzestexten: „Die Bestimmung zielt darauf ab, Rassismus zu bekämpfen und will dabei rassistische Diskriminierungen ausschließen. Zugleich suggeriert der Wortlaut der Bestimmung ein Menschenbild, das auf der Vorstellung unterschiedlicher menschlicher ‚Rassen‘ basiert. Jedoch gehen allein rassistische Theorien von der Annahme aus, dass es unterschiedliche menschliche ‚Rassen‘ gebe.“ (CREMER 2009: „... und welcher Rasse gehören Sie an?“, S. 3)

Das in Artikel 2 der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) ausformulierte Menschenrecht, das den Schutz jedes Kindes vor Diskriminierung fest schreibt, bildet dabei die Grundlage jedes pädagogischen Handelns. Auch basierend auf dem Rotkreuz-Grundsatz der Menschlichkeit verstehen sich DRK-Kindertageseinrichtungen daher als Anwält*innen der Kinder für die Wahrung und Gewährleistung ihrer Kinderrechte.¹¹ Darüber hinaus stellt der Rotkreuz-Grundsatz der Unparteilichkeit den diskriminierungsfreien Einsatz für alle Menschen und ihre Würde dar:

„Wir erziehen, bilden und betreuen alle Kinder ohne Ansehen der Nationalität, der ethnischen Zugehörigkeit, der Religion, ihres Geschlechtes, der sozialen Stellung und ihrer speziellen körperlichen, seelischen und geistigen Bedingungen.“¹²

Die Ethnie, die Nationalität, die Hautfarbe, das Geschlecht, die Sprache, die Religion, politische oder sonstige Anschauung bilden wesentlich die Identität des Menschen. Die Diskriminierung eines dieser Merkmale verletzt daher die Würde des Menschen im besonderen Maße.¹³ Auch im Kontext von Familien mit Zuwanderungsgeschichte in der Kita und in Brückenprojekten sind die pädagogischen Fachkräfte mit den genannten Aspekten konfrontiert. Um eine Nichtdiskriminierung zu gewährleisten und die Interkulturelle Öffnung zu ermöglichen, bedürfen Organisationsstrukturen und die pädagogische Praxis, die diese Merkmale betreffen, daher einer Analyse.

Interkulturelle Öffnung und Kinderrechte

Um diesem Phänomen positiv im Hinblick auf die wachsende Zuwanderung zu begegnen, stellt das Deutsche Rote Kreuz schon seit einigen Jahren den Prozess der Interkulturellen Öffnung in den Fokus. Was aber bedeutet Interkulturelle Öffnung?

Die Interkulturelle Öffnung kann als beständiger Prozess verstanden werden, der niemals abgeschlossen sein wird, da unsere Gesellschaft heterogen und vielfältig bleiben und sich stets verändern wird. Diese Öffnung ist sowohl nach außen gerichtet und zielt hierbei auf das Handeln und die Strukturen der Organisationen, als auch nach innen, wo sie die Haltungen der Akteur*innen anspricht. Bei der Interkulturellen Öffnung sind zunächst alle in ihrer Andersartigkeit angesprochen. Um eine Inklusion aller zu gewährleisten, muss dennoch manchmal eine durch bestimmte Merkmale geeinte Gruppe gesondert betrachtet werden – um spezifische Barrieren zu erkennen, abzubauen und Chancengleichheit herzustellen. Daher liegt der Fokus im Rahmen dieser Arbeitshilfe besonders auf Menschen mit Zuwanderungsgeschichte.

Interkulturelle Öffnung meint in diesem Sinne die Offenheit für die menschliche Vielfalt und den Abbau von Barrieren, die einen Menschen davon abhalten, gleichberechtigt teilzuhaben.¹⁴

Eine menschenrechtsbasierte Öffnung für Vielfalt gesteht einem jeden Menschen die Freiheit zu, seine Andersheit zu leben. Diese Freiheit findet dort ihre Begrenzung, wo das Menschenrecht eines anderen droht, verletzt oder missachtet zu werden.

11 Vgl. DRK-Generalsekretariat (2011): Viele Gesichter – Ein Verband. Die interkulturelle Öffnung im DRK, S. 10

12 DRK-Generalsekretariat (2000): Umsetzung der Rotkreuz- und Rothalbmond-Grundsätze in DRK-Kindertageseinrichtungen, S. 5

13 Vgl. JÄGER (2013): Anwaltschaft für Menschenrechte und Vielfalt, S. 5

14 Vgl. das DRK-Selbstverständnis (2004): Grundsätze zur interkulturellen Öffnung im Deutschen Roten Kreuz

Pädagogische Fachkräfte sind täglich mit vielen unterschiedlichen Formen von Vielfalt konfrontiert. Hilfreich ist daher ein „offener Kulturbegriff“.

Kultur – was ist das?

Kultur ist nach WOLFGANG WELSCH gerade im Hinblick auf die Globalisierung nicht als eine abgrenzbare Einheit zu verstehen, sondern als Verwobenheit unterschiedlicher Merkmale miteinander. Diese beeinflussen sich gegenseitig und sind in steter Veränderung. Sinnbildlich kann dies wie ein gewebter Teppich verstanden werden. Es gibt gemeinsame „Fäden“ und Überschneidungen, doch auch voneinander abgegrenzte Bereiche. Eine Person kann somit nicht einer vermeintlich in sich geschlossenen Kultur oder einem Kulturkreis zugehören, sondern trägt unterschiedliche Einflüsse in sich, beeinflusst andere und wird beeinflusst.¹⁵

Im Sinne von *Diversity* (Vielfalt) bezieht dieser Ansatz alle Merkmale und Zugehörigkeiten einer pluralen Gesellschaft mit ein, die für die Identität eines Menschen wesentlich sind.¹⁶ Hierzu zählen das Geschlecht, die sozioökonomische Herkunft, der Bildungsstand, die religiöse Orientierung, der Gesundheitsstatus, äußerliche Merkmale, Lebens- und Familienformen, Lebensarten und Subkulturen.¹⁷ In Anbetracht dieser Merkmale wird deutlich, dass das Anderssein jeden Menschen betrifft. Auch lehnt der Diversity-Ansatz eine Fremddefinition der Kultur des jeweils anderen ab und legt Wert auf die Eigendefinition. Dies fordert zum diskriminierungsfreien Dialog heraus und dazu, in der Rolle der*des Fragenden die Kultur unseres Gegenübers kennenzulernen. Darüber hinaus gibt es Merkmale, die wir selbst beeinflussen können, und wiederum andere, die wir nicht freiwillig entschieden haben – und die uns dennoch beeinflussen. Bei der Diversity-Kompetenz geht es darum, die Unterschiedlichkeit *aller* Kinder als Normalität zu leben und „Anknüpfungspunkte“ an diese zu schaffen, so dass sich jede*r gesehen und wertgeschätzt fühlt.

15 Vgl. WELSCH (1997): Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen, S. 67–90

16 Vgl. auch Art. 2 UN-Kinderrechtskonvention

17 YOKSULABAKAN (2013): Grundlagen und Themen interkultureller Arbeit in der Praxis, S. 71

Praxisidee

Ein Beispiel aus der vorurteilsbewussten Erziehung verdeutlicht, was es in der pädagogischen Praxis heißen kann, von Gemeinsamkeiten ausgehend die Unterschiedlichkeit zu thematisieren.

Bildlich kann etwa folgende Gemeinsamkeit dargestellt werden: Alle Menschen essen.

Davon ausgehend werden die Unterschiedlichkeiten visualisiert. Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten zu essen: am Tisch, auf der Wiese, auf dem Boden, im Sitzen, mit Stäbchen, mit Messer und Gabel, mit den Händen, im Stehen, gefüttert werden, an der Brust gestillt werden.¹⁸

Bei einer Öffnung für kulturelle Vielfalt geht es darum, *alle* Kinder, ihre Familien und das gesamte pädagogische Team zu berücksichtigen, mit einzubeziehen, teilhaben und mitbestimmen zu lassen. Um die Kinderrechte zu verwirklichen und eine wirkliche Chancengleichheit herzustellen, braucht es also die Inklusion *aller* Beteiligten.¹⁹

Die interkulturelle, inklusive pädagogische Haltung ist dabei immer eine fragende. Folgende Fragen sind dabei leitend:

- » Wer wurde schon mit einbezogen? Und wen können wir noch dazu gewinnen, bzw. wer wurde noch nicht einbezogen? – Frage nach beteiligten Personen
- » Wer beteiligt sich schon, wer kann noch beteiligt werden und wer kann sich nicht beteiligen? – Frage nach Barrieren
- » Wer ist noch nicht gefragt worden? – Frage nach Menschen, die noch ausgeschlossen sind

Im Kontext von migrierten und geflüchteten Familien ergeben sich unterschiedliche Themen. Mögliche Barrieren lassen sich mit Beteiligung der Eltern, Kinder und Erzieher*innen in einem gemeinsamen Prozess am besten ermitteln. Hier stellt sich auch die Frage, wann eine echte Beteiligung gegeben ist. Ist etwa die Zustimmung von Seiten der Kinder oder Eltern zu einer geplanten Aktion schon als Beteiligung zu verstehen? Gerade für neu zugewanderte Menschen gibt es offensichtliche und weniger offensichtliche Barrieren. Diese können etwa fehlende deutschsprachliche Kenntnisse, aber auch fehlende oder negativ belastende Erfahrungen mit bestimmten Institutionen sein.

Hier ist die Frage, wie die Kindertagesbetreuung zum einen die Sprachbarrieren abbauen kann und zum anderen die gegebene Mehrsprachigkeit schätzen und nutzen lernt (vgl. Abschnitt 5.2).

18 Vgl. ISTA; Fachstelle Kinderwelten (2017): Vom Gemeinsamen ausgehend, Unterschiede thematisieren, S. 12

19 Vgl. DRK-Generalsekretariat (Hrsg.) (2015): Handreichung. Inklusion in DRK-Kindertageseinrichtungen

Alle Menschen haben Menschenrechte und das Recht auf Nichtdiskriminierung – (zugewanderte) Kinder benötigen hier aber die besondere Unterstützung von Erwachsenen, um nicht nur ein diffuses Gefühl für Unrecht zu entwickeln, sondern ihre Rechte zu kennen und diese im frühpädagogischen Kontext zu erleben. Um eine Nichtdiskriminierung zu gewährleisten, benötigen pädagogische Fachkräfte wiederum Hintergrundwissen zu Formen der Diskriminierungen und die Sensibilisierung für den Blick auf mögliche Diskriminierungspraktiken und -strukturen. Dann können diese durch den anwaltschaftlichen Einsatz in den DRK-Kindertageseinrichtungen Kinder und deren Familien stärken, auch selbst für ihre Rechte einzutreten. Ebenso setzen sich die Kitas in ihrer Einflussphäre für inklusive kinder-, jugend- und familiengerechte Lebensbedingungen ein. Wenn dies gegeben ist, fühlen sich Kinder und ihre Familien in ihren Anliegen wahrgenommen und werden für ihre Beteiligung an gesellschaftlichen Entscheidungen ermutigt und bekräftigt.²⁰

Wir hoffen, dass diese Arbeitshilfe zur weiteren Sensibilisierung und Verständigung sowie zu dem beiträgt, was Öffnung für Vielfalt für das Deutsche Rote Kreuz bedeutet. Die Umsetzung selbst bedeutet jedoch im Alltag der Kindertageseinrichtungen einen Prozess kontinuierlicher Reflexion und Entwicklung nach innen und außen mit allen beteiligten Akteur*innen.

Weitere Informationen

Buch zur Umsetzung von Kinderrechten in der pädagogischen Praxis: JÖRG MAYWALD (2016): Kinderrechte in der Kita. Kinder schützen, fördern, beteiligen. Herder: Freiburg i. Breisgau

Handreichung zum anwaltschaftlichen Eintreten: Deutsches Rotes Kreuz e.V. – Generalsekretariat (2014): Anwaltschaftliche Vertretung in DRK-Kindertageseinrichtungen. Berlin.

20 Vgl. hierzu folgende Handreichung: DRK-Generalsekretariat (Hrsg.) (2014): Anwaltschaftliche Vertretung in DRK-Kindertageseinrichtungen

Die sieben DRK-Grundsätze



Menschlichkeit



Unparteilichkeit



Neutralität



Unabhängigkeit



Freiwilligkeit



Einheit



Universalität



Familien mit Zuwanderungsgeschichte

3



Alle Menschen betrachten die Welt durch eine sogenannte „Kulturbrille“. Das bedeutet, dass jeder all das, was er sieht, auch zwangsläufig bewertet. Diese Bewertung erfolgt anhand gelernter und verinnerlichter Normen und Werte. Unbewusst gehen wir davon aus, dass diese Normen und Werte für jeden Menschen gleich sind. Erst in der Begegnung mit dem, was uns fremd erscheint, erfahren wir, dass Menschen sich in ihren Wertvorstellungen und deren Bedeutung für ihr Leben unterscheiden.

Kultur bedeutet mehr als die nationale oder ethnische Zugehörigkeit. Kultur ist, wie man lebt – und zunächst ist ein jedes Gegenüber *anders*. Weil wir alle Menschen sind, bilden unsere gemeinsamen Bedürfnisse hierbei eine gute Ausgangslage, um die Unterschiede von uns Menschen zu thematisieren (vgl. Kap. 2).

Das vorliegende Kapitel dient dazu, den pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen Hintergrundwissen zu unterschiedlichen kulturellen Konzepten und ihre möglichen Wirkungsweisen auf Menschen mit Zuwanderungsgeschichte zu vermitteln. Die dargestellten Konzepte können immer nur beispielhaft sein, um die mögliche Vielfalt darzustellen. Niemals sollten diese verallgemeinert werden oder den persönlichen Dialog ersetzen.

Im folgenden Kapitel werden die möglichen Unterschiede in Familienstrukturen und Erziehungsstilen sowie die Bedeutung von Religion und der Umgang mit Behinderung thematisiert. Es soll unterstützen, den vielfältigen Herangehensweisen der Kindererziehung und deren Herausforderungen offen zu begegnen. Patentrezepte für einen Umgang mit Menschen aus anderen Nationalstaaten oder einer anderen Ethnie kann es nicht geben. Und auch ein umfassendes Wissen über unterschiedliche kulturelle Konzepte hat eine beschränkte Reichweite und ist kein Garant für eine erfolgreiche Zusammenarbeit. Wir nähern uns unserem Gegenüber am besten durch den persönlichen Kontakt und den Dialog. Im Wesentlichen geht es also darum, Informationen und Impulse zu bieten, um eine kultursensible und offene Haltung der Mitarbeiter*innen zu fördern.

Weitere Informationen

Fast jedes zweite Kind in einer Kindertageseinrichtung hat eine Zuwanderungsgeschichte. In diesem Zusammenhang ist der Erwerb von Interkultureller Kompetenz für pädagogische Fachkräfte eine notwendige Voraussetzung. Zur weiteren Vertiefung folgender Literaturhinweis: HEIDI KELLER (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Praxis in der Kita. Herder: Freiburg im Breisgau

3.1 Vielfalt in der Einwanderungsgesellschaft

Der Begriff Migrant*in²¹ ist eine Bezeichnung für Personen, die durch Migration ihren Lebensmittelpunkt räumlich verlagert haben. So werden, wie in der Einführung bereits angesprochen, all diejenigen der Gruppe der Migrant*innen zugeordnet, die im Ausland geboren und nach Deutschland zugewandert sind. Davon wiederum unterscheiden sich die Personen, die hier geboren wurden und deren einer Elternteil oder deren Großeltern zugewandert sind. Sie können eine ausländische und/oder eine deutsche Staatsangehörigkeit haben und gelten somit als Personen mit Zuwanderungsgeschichte.

Einen wichtigen Einfluss auf die Migration haben die Gründe für den Wechsel des Nationalstaates. Sind Menschen auf Grund der Arbeitsaufnahme (Arbeitsmigration) oder eines Studiums freiwillig in Deutschland? Sind sie aus ihrem Heimatland geflohen, sind sie vertrieben worden oder ausgesiedelt?

Als Folge der unterschiedlichen Gründe für den Wechsel des Lebensmittelpunktes ergeben sich für Migrant*innen entsprechend unterschiedliche Rahmenbedingungen.

21 Der Begriff Migrant*in wird kontrovers diskutiert, denn durch die Bezeichnung entsteht der Eindruck, als würden diese Menschen nur auf ein, möglicherweise für sie unbedeutendes oder temporäres Merkmal reduziert. Es handelt sich auch hier um eine äußere, amtlich verwendete Zuschreibung und ist daher mit Vorsicht zu gebrauchen.

Diese können davon abhängig sein, ob jemand im Besitz einer Arbeitserlaubnis ist oder nicht und ob etwa die Bleibeperspektive geklärt und gesichert ist. Dies beeinflusst einerseits die sozioökonomische Lage, andererseits die Zukunftsperspektive entscheidend.

Von Bedeutung für den sozioökonomischen Aufstieg kann auch das Bildungsniveau sein. In diesem Zusammenhang spielt die Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse eine zentrale Rolle, die oft für Zukunftsperspektiven entscheidend ist.

Ungünstige soziale und wirtschaftliche Bedingungen und Perspektiven können wiederum zu einer Re-Traditionalisierung (Wiederaufnahme von im Herkunftsland bereits abgelegten Traditionen) in der Aufnahmegesellschaft führen. Teilhabe an Bildung, Arbeit oder gesellschaftlichen Aktivitäten sind dadurch eingeschränkt. Alle hier aufgeführten Faktoren beeinflussen eine erfolgreiche Integration von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte in die deutsche Gesellschaft.

Die Gruppe der Menschen mit Zuwanderungsgeschichte ist sehr heterogen. Sie bilden mittlerweile einen festen Bestandteil unseres Landes und tragen zu einer Vielfalt von Sprachen, unterschiedlichen Lebensweisen, Traditionen und Religionen bei. Vielfalt bedeutet in diesem Zusammenhang Bereicherung, Herausforderung und Verantwortung aller Beteiligten, aber auch die Anerkennung von Differenzen. Um das gemeinsame Zusammenleben erfolgreich umzusetzen, bedarf es im Umgang mit kultureller Differenz einer aktiven Gestaltung. Diese Differenzen bergen die Gefahr, Stereotype, Vorurteile und Missverständnisse zu fördern. Deshalb ist es Aufgabe aller beteiligten Personen und Einrichtungen, Maßnahmen zu ergreifen, die das respektvolle und friedliche Zusammenleben im täglichen Leben sicherstellen. Für die Kindertageseinrichtungen und Familienzentren bedeutet das, diese gesellschaftliche Vielfalt in ihrer Arbeit zum festen Bestandteil zu machen.

3.2 Familienstrukturen und Erziehungskonzepte

Familienstrukturen und -formen unterscheiden sich weltweit. Familie in unserer Gesellschaft definiert NESTVOGEL wie folgt: „Im Sinne eines kleinsten gemeinsamen Nenners [...] kann Familie als Einheit von mindestens zwei Generationen definiert werden.“²² Bis Anfang des 20. Jahrhunderts dominierte in Deutschland die Großfamilie, später entwickelte sich die klassische Kernfamilie, bestehend aus Vater, Mutter und Kindern. Heutzutage gewinnen neben den Einelternfamilien auch *Patchwork*-Familien (die jeweiligen Elternteile bringen Kinder aus vorherigen Beziehungen mit in die neue Familie) und Familien mit gleichgeschlechtlichen Elternpaaren (Regenbogenfamilie) zunehmend an Bedeutung.

Wer heute in unserer Gesellschaft von Familie spricht, meint meist die sogenannte Kernfamilie und verweist damit in der Regel auf die in einem Haushalt lebenden Personen. Viele andere Gesellschaften hingegen verstehen unter Familie die erweiterte Großfamilie. Dieser Familienverbund schließt neben der Kernfamilie im Zentrum weitere Familienmitglieder mit ein.

In vielen Kulturen sind diese erweiterten Großfamilien patriarchalisch strukturiert. Die Herkunft erfolgt entlang der väterlichen Linie. Für eine Frau bedeutet dies, dass sie durch die Heirat in die Familie ihres Mannes übertritt.

Zur Familie gehören auch die Brüder des Familienoberhauptes und deren Frauen, als auch deren männliche Nachfahren und ihre Frauen und Kinder.

22 NESTVOGEL (2002): Aufwachsen in verschiedenen Kulturen S. 87

3.3 Wir- und Ich-Gesellschaften

Unterschiede in den Familienstrukturen ergeben sich auch aus den Unterschieden zwischen kollektivistischen Wir- und individualistischen Ich-Gesellschaften. Die überwiegende Mehrheit der Menschen lebt in kollektivistischen Gesellschaften. Diese sind durch den hohen Stellenwert der Verwandtschaftsbeziehungen und der Gruppe gekennzeichnet. So wird die Familie nicht nur als erweiterter Familienverbund definiert, sondern zum Wohl der Großfamilie tritt das Individuum mit seinen Bedürfnissen in den Hintergrund. Entscheidend ist das Ansehen der größeren Einheit, die durch das Familienoberhaupt vertreten wird.²³ Diese Familienstruktur enthält sowohl Ressourcen (finanzielle und emotionale Rückendeckung), bringt aber auch Hindernisse (Einschränkung der individuellen, selbstbestimmten Lebensgestaltung) mit sich.²⁴

Ein Merkmal von individualisierten Gesellschaften zeigt sich wiederum in der Erziehung zu Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein, beginnend mit den ersten Lebensjahren eines Kindes. Das Kind steht im Mittelpunkt der Familie und setzt ein familiäres Umfeld voraus, in dem ausreichend ökonomische Ressourcen vorhanden sind und Eltern Zeit für die Erziehung ihres Kindes haben. Verbreiteter ist aber das Konzept der familiären Verbundenheit in kollektivistischen Gesellschaftssystemen.

Kennzeichen kollektivistischer Wir-Gesellschaften sind beispielsweise:

- » das Sich-Einordnen in Familienhierarchien
- » Respekt vor Autoritäten
- » Erziehung zur Ehrenhaftigkeit

Kollektivistisch geprägte Familienstrukturen lassen sich partiell an konkreten Verhaltensmustern ablesen. So kann die stark ausgeprägte Übernahme von Verantwortung des älteren Kindes eines Geschwisterpaares in einer Kindertageseinrichtung auf solche familiären Strukturen hindeuten. Dies gilt auch für die Anwesenheit mehrerer männlicher Familienmitglieder bei einem Fest, z. B. Vater, Onkel und Großvater. Hier wird das Interesse an der Entwicklung des Kindes sowie die Rolle aller Familienmitglieder im Erziehungsprozess deutlich.

Familiäre Strukturen sind nicht starr – und so finden Prozesse der Individualisierung auch in kollektivistisch geprägten Migrant*innengruppen statt. Gründe für diese Veränderungen sind allgemeine Kulturwandelprozesse durch das Eintreten in die deutsche, individualistische Gesellschaft, aber auch migrationsbedingte Änderungen der Familienstrukturen, wenn nur ein Teil der Familie in die neue Gesellschaft überwechselt.

23 Vgl. WAGNER (2003): Familienkultur, S. 57

24 Vgl. BMFSFJ (2008): Wie erreicht Familienbildung und -beratung muslimische Familien?, S. 11

3.4 Rollenverständnisse

Für das Verständnis von Familienstrukturen ist die Kenntnis von Rollenzuweisungen wichtig. In der Familie gibt es verschiedene Rollen zu erfüllen. Kinder können in eine feste Rolle hineingeboren werden. So kann es sein, dass im islamischen Kontext beispielsweise der älteste Sohn später, wenn er erwachsen ist, die Rolle des Familienoberhauptes übernimmt und die Familie nach außen hin vertritt.

Die Rollenzuweisungen bedingen hierarchische Strukturen, die eher über autoritative²⁵ Erziehungsmuster vermittelt werden. Diese können sich beispielsweise innerhalb der Familie in Anreden wie „großer Bruder“, „große Schwester“ widerspiegeln.

In vielen Kulturen bzw. Gesellschaften repräsentieren die Männer die Familie nach außen. Frauen sind zuständig für die Organisation innerhalb der Familie. Häufig besteht eine konkrete Rollenzuweisung für verschiedene Bereiche. In die Zuständigkeit der Frau können der Umgang mit Geld, Kindererziehung oder auch (Kinder-)Gesundheit fallen. Bestimmte Themen können somit eher mit Männern, andere wiederum eher mit Frauen besprochen werden.

3.5 Zuständigkeit für die Erziehung

Die Zuständigkeiten für die Kindererziehung variieren in unterschiedlichen Gesellschaften. Einem nigerianischen Sprichwort zufolge braucht man für die Erziehung eines Kindes ein ganzes Dorf. Das Kind wächst somit häufig in öffentlicher Verantwortung auf. Hier zeigt sich ein großer Unterschied zu Deutschland und anderen europäischen Ländern, in denen sich die vorschulische Erziehungsverantwortung auf die Eltern beschränkt bzw. teilweise durch die vorschulischen Betreuungsformen und Schulen ergänzt wird. Während in manchen Gesellschaften die Großeltern die Erziehung der Kinder übernehmen (z. B. wenn die Eltern früh verstorben sind), existieren auch Formen, in denen Kinder in die Obhut der erweiterten Verwandtschaft gegeben werden (auch diese Form ist z. B. in vielen Ländern Afrikas anzutreffen) – eine Form von Pflegschaft.

Für Familien mit Zuwanderungsgeschichte können sich im Rahmen der Kindererziehung große Probleme ergeben, wenn das übergeordnete soziale Netzwerk plötzlich fehlt. Die Zuständigkeit in Erziehungsangelegenheiten verlagert sich von den vielen Mitgliedern einer Großfamilie hin zum einzelnen Erziehungsberechtigten. Das ist in der Regel die Mutter eines Kindes. Diese Verantwortung wird von betroffenen Müttern häufig als gewaltige Anstrengung empfunden.²⁶ Das Wegbrechen des sozialen Netzwerkes erfahren natürlich auch einheimische Eltern, die auf Grund beruflicher Veränderungen innerhalb Deutschlands ihren Wohnort verlegen. Als Reaktion auf diese gesellschaftlichen Veränderungen ist z. B. das Projekt „welcome“ entwickelt worden. Es bietet Familien Unterstützung durch ehrenamtliche Mitarbeiter*innen an. „Gut, wenn

25 Autoritative Erziehungsmuster zeichnen sich durch hohe Kontrolle des Kindes bei gleichzeitiger Akzeptanz des Kindes aus. Das Kind genießt Freiheiten, muss aber auch von außen gesetzte Grenzen und Regeln akzeptieren lernen.

26 Vgl. BMFSFJ (2008): Wie erreicht Familienbildung und -beratung muslimische Familien?, S. 21

Familie und Freunde helfen, den Baby-Stress zu bewältigen.“ Wer keine Hilfe hat, bekommt sie von „wellcome“ (www.wellcome-online.de). Unterstützung erfolgt z. B. durch Betreuung eines Neugeborenen, durch Geschwisterbetreuung, das Zuhören oder in anderer Form praktischer Hilfe.

Weitere Informationen

Für mehr Informationen zu „wellcome“ (www.wellcome-online.de) siehe auch exemplarisch DRK-Kreisverband Borken e.V., E-Mail: borken@wellcome-online.de.

Über die Rolle der Kindertageseinrichtungen im Rahmen von Erziehung besteht seitens der Migrant*innen häufig Unsicherheit. Im islamischen Kontext werden Kinder oft bis zum Schulalter in ihrer familiären Umgebung betreut. Erfahrungen mit Kindertageseinrichtungen gibt es selten. Migrant*innen aus osteuropäischen Ländern und Ländern der ehemaligen Sowjetunion kennen häufig ähnliche Einrichtungen. Hier kann eine Diskrepanz zwischen unausgesprochener Erwartungshaltung der Eltern gegenüber den pädagogischen Mitarbeiter*innen und dem Aufgabenbereich der Kindertageseinrichtungen existieren. Folgendes Beispiel macht dies deutlich: Fachkräfte einer Kindertageseinrichtung wurden von den Eltern darauf angesprochen, warum ihr Kind noch nicht lesen und schreiben könne.

Die Lösung hierzu lautet Transparenz. Eltern ist nach Möglichkeit bereits im Aufnahmegespräch deutlich zu machen, wie in der Einrichtung gearbeitet wird. Dieser Einblick in den Tagesablauf kann zudem über Gespräche und/oder eine Hospitation der Eltern vertieft werden.

3.6 Rolle und Bedeutung von Religion

Die nach dem Zweiten Weltkrieg als Arbeitsmigrant*innen nach Westdeutschland eingewanderten Menschen kamen hauptsächlich aus Ländern und Regionen, die ländlich geprägt waren. Fehlende Infrastruktur und Bildungsangebote hatten den Zugang zur Bildung stark eingeschränkt. Religion und traditionelle Werte spielten häufig eine stärkere Rolle als in Deutschland. Gerade Migrant*innen aus muslimisch geprägten Ländern wurden und werden hierzulande oft in dem Bekenntnis zu ihrer Religion und deren Ausübung als besonders fremd wahrgenommen. Häufig wird nicht danach geschaut, wie die Religion verstanden und praktiziert wird und welcher Strömung (sunnitisch, schiitisch, wahabitisch, alevitisch usw.) innerhalb des Islams eine Person angehört. Vorurteile und Diskriminierung entstehen häufig an dieser Stelle.

Anstelle einer Abschwächung der Bedeutung von Religion kommt es im Zuge dieser Entwicklung oft zu einer Verstärkung. Dies ist sowohl für muslimisch-türkisch-stämmige Jugendliche²⁷ als auch für buddhistische Vietnames*innen und hinduistische Tamil*innen²⁸ nachgewiesen worden.

Wie lässt sich diese Bedeutungszunahme von Religion in der Migration erklären?

- » Migrant*innen haben einen besonderen Bedarf an Halt und Orientierung, da sie ihre Umwelt als fremd wahrnehmen und selbst auch als fremd behandelt werden.
- » Die fehlende gesellschaftliche Anerkennung verstärkt die familiären und religiösen Bindungen.

Was können die Kindertageseinrichtungen tun?²⁹

- » Offenheit und Achtung religiöser Vielfalt und religiöser Bekenntnisse der Eltern und der Kinder
- » Religion sollte nicht (über-)bewertet werden; Vorurteile gegenüber Religionen sollten angesprochen werden.
- » Für die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen bedeutet das, „dass die religiösen Bindungen neben ihrer spirituellen Aussage als ‚Ankerplatz‘ für Identität wertgeschätzt und im Rahmen ihrer interkulturellen Öffnung einbezogen werden“.
- » Kindertageseinrichtungen können in der Gestaltung des Alltags und des jahreszeitlichen Verlaufs religiöse Feste und Gewohnheiten in ihrer Planung mitberücksichtigen.

Kinder, die in ihrer Familie eine religiöse Erziehung erfahren, sollten in der Kindertageseinrichtung die Möglichkeit haben, über ihre (religiösen) Erfahrungen zu sprechen. Werden diese Erfahrungen nicht ausreichend von den pädagogischen Fachkräften zur Kenntnis genommen, kann bei Kindern der Eindruck entstehen, dass das Ausüben religiöser Gewohnheiten negativ besetzt und somit nicht gewollt ist.³⁰

27 Vgl. HEITMYER et al. (1997): Verlockender Fundamentalismus

28 Vgl. BAUMANN (2000): Migration – Religion – Integration

29 Vgl. auch Kap. 5

30 Vgl. GUNDLACH (2013): Wie Ganesh auf den Teppich kam ..., S. 115

3.7 Umgang mit Behinderung im interkulturellen Kontext

Als Kind eine Behinderung zu haben, bedeutet, dass man anders ist als ein nichtbehindertes Kind. Eltern, bei deren Kind eine Behinderung festgestellt wurde, müssen sich mit dieser Tatsache auseinandersetzen. Das ist ein schmerzlicher und schwieriger Prozess. Die Ursachensuche ist zudem nicht typisch migrationsspezifisch. Allerdings unterscheiden sich deutsche und zugewanderte Familien häufig in den Erklärungsansätzen für ein von Behinderung betroffenes Kind. Das Bild von Behinderung kann durch Religion und Tradition geprägt sein. Behinderung wird oft als Krankheit gesehen und lediglich durch den Faktor Dauerhaftigkeit von der Krankheit abgegrenzt.³¹ Nach islamischer Theologie kann Krankheit z. B. Ausdruck der Schwäche oder ein Hinweis Gottes auf Verfehlung im Sinne einer Gelegenheit zur Sündenvergebung sein. Auch existiert die Deutung von Krankheit als Prüfung Gottes und Probe der Geduld.³² Dies gilt dabei sowohl für die betroffene Person als auch für Menschen in ihrem Umfeld.

Mystisch geprägte Vorstellungen deuten z. B. Behinderung als Folge einer Regelübertretung während des Geschlechtsverkehrs.³³ Weit verbreitet im Bereich des Volksglaubens ist die Ansicht, dass Krankheit oder Behinderung durch den bösen Blick verursacht werden kann. „Dabei wirkt eine übernatürliche Kraft über Blickkontakt, ohne dass der Mensch, der das Böse Auge (türk. *Nazar*) besitzt, auch die Schuld daran trägt.“³⁴ Je besser Menschen Zugang zu Bildung haben (vgl. geografische Herkunft/ Stadt-Land-Gefälle) und in die deutsche Gesellschaft integriert sind, desto seltener werden die oben aufgeführten Deutungsmuster von Krankheit und Behinderung als Ursache für Behinderung angesehen.³⁵

Zu den oben beschriebenen Deutungsmustern kann angemerkt werden:

- » In kollektivistisch geprägten Gesellschaften liegt die Fürsorgepflicht für die Kinder in erster Instanz bei der Familie. Gepaart mit ggf. vorhandener Schicksalsgläubigkeit fällt es den betroffenen Eltern evtl. schwer, auf entsprechende Angebote (z. B. Frühförderung) seitens der Mitarbeiter*innen einzugehen.
- » Evtl. ist betroffenen Eltern nicht bekannt, dass in Deutschland (anders als im Herkunftsland) gezielte Fördermöglichkeiten für ihr Kind zeitnah und vor allem kostenfrei angeboten werden.
- » Auch Sprachprobleme führen häufig zu missverständlichen Situationen. Sprachstil und Sprechgeschwindigkeit erschweren das Verständnis maßgeblich.

31 Vgl. SOHN (2004): Behinderungskonzepte bei Migranten aus islamischen Kulturkreisen ..., S. 45 f.

32 Diese Vorstellung ist durchaus auch bei gläubigen Christen anzutreffen.

33 Vgl. SOHN (2004): Behinderungskonzepte bei Migranten aus islamischen Kulturkreisen ..., S. 47

34 SOHN (2004): Behinderungskonzepte bei Migranten aus islamischen Kulturkreisen ..., S. 52

35 Vgl. SOHN (2004): Behinderungskonzepte bei Migranten aus islamischen Kulturkreisen ..., S. 63

Für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen ergeben sich im Umgang mit zugewanderten Familien, deren Kinder behindert oder von Behinderung betroffen sind, zusätzliche Herausforderungen. Unter anderem können die oben beschriebenen Erklärungen Motive für ein unerwartetes Verhalten von Eltern eines behinderten Kindes im Kontakt mit den pädagogischen Fachkräften sein.

Die pädagogischen Fachkräfte einer Einrichtung sollten über die individuellen Hintergründe einer betroffenen Familie ausreichend Informationen haben. Darüber hinaus sollten sie auf einrichtungsübergreifende Unterstützungsangebote hinweisen, besonders dann, wenn der Eindruck gewonnen wurde, dass es eine Familie aus eigener Kraft nicht schafft, weitere Hilfe in Anspruch zu nehmen. Im Bedarfsfall kann im Elterngespräch durch den Einsatz von Dolmetscher*innen sichergestellt werden, dass die Informationen richtig verstanden wurden.

Weitere Informationen

DRK-Generalsekretariat (2015): Kinder-, Jugend- und Familienhilfe, Inklusion in DRK-Kindertageseinrichtungen. Berlin.

DRK-Landesverband Westfalen-Lippe e.V. (2016): Arbeitshilfe. Kinder mit und ohne Behinderung in DRK-Kindertageseinrichtungen. Münster.

Download unter: www.drk-westfalen.de/footer-menue-deutsch/service/downloads/wohlfahrts-und-sozialarbeit.html

Fazit

Patentrezepte für den Umgang mit Menschen mit Zuwanderungsgeschichte gibt es ebenso wenig wie für den mit Menschen aus der Aufnahmegesellschaft. Interkulturelle Kompetenz ist als Erweiterung sozialer Kompetenzen zu verstehen. In Kap. 7 wird die Aneignung von interkultureller Kompetenz und deren Inhalt ausführlicher beschrieben.



Kinder und Familien mit Fluchterfahrung

4



Zum Ende des Jahres 2015 wurden so viele Schutzsuchende wie nie zuvor in Deutschland erfasst (ca. 1 Mio. Erstregistrierungen³⁶). Viele von ihnen kamen über gefährliche Land- und Meerestrassen – etwa aus den vom Bürgerkrieg betroffenen Ländern Syrien, Irak oder Afghanistan. Aber auch Menschen aus den Balkanländern, etwa aus Albanien, Kosovo und Serbien, suchten in Deutschland vermehrt Schutz (ca. 119.000 Asylanträge³⁷). Zeitgleich wurde eine Verschärfung des Asylrechts von staatlicher Seite forciert, was zahlreiche Einschränkungen für die Schutzsuchenden mit sich brachte (s. Beitrag von VOLKER-MARIA HÜGEL in Kap. 4.3). Dabei unterscheiden sich Menschen nicht nur in ihren Fluchtgeschichten, sondern auch ihr rechtlicher Status führt zu vielen Unterschieden. Die häufig langwierigen (aufenthalts-)rechtlichen Unsicherheiten, verbunden mit nicht aufgearbeiteten Fluchtgeschichten, stellen für viele Familien eine immense Belastung dar. Solange sich die Eltern nicht sicher sein können, dass sie in Deutschland längerfristig Schutz finden werden, können auch ihre Kinder häufig nicht die Sicherheit spüren, die für ihr Wohl eine Voraussetzung wäre. Hier stellt die Kindertagesbetreuung eine wichtige Ressource dar, denn in ihr können sie zunächst nach langer Zeit der Unsicherheit und Unbeständigkeit Kind sein und ihr Recht auf Spiel genießen, das wohl die größtmögliche Form der kindlichen Beteiligung bedeutet. Und auch die Eltern erfahren Verbindlichkeiten und Beständigkeit in den Strukturen und Abläufen der Kindertagesbetreuung.

36 Vgl. BAMF (Hrsg.) (2016): Aktuelle Zahlen zu Asyl
Bemerkung: Diese Zahl wurde in der Erstregistrierung der Schutzsuchenden erfasst (sog. EASY-System), ist jedoch aufgrund evtl. Doppelregistrierungen nicht gesichert. Die Zahl der in dem Jahr gestellten Asylanträge belaufen sich auf 476.649.

37 Vgl. BAMF (Hrsg.) (2016): Aktuelle Zahlen zu Asyl

4.1 Umgang mit Traumatisierungen

Es kann sein, dass pädagogische Fachkräfte mit Traumatisierungen der Kinder oder ihrer Familien konfrontiert werden.

Wie in vielen anderen pädagogischen Handlungsfeldern ist auch im Umgang mit traumatisierten Kindern wichtig, dass die pädagogischen Fachkräfte ihre eigenen und die Grenzen der Kindertagesbetreuung kennen und achten. Die Grenzen können sehr individuell ausgelegt sein. Es sollte immer auch eine Weitervermittlung von möglicherweise traumatisierten Kindern an eine Fachstelle in Erwägung gezogen werden. In jedem Fall ist aber eine Grenzverwischung des pädagogischen Auftrages (Bildung, Erziehung und Betreuung) zu vermeiden und die pädagogische Begleitung der Kinder und die familienergänzende und -unterstützende Funktion muss von einer Therapie eindeutig abgegrenzt werden.

Dennoch kann die Betreuung der Kinder innerhalb der Kindertageseinrichtung und der Brückenprojekte eine wesentliche Ressource für das Wohl des traumatisierten Kindes und seiner Eltern darstellen. Nachfolgend werden die möglichen Anzeichen einer Traumatisierung benannt. Um die Kindertagesbetreuung als Ressource zu erkennen und nutzen zu können, sind daraufhin einige wesentlichen Aspekte über den Umgang mit traumatisierten Kindern und ihren Eltern aufgeführt wie auch die unterstützenden Möglichkeiten der Kindertagesbetreuung dargestellt.

Traumatisierung – was ist das?

Eine *Traumatisierung* liegt laut Weltgesundheitsorganisation (WHO) dann vor, wenn mindestens ein Ereignis identifiziert wird, das ursächlich die Symptome eines Traumas ausgelöst hat. Die unterschiedlichen psychischen Störungen sind immer direkte Folge der schweren Belastung oder des Traumas. Ein traumatisches Ereignis wird von jedem Menschen als sehr belastend, katastrophal und lebensbedrohlich empfunden. Auch Zeugen von extrem bedrohlichen Situationen können hiervon betroffen sein. Traumatische Situationen können Naturkatastrophen, von Menschen verursachtes schweres Unheil, Kampfhandlungen, schwere Unfälle, Folter und sexualisierte Gewalt sein. Dabei erschüttert das von Menschen verursachte Unheil das Vertrauen in die Menschen und diese Welt meist nachhaltiger als etwa eine Naturkatastrophe. Traumatisierungen bewältigen Kinder wie auch Erwachsene sehr unterschiedlich. Die Bewältigung eines Traumas ist abhängig von der Schwere und Dauer der Traumatisierung, der Widerstandsfähigkeit (Resilienz) wie auch der äußeren unterstützenden Faktoren im Lebensumfeld des Menschen.

Weitere Informationen

Was Resilienz ausmacht und wie diese bei Kindern gestärkt werden kann, ist u. a. Inhalt des Starterpakets des DRK-Generalsekretariats „Die DRK-Kita als Ort des gesunden Aufwachsens“. Weitere Infos, Ansprechpersonen sowie das Bestellformular können über den Rotkreuzshop abgerufen werden: www.rotkreuzshop.de/service/de/shop/verlag/sozialarbeit/

Eine *posttraumatische Belastungsstörung* (PTBS) kann eine der Folgen von Traumatisierung sein. Die Symptome treten häufig verzögert auf. Das bedeutet, dass Symptome Wochen, Monate oder Jahre nach dem traumatischen Ereignis auftreten können.

Diese können vielfältig sein und der Grad der Ausprägung hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. Unter anderem können folgende Symptome auf eine PTBS hinweisen:

- » Gefühle von Betäubung und innerer Leere, sozialer Rückzug, Verzweiflung, Angst, Panik, Ärger, Besorgnis, Gefühle von Überforderung, Hilflosigkeit, Aggressivität, gedrückte Stimmung, Depression
- » Anspannung, Herzklopfen, Zittern, Schlafstörungen
- » Wiedererleben des traumatischen Ereignisses – sogenannte Flashbacks
- » Vermeidungsverhalten: Orte und Situationen, die an das Trauma erinnern, werden gemieden.
- » Erinnerungslücken: Einzelne Aspekte oder das gesamte traumatische Ereignis sind nicht rememberbar.
- » Entfremdungsgefühle: Betroffene haben das Gefühl, „nicht richtig da“ zu sein.
- » Hyperarousal: Ein erhöhtes Erregungsniveau, welches sich durch Schreckhaftigkeit, Reizbarkeit und/oder das Gefühl, „ständig auf der Hut“ zu sein, zeigt.
- » Bei Kindern: Zurückfallen in eine bereits bewältigte Entwicklungsstufe (Regression)

Kindertagesbetreuung als Ressource

Im Umgang mit traumatisierten Kindern innerhalb der Kindertagesbetreuung ist sinnbildlich das Nutzen von „beiden Augen“ sinnvoll. Damit ist gemeint, dass mit dem „einen Auge“ die biografischen Belastungen der Kinder und ihrer Familien wahrgenommen und Folgen von Traumatisierungen erkannt werden. Das „andere Auge“ sollte dennoch auch die Ressourcen und die Resilienz der traumatisierten Kinder bzw. ihrer Familien wahrnehmen.³⁸ Schon die Bewältigung der häufig langwierigen und mit vielen Strapazen verbundenen Flucht verdeutlicht, wie viel Energie, Willenskraft und Durchhaltevermögen Menschen mit einer Fluchtgeschichte mitbringen.

All die Erfahrungen vor, während und nach der Flucht sowie die unsichere und ungeklärte Aufenthaltssituation, die Trennung von der Familie bzw. der verhinderte Familiennachzug, die berufliche Neuorientierung, ein möglicher sozioökonomischer Abstieg und vorhandene deutschsprachliche Barrieren verstärken die Belastungsfaktoren der geflüchteten Familien.

Entsprechend traumapädagogischer Leitlinien lassen sich auch Faktoren der Kindertagesbetreuung benennen, die sich unterstützend auf eine traumatisierte Person auswirken können. An erster Stelle stehen hier die Reduzierung von Stress und das Herstellen von Sicherheit. Das Sicherheitsgefühl kann bei geflüchteten Familien schon häufig durch die aufenthaltsrechtliche und/oder beengte, ungünstige Wohnsituation beeinträchtigt sein. Doch wenn Kinder und ihre Familien die Kindertagesbetreuung als einen sicheren „Hafen“ erfahren, in der Abläufe transparent, beständig und nachvollziehbar sind, dann unterstützt es sie, die Erfahrungen von Willkür und Chaos eher zu verarbeiten und die Kindertagesbetreuung als sicheren Ort wahrzunehmen, in dem sie sich gut aufgehoben fühlen.

Praxisidee

Manche pädagogischen Fachkräfte berichten, dass Kinder etwa auf das Zuknallen einer Tür oder das Geräusch eines Helikopters, der über die Kita flog, plötzlich erschrocken reagierten, in Panik verfielen. Dies können individuelle Schlüsselreize (auch Trigger genannt) sein, die mit einer bestimmten traumatischen Situation in Verbindung gebracht werden. Wenn Sie das Gefühl haben, dass das Kind von seinen Erinnerungen überwältigt ist, sollten Sie ruhig bleiben, Sicherheit ausstrahlen und versuchen, das Kind in die gegenwärtige Situation zurückzuholen. So kann das Kind beispielsweise aufgefordert werden, nachzuspüren wie sich seine Beine und Füße, die auf dem Boden aufliegen, anfühlen. Auch kann es beschreiben, was es im Raum sieht. Über einen Flummi, Zauberwürfel oder einen anderen Gegenstand, den man in seine Hand legt, kann versucht werden, die Aufmerksamkeit des Kindes auf den Gegenstand zu ziehen und seine aktuelle Umgebung wahrzunehmen.³⁹

38 Vgl. Fachverband Traumapädagogik (Hrsg.) (2011): Positionspapier der BAG. Standards, S. 4

39 Bundespsychotherapeutenkammer (Hrsg.) (2016): Traumatisierten Flüchtlingen helfen, S. 11

Um transparent zu sein, sollte der Blick der Leitungskräfte und der pädagogischen Fachkräfte auf bestehende Hürden gelenkt werden. Sind etwa die wichtigen Informationen der Kita/des Brückenprojektes auch für nicht deutschsprachige Menschen zugänglich? Konnten das pädagogische Konzept und die Arbeitsweise der Kita/des Brückenprojektes auch an neu zugewanderte Menschen vermittelt werden? Sprachmittler*innen oder Eltern, die als Übersetzer*innen mitwirken können, spielen an diesem Punkt sicherlich eine große Rolle.⁴⁰

Auch ist eine sichere Bindung, gerade von Kindern zu erwachsenen Vertrauenspersonen, die beste Voraussetzung für Lern- und Entwicklungsprozesse. Zudem können die pädagogischen Fachkräfte durch die Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten und die Vermittlung eines positiven Selbstbildes das traumatisierte Kind dabei unterstützen, die möglicherweise tiefe Erfahrung von Ohnmacht und Hilflosigkeit zu überwinden und ihr

Selbstwirksamkeitsgefühl stärken. Dieses manchmal wiederkehrende Erleben von Ohnmacht kann von den Kindern evtl. durch übertriebenes Machstreben oder Aggressionen kompensiert werden. Das Kind sollte das Gefühl bekommen, dass es in Ordnung ist, wenn es sich zeitweise anders fühlt und benimmt als andere. Bestimmte Verhaltensweisen waren möglicherweise eine Zeit lang als Überlebensstrategie notwendig.⁴¹ Aggressives Verhalten sollte dennoch nicht mit einer Traumatisierung entschuldigt werden, sondern bedarf ebenso pädagogisch sinnvoller Konsequenzen. Bei Angespanntheit, Schreckhaftigkeit und Unruhe können Bewegungsangebote eine konstruktive Möglichkeit sein, aufgestaute Energie umzusetzen und die positive Körperwahrnehmung des Kindes zu sensibilisieren. Eine Förderung der Selbstakzeptanz und der Selbstwirksamkeitsgefühle des Kindes kann helfen, Ohnmachtserfahrungen aufzuarbeiten und neues Vertrauen in sich und die Mitmenschen aufzubauen. Dies kann durch all das geför-

Praxisidee

Was können pädagogische Fachkräfte tun, wenn ein Kind seine traumatischen Erlebnisse malt? Wie kann das Erlebte des Kindes gewürdigt werden, ohne Gefahr zu laufen, andere Kinder mit den Darstellungen zu belasten? – Wenn es möchte, kann das Kind erzählen, was es gemalt hat. Die pädagogische Fachkraft sollte aufmerksam zuhören, jedoch das Kind selbst entscheiden lassen, wie viel und was es erzählen möchte. Eine Möglichkeit ist es, dem Kind zu erklären, dass die dargestellten Bilder an einem sicheren Ort aufbewahrt werden können. Zusammen mit dem Kind kann hierfür etwa ein Karton zu einer „Schatzkiste“ erklärt werden, in die alle Bilder, die dem Kind Angst machen, reingelegt werden und der an einem sicheren Ort verwahrt werden kann.⁴² Gemeinsam mit dem Kind kann überlegt werden, wo in der Kindertagesbetreuung der sichere Ort sein könnte (Bsp.: im abschließbaren Schrank eines Team-Raumes; Garderoben-Schrank des Kindes). Bei der Schaffung eines ‚sicheren Ortes‘ geht es darum, (zeitweilig) eine Distanz zu dem Erlebten herstellen zu können und so das Kontrollgefühl des Kindes zu stärken.⁴³

40 Zum Thema Sprachmittler siehe Kap. 7.2 Kooperationen und Vernetzungen

41 Vgl. Fachverband Traumapädagogik (Hrsg.) (2011): Positionspapier der BAG. Standards, S. 5

42 Diese Praxis-Idee wurde im DRK-Familienzentrum „Mit Herz und Hand“ in Greven durchgeführt und wird hier als Anregung weitergegeben.

43 Angelehnt an HANTKE; GÖRGES (2012): Handbuch Traumakompetenz; HUBER (2003): Trauma und die Folgen; SCHERWARTH; FRIEDRICH (2012): Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung

dert werden, bei dem das Kind Stärken hat und das es gerne macht. Wegen all der Schwierigkeiten und Belastungen, mit denen geflüchtete Familien konfrontiert sind, ist es lohnenswert, den Blick auf ihre Ressourcen nicht zu vergessen. So ist es möglich, dem Gegenüber das Gefühl zu vermitteln, dass die Stärken erkannt und wertgeschätzt werden.

Bei allen Konfrontationen mit traumatisierten Menschen ist es absolut geboten, ihre Grenzen anzuerkennen. So sollten sie etwa immer selbst entscheiden, ob, wann bzw. in welchem Ausmaß sie über traumatische Erlebnisse erzählen wollen. Niemals sollte gezielt nachgefragt oder eigeninitiativ ein traumatisches Ereignis angesprochen werden! Wenn ein Kind oder seine Eltern selbstgewählt von einem traumatischen Erlebnis berichten, dann können die pädagogischen Fachkräfte aktive Zuhörer*innen sein. Bereits mit wenigen Lauten, Gesten und Mimik kann vermittelt werden, dass die Informationen angekommen sind und die persönliche Geschichte des Menschen gewürdigt wird, ohne jedoch durch Nachfragen das Gespräch zu lenken. Jeder Mensch ist die*der beste Expert*in/e für sein*ihr Leben – so auch in diesem Fall.

Praxisidee

Im Spiel kann das Kind Regisseur*in seines eigenen Erlebens sein und Ohnmacht-Erfahrungen überwinden. Es kann vorkommen, dass in der pädagogischen Praxis auch Kriegs- und Gewalterfahrungen nachgespielt werden. Wie können pädagogische Fachkräfte damit umgehen, auch in Bezug auf andere Kinder in der Gruppe? Die Lösung sollte durch achtsame Beobachtung immer an die gegebene Situation angepasst und das Wohl aller Kinder berücksichtigt werden. Eine Möglichkeit ist die Abgrenzung der Spielorte. Kinder, die daran nicht beteiligt werden möchten, bekommen einen Ort, an dem diese Ruhe haben und geschützt sind vom Spiel der anderen. Auch kann es sein, dass ein neuer Spiel-Impuls und die klare, gewaltlose Haltung der pädagogischen Fachkräfte ein gewaltvolles Spiel mit dieser Begründung unterbinden. Zudem kann die Vermittlung der Ablehnung von Gewalt in der Kindertagesbetreuung den betroffenen Kindern Sicherheit vermitteln.

Umgang mit Abschieden

Gerade geflüchtete Kinder sind aufgrund ihrer Fluchterfahrungen besonders schutzbedürftig. Dennoch zeigt die Erfahrung im pädagogischen Alltag, dass manchmal geflüchtete Familien in ihr Herkunftsland zurückkehren müssen. Dies bedeutet vor allem für das Kind einen großen Umbruch, der Gefühle schmerzlichen Verlustes und tiefer Trauer auslösen kann. Auch Freund*innen und die Kita-Gemeinschaft fühlen sich möglicherweise betroffen. Um den Abschied und die entstandenen Gefühle gut aufzufangen, sollte daher jede pädagogische Einrichtung einen Abschied bewusst und entwicklungsgerecht vorbereiten, begleiten und ggf. mit den Kindern nachbereiten.

Weitere Informationen

Eine erste Beratung kann häufig über eine örtliche Erziehungsberatungsstelle (nach § 28 SGB VIII) erfolgen. Eine tiefer gehende Beratung, Diagnostik oder Therapiemöglichkeit können über niedergelassene Psychotherapeut*innen bzw. ein Psychosoziales Zentrum (PSZ) oder Spezialsprechstunden (z. B. Universitätsklinikum Münster – UKM) eingeholt werden. Kontaktdaten von Erziehungsberatungsstellen etc. können gut sichtbar und eventuell mehrsprachig für die Eltern z. B. am „Schwarzen Brett“ angebracht werden.⁴⁴

Selbstfürsorge

Auch die Selbstfürsorge ist ein wesentlicher Aspekt in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Eltern. Die Konfrontation mit den Geschichten, Bildern und Gefühlen der traumatisierten Menschen und das Einfühlen in ihre Erlebniswelt kann eine sogenannte sekundäre Traumatisierung in Menschen auslösen. Dies bedeutet, dass wer Ruhe und Sicherheit vermitteln möchte, diese zunächst in sich selbst spüren muss. Mit anderen Worten: Sich selbst würdevoll behandeln, um auch anderen würdig begegnen zu können.

Die Selbstfürsorge ist hierbei kein einmaliges Ereignis, sondern wird wie eine wohltuende und reinigende Dusche immer wieder benötigt. Im Rahmen der Kindertagesbetreuung empfiehlt sich der regelmäßige kollegiale Austausch im Team, Team-Supervisionen, aber auch die Anerkennung und Vermittlung der eigenen individuellen Grenzen im pädagogischen Team. Auch können Fortbildungen zum Thema „Umgang mit traumatisierten Kindern und Familien“, aber auch zum Thema „Selbstfürsorge“ hilfreich sein, um Zusammenhänge besser verstehen und einordnen zu können.

Weitere Informationen

In der Bundesweiten Arbeitsgemeinschaft Psychosozialer Zentren für Flüchtlinge und Folteropfer (BAfF) sind 37 Psychosoziale Zentren (PSZ) als Mitglieder vertreten (Stand: 01/2018). Kontaktdaten dieser Zentren sind (nach Bundesländern aufgelistet) auf einer Webseite des BAfF zu finden: www.baff-zentren.org/mitgliedszentren-und-foerdermitglieder

44 Kontaktdaten der PSZ siehe Lese-Empfehlungen

Weitere Informationen

Kontaktdaten und Informationen über die behördenunabhängigen Beratungsstellen und Initiativen für Geflüchtete in Nordrhein-Westfalen können über das jährlich aktualisierte Netzheft des Flüchtlingsrates NRW e.V. bezogen oder als PDF heruntergeladen werden:

www.frnw.de/fileadmin/frnw/media/downloads/netzheft-aktuell.pdf

Deutsches Rotes Kreuz e.V. (2014): Rückkehrvorbereitung von Kindern und Jugendlichen. Berlin.

Bundespsychotherapeutenkammer (BPtK): Ratgeber für Flüchtlingshelfer. „Wie kann ich traumatisierten Flüchtlingen helfen?“. Als PDF zum Download: www.bptk.de/publikationen/bptk-infomaterial.html

Bundespsychotherapeutenkammer (BPtK): Ratgeber für Flüchtlingseltern. Psychotherapie für Kinder und Jugendliche – Informationen für Eltern. Deutsch, Arabisch, Farsi, Kurdisch. Als PDF zum Download unter: www.bptk.de/publikationen/patientenratgeber.html

4.2 Fachbeitrag: Kinderrechte für junge Geflüchtete

Das Wohl des Kindes ist das leitende Prinzip der Kinderrechte⁴⁵ und somit der pädagogischen Praxis. Wie aber ist die derzeitige Umsetzung in geltendes Recht für Kinder aus geflüchteten Familien? Weil das Wohl der Kinder mit dem Wohl und den Möglichkeiten der Lebensgestaltung der Eltern eng verknüpft ist, stellt der folgende Fachbeitrag von VOLKER MARIA HÜGEL die derzeitigen rechtlichen Herausforderungen und Barrieren der geflüchteten Familien, ihrer Kinder und die Auswirkungen auf ihr Leben dar.

In der pädagogischen Praxis stellen sich möglicherweise folgende Fragen: Warum können geflüchtete Eltern, die seit längerer Zeit in Deutschland leben, noch kein „richtiges“ Deutsch? Wieso wirken diese Eltern bzw. ihre Kinder häufig so angespannt? Warum haben sie nach einer so langen Aufenthaltsdauer in Deutschland immer noch keine Arbeit?

Um die Lebensrealitäten von Familien mit Fluchterfahrungen und ihren Kindern besser verstehen zu können, sind Informationen über die rechtlichen Herausforderungen, mit denen diese häufig über lange Zeit konfrontiert sind, notwendig.

VOLKER MARIA HÜGEL arbeitet im Projekt Q (Qualifizierung der Flüchtlingsberatung) bei der *Gemeinnützigen Gesellschaft zur Unterstützung Asylsuchender* (GGUA) und ist langjähriges Mitglied der Bundesarbeitsgemeinschaft von PRO ASYL in der Härtefallkommission des Landes Nordrhein-Westfalen.

45 Vgl. Art. 3 UN-Kinderrechtskonvention

Die Bedeutung der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen für junge Flüchtlinge

Von VOLKER MARIA HÜGEL

Kinder und Jugendliche gehören zu den besonders verletzlichen Gruppen unter den Flüchtlingen. Dies ist nicht erst im gemeinsamen europäischen Asylsystem, dem GEAS⁴⁶, und dort in der Aufnahmeleitlinie der EU aus dem Jahr 2013 erkannt und festgeschrieben worden, sondern in vielen Menschenrechtskonventionen klar bestimmt und verankert. Auch die Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen hebt in Art. 6 den Schutz des Kindeswohls hervor: „Jedes Kind hat ein Recht auf Achtung seiner Würde als eigenständige Persönlichkeit und auf besonderen Schutz von Staat und Gesellschaft.“ Wohl gemerkt: „jedes Kind“.

Das wichtigste internationale Regelwerk dazu ist die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen. Warum ist diese Konvention so wichtig? – Als die Kinderrechtskonvention 1992 ratifiziert wurde, hatte Deutschland bei der UN⁴⁷ einen Vorbehalt eingelegt, der einfach gesagt bedeutet, dass ausländerrechtliche Regelungen dem Kindeswohl vorgehen. Erst durch die Rücknahme dieses Vorbehalts im Juli des Jahres 2010 wurden somit alle Artikel der UN-Kinderrechtskonvention in der Bundesrepublik rechtsgültig und müssen angewendet werden. Wohlfahrtsverbände, Kirchen und Menschenrechtsorganisationen hatten sich dann erhofft, dass nun auch das Asyl- und Ausländerrecht entsprechend angepasst würden. Im Koalitionsvertrag der letzten Bundesregierung vom Dezember 2013 war das so auch angekündigt worden: „*Kinderrechte*: Der Schutz von Kindern vor Gewalt, Vernachlässigung und die Weiterentwicklung der Wahrnehmung der Rechte von Kindern (Umsetzung UN-Kinderrechtskonvention) ist ein zentrales Anliegen dieser Koalition. Wir werden jede politische Maßnahme und jedes Gesetz daraufhin überprüfen, ob sie mit den international vereinbarten Kinderrechten im Einklang stehen.“⁴⁸ Leider sind weder im Aufenthalts- und Asyl- noch im Sozialrecht bisher wesentliche Verbesserungen festzustellen, eher im Gegenteil. Die Jahre 2015–2017 haben eine ganze Reihe von deutlichen Rechtsverschärfungen, insbesondere im Bereich der aufenthaltsbeendenden Maßnahmen erbracht. Dies wird in den hohen Abschiebungszahlen der Bundesländer offenbar. Abschiebungszahlen, Leistungskürzungen und Obergrenzen sind in der politischen Diskussion sehr präsent. Da gerät das Schicksal der Einzelnen und so auch der Kinder ins Hintertreffen.

46 Das Gemeinsame Europäische Asylsystem (GEAS) besteht aus den EU-Verordnungen und Richtlinien, die den Rechtsrahmen im Asyl- und Migrationsbereich darstellen, insbesondere die Dublin-Verordnung, die Qualifikationsrichtlinie sowie die Aufnahme- und Verfahrensrichtlinie der EU.

47 UN = United Nations, deutsch: Vereinte Nationen

48 Deutsche Bundesregierung (Hrsg.) (2013): Deutschlands Zukunft gestalten. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 18. Legislaturperiode, S. 99

Richten wir den Blick auf junge Flüchtlinge selbst. Junge Flüchtlinge können eine Reihe von Problemen haben. Sie können die gleichen Probleme haben, die auch die Einheimischen haben können: medizinische, psychische, Familien- oder Erziehungsprobleme, Arbeitslosigkeit, Einsamkeit etc. Darüber hinaus sind sie jedoch mit Schwierigkeiten konfrontiert, die aus dem Flüchtlingsdasein resultieren: etwa mit Erlebnissen, die verarbeitet werden müssen, die zur Flucht geführt haben, oder mit der Flucht selbst. Sie sorgen sich um zurückgelassene Freundinnen und Familienangehörige. Dazu kommen die ausländer-, asyl- und leistungsrechtlichen Beschränkungen nebst der Angst der Familie um den weiteren Aufenthalt. Erschwerend kommt hinzu, dass die Qualität der Asylverfahren in Deutschland dauerhaft kritikwürdig ist. Im Jahr 2017 sind vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge über 500.000 Asylentscheidungen gefällt worden. Die Wohlfahrtsverbände, Pro Asyl und Juristenvereinigungen haben in einem Memorandum⁴⁹ deutlich die Mängel in den Asylverfahren dokumentiert und herausgestrichen. Turboverfahren mit mangelhaft qualifizierten Anhörerinnen und unqualifizierten Dolmetschenden führen naturgemäß zu einer Vielzahl von Fehlentscheidungen. Insbesondere die Lebensschicksale von Kindern in den Familien sind asylrechtlich kaum gewürdigt worden. Flucht ist dabei in der Regel sehr gefährvoll und viele Flüchtlinge sterben auf der Flucht. Minderjährige sind auch auf den Booten im Mittelmeer. Sie sehen und erleiden diese Flucht, wie Erwachsene, und können oftmals vieles nicht verstehen. Angst ist eine ständige Begleiterin. Die letzten Kindergarten- oder Schultage liegen lange zurück, denn auf der Flucht findet kein Unterricht statt. Dazu kommt der Abbruch von Beziehungen, der Verlust von Freunden und Verwandten und von den gewohnten Orten. Das Leben in Deutschland birgt auch viele Unsicherheiten: Wie kann ich die deutsche Sprache erlernen und mich mit den Kindern und pädagogi-

schen Fachkräften verständigen? Wie ist es mit der Schule in Deutschland? Werden meine Eltern wieder ihrer alten Arbeit nachgehen können? Wo finde ich Freunde und wo werde ich wohnen? Können meine Eltern den Rest meiner Familie herholen? Was ist mit einer drohenden Abschiebung?

Merksatz eins: Jede Entscheidung, bei der Kinder betroffen sind und die das Kindeswohl nicht oder nicht ausreichend berücksichtigt, ist rechtsfehlerhaft.

Die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) ist dafür die Rechtsgrundlage. Sie fordert in Art. 3, dass das Kindeswohl vorrangig zu beachten ist. Art. 4 sorgt für die nationale Umsetzung und fordert, dass der Staat alle Maßnahmen ergreifen muss, um diese Rechte zu sichern. Art. 12 legt fest, dass der Kindeswille zu erfragen und zu berücksichtigen ist. Art. 18 garantiert das Recht auf beide Elternteile. Art. 10 stellt klar, es gibt eine Verpflichtung der Vertragsstaaten, „dass von einem Kind oder seinen Eltern zwecks Familienzusammenführung gestellte Anträge auf Einreise in einen Vertragsstaat von den Vertragsstaaten wohlwollend, human und beschleunigt bearbeitet werden“. All diese Rechte sind in Deutschland leider nicht garantiert. Ziel der Flüchtlingssozialarbeit und Menschenrechtsarbeit muss daher sein: vollständige Umsetzung der UN-KRK mit dem Ziel, kinderfreundliches Verwaltungshandeln nachvollziehbar und belegbar zu erreichen.

Zum Familiennachzug: Kindernachzug ist nur möglich, solange die Kinder ledig und minderjährig sind. Welche syrischen Eltern lassen ihre gerade 18 Jahre alt gewordene Tochter allein in Jordanien zurück? Diese Dramen entstehen, weil der Familienbegriff im Aufenthaltsgesetz zu eng gefasst ist. Grundsätzlich geht es um die Kernfamilie – und das sind Ehegatten sowie minderjährige ledige Kinder.

49 Memorandum für faire und sorgfältige Asylverfahren in Deutschland (2016)

Für begleitete Minderjährige, die mit ihren Familien in Deutschland Schutz suchen, sind im Wesentlichen die Erfolgsaussichten in den Asylverfahren der Eltern von entscheidender Bedeutung für ihre Situation. Wenn diese Minderjährigen die Staatsangehörigkeit eines Landes besitzen, das als sicheres Herkunftsland eingestuft worden ist, so verbleiben sie in der Regel in Landeseinrichtungen, in oft isoliert gelegenen Sammelunterkünften, und unterliegen damit nicht der Schulpflicht. Kinder im Kita-Alter haben in der Regel auch nicht die Chance, eine Regeltageseinrichtung zu besuchen. Ihre „Bleibeperspektive“ wird als schlecht angesehen, und deshalb haben die Eltern keinen Zugang zu Sprach- und Integrationskursen. Ihre Asylanträge werden in der Regel als offensichtlich unbegründet beschieden und damit einher geht ein vollständiges Ausbildungs- und Arbeitsverbot. Zudem droht die baldige Aufenthaltsbeendigung. Der ebenso alte wie falsche Rechtssatz der Innenministerien, „die minderjährigen Kinder teilen das ausländerrechtliche Schicksal ihrer Eltern“, degradiert Kinder und Jugendliche zu Rechtsobjekten, anstatt sie als Subjekte ernst zu nehmen.

Viele aufenthaltsrechtliche Perspektiven ergeben sich in Deutschland aufgrund von sogenannten Altfall- oder Bleiberechtsregelungen, bei denen den erbrachten Integrationsleistungen besondere Bedeutung zukommt. Wer einem Arbeits- und Ausbildungsverbot unterliegt, kann naturgemäß weder den Lebensunterhalt sichern noch über die Kontakte am Arbeitsplatz verfügen, die das Erlernen der deutschen Sprache erleichtern, und geliebte Solidarität von Kolleginnen erfahren.

Auch Abschiebungen verletzen das Kindeswohl. Bei den von Abschiebung betroffenen Kindern und Jugendlichen findet keine Prüfung mehr statt, in der gefragt wird, ob durch die Aufenthaltsbeendigung der Vorrang des Kindeswohls noch gewährleistet ist. Es ist auch kein Fall bekannt, in dem bei Abschiebungsfragen der Kindeswille erforscht oder berücksichtigt wurde.

Merksatz zwei: Beachtung des Kindeswohls ist keine Belohnung für erbrachte Integrationsleistungen, sondern ein Rechtsanspruch.

Es ist Aufgabe der Flüchtlingssozialarbeit, der Menschenrechtsarbeit und der Zivilgesellschaft, ein wachsames Auge auf den Umgang mit jungen Flüchtlingen zu haben. Es ist leider noch nicht Allgemeingut, dass die Garantien aus der UN-Kinderrechtskonvention auch für Flüchtlinge gelten. Die ausländerrechtlichen Strukturen in Deutschland müssen dahingehend novelliert werden, dass die Verstöße gegen die UN-Kinderrechtskonvention nicht mehr vorkommen können. Das bedeutet: Schulpflicht für alle Kinder im Schulalter spätestens ab dem dritten Monat des Aufenthaltes in Deutschland. Das bedeutet auch: keine Ausbildungs- und Arbeitsverbote. Auch eine Aufenthaltsdauer in den großen, oft isoliert gelegenen Sammelunterkünften des Landes, die drei Monate überschreitet, ist nicht kindgerecht. Das bedeutet: einen eigenen Aufenthaltsgrund schaffen für Kinder, denen es nach einer Aufenthaltsbeendigung deutlich schlechter gehen würde als hier in Deutschland. Das bedeutet aber auch, den Verwandten dieser Kinder zwingend den weiteren Aufenthalt zu ermöglichen. Zudem muss der Familienbegriff neu definiert werden. Wir brauchen ein Nachzugsrecht für Geschwister. Kindernachzug muss auch nach Vollendung des 18. Lebensjahres möglich sein – und Eltern müssen auch zu ihren volljährigen Kindern einreisen dürfen. Dass dies keine utopischen Forderungen sind, kann man schon daran erkennen, dass sie den Regelungen des Familiennachzugs für Unionsbürgerinnen entsprechen. Dies gelingt aber nur, wenn mit aller Macht dem Abschiebungsdruck entgegengetreten wird und die UN-Kinderrechtskonvention für alle Kinder konsequent Anwendung findet.



Bildungsarbeit für Vielfalt

5

In Kap. 3 wurde bereits näher erörtert, dass Menschen unterschiedliche Familienkulturen pflegen und mitbringen können und jeder Mensch immer durch eine kulturspezifische Art der Erziehung geprägt ist. Zudem können Lebensumstände durch soziale Benachteiligung beeinflusst sein (vgl. Kap. 4). Bei der Gestaltung interkultureller Bildungsarbeit ist es daher wichtig, die besonderen Lebenssituationen und Bedarfslagen von Migrant*innen in den Angeboten und Strukturen zu berücksichtigen.

Dabei gilt es, die Familien *ohne* Zuwanderungsgeschichte nicht aus den Augen zu verlieren, denn auch sie sollen mit der Bildungsarbeit erreicht und eingebunden werden. Und so liegt ein positiver Nebeneffekt der interkulturellen Öffnung darin, dass die Kindertagesbetreuung den Blick auf mögliche Barrieren schärft, die eine Teilhabe behindern können. Ihr Abbau stärkt den inklusiven Charakter der Kindertagesbetreuung, von dem auch andere Familien profitieren.

In diesem Kapitel wird aufgezeigt, wie interkulturelle Bildungsarbeit gestaltet werden kann, um zugewanderte Familien besser erreichen und in die pädagogische Praxis einbeziehen zu können.



Kinder haben das Recht auf Achtung ihrer (kulturellen) Identität

Die UN-Kinderrechtskonvention verdeutlicht in Art. 29 u. a. das Recht des Kindes auf Achtung seiner kulturellen Identität, der Werte wie auch der Sprache.

„Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, daß die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muß, [...] dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln.“⁵⁰

Für die interkulturelle Bildungsarbeit in einer Einrichtung wird eine Überprüfung der eigenen Angebote und Strukturen empfohlen. Dazu sollten u. a. folgende Fragen geklärt werden:

- » Gibt es Menschen mit Zuwanderungsgeschichte in der Einrichtung und erreichen die vorhandenen Angebote Geflüchtete bzw. zugewanderte Menschen überhaupt?
- » Werden die Angebote von Migrant*innen genauso gut an- bzw. wahrgenommen wie von Menschen aus der Aufnahmegesellschaft, und wenn nicht, was hält Menschen mit Migrationshintergrund fern?

Zentral ist in diesem Zusammenhang die Frage nach möglichen Zugangsbarrieren, die geflüchtete und zugewanderte Familien von der Nutzung der Angebote abhält.

Zu diesen gehören u. a. mangelnde Deutschkenntnisse bzw. die Unsicherheit, sich in der deutschen Sprache ggf. nicht ausreichend gut mitteilen oder verständigen zu können.

Auch können fehlende Informationen zu Angeboten und Strukturen bis hin zu mangelndem Vertrauen Gründe für entsprechende Zurückhaltung sein. Vorurteile auf beiden Seiten und nicht zuletzt eine tief sitzende Angst vor Behörden und Institutionen spielen eine entscheidende Rolle. Erfahrungen aus den Herkunftsländern werden allzu oft auf die deutschen Systeme übertragen und somit auch auf die Institution „Kindertageseinrichtung“ und die dort geleistete Arbeit.

⁵⁰ Vgl. UN-Kinderrechtskonvention Art. 29, Abs. 1, Zeile c). Hier werden die international verpflichtenden, übergeordneten Bildungsziele definiert.

Finden die hier zusammengetragenen Denkanstöße zu möglichen Zugangsbarrieren keine oder nur wenig Beachtung, wird ein Teil der Zielgruppe nicht oder nur schwer erreicht.

Daher sollten die gewonnenen Erkenntnisse auf konkrete Maßnahmen übertragen werden, z. B. auf die Realisierung von Modellprojekten, vor allem aber auf die Umsetzung langfristiger Konzepte. Davon profitieren beide Seiten. Menschen mit Zuwanderungsgeschichte gewinnen identitäts- und inklusionsfördernde Anknüpfungspunkte im entsprechenden Land und die Einrichtungen gewinnen neue Kund*innen, die sich wertschätzend behandelt fühlen.

Sogenannte „**niedrigschwellige Angebote**“ können dafür sorgen, dass die Hemmungen für eine Teilnahme reduziert werden und dass viele Menschen den Weg in die entsprechende Einrichtung finden. Niedrigschwellige Angebote sind geprägt durch:

- » eine kostenlose oder kostengünstige Teilnahme,
- » die Durchführung an einem neutralen und bekannten Ort, möglichst wohnortnah im Sozialraum,
- » Orientierung am Alltag und an Lebenssituationen und durch Teilhabe am gesellschaftlichen Leben,
- » den Einsatz von Fachkräften, die die Sprache der Zielgruppe sprechen und ggf. bereits das Vertrauen von Menschen aus der Zielgruppe besitzen,
- » Veranstaltungsräume mit einer Ausstattung von Symbolen, Fotos und Gegenständen aus verschiedenen Herkunftskulturen, die eine offene Atmosphäre vermitteln,
- » eine geschlechtersensible Ausrichtung,
- » die Mitbestimmung und Mitwirkung an Inhalten und der Ausrichtung der Treffen seitens der Zielgruppe,
- » ein Angebot von Speisen und Getränken, die ggf. von den Besuchern mitgebracht werden,
- » eine Gestaltung als lose, unverbindliche Treffen, die je nach Bedürfnis und Interesse besucht werden können.

Für die Gestaltung der interkulturellen Bildungsarbeit ist es sinnvoll, alle Beteiligten⁵¹ in den interkulturellen Öffnungsprozess einzubeziehen und sie auf eine Öffnung für die Vielfalt vorzubereiten. Fortbildungen z. B. in Diversity-Kompetenz oder in vorurteilsbewusster Erziehung spielen hier eine zentrale Rolle. Die spezifischen Kompetenz-Trainings setzen sich sowohl mit Selbst- und Fremdkompetenz auseinander als auch mit Themen wie Stereotypisierung und Vorurteile. Weitere inhaltliche Details zu diesen Trainings können Kap. 7.1 entnommen werden.

5.1 Das Feiern von (religiösen) Festen

Feste zu besonderen Anlässen in der Kindertageseinrichtung und Brückenprojekten zu feiern, ist von einem gewöhnlichen Kalender-Jahr in der Kindertagesbetreuung kaum wegzudenken. Welche Feste werden aber gefeiert und wieso?

Kinder haben das Recht auf Religions- und Meinungsfreiheit

Der Art. 14 der UN-Kinderrechtskonvention beschreibt das Recht des Kindes auf die freie Ausübung seiner Religion, seines Glaubens oder seiner sonstigen Anschauungen im Rahmen der gegebenen Grundrechte: „1. Die Vertragsstaaten achten das Recht des Kindes auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit.“

Welchen Feierlichkeiten wird keine Bedeutung zugeschrieben und spiegelt dies die tatsächliche Lebensrealität der Kita-Kinder und ihrer Familien wider? Wie auch in allen anderen pädagogischen Praxen sind diese Fragen bedeutsam, um herauszufinden, ob tatsächlich jedes Kind in all seinen Identitätsaspekten gesehen und anerkannt wird. Denn das Zelebrieren bestimmter Feierlichkeiten zeigt manchmal mehr die historischen und aktuellen Ungleichheits- und Dominanzverhältnisse auf als die tatsächliche Vielfalt.⁵² Auch wird Kindern hierdurch erfahrbar gemacht, in welcher Gesellschaft sie leben und was ihre Position hierin ist. Dies bedeutet nicht, dass etwa christliche Feste vermieden werden sollten, sondern es geht darum, Aspekte religionsbezogener Diskriminierung und Dominanz mitzudenken. Welche Botschaft vermitteln wir den Kindern durch das Feiern bestimmter Feste bzw. das Vermeiden anderer? Die pädagogische Praxis sollte auch hier auf Inklusivität überprüfen und an der tatsächlich vorhandenen und in den Familien gelebten Vielfalt in der Kindertageseinrichtung anknüpfen. Auf der strukturellen Ebene bedeutet dies, zu beleuchten, ob und in welcher Form das Feiern

51 Beteiligte Akteure sind u. a. Kinder, Eltern, pädagogisches Team, Einrichtungs-Träger.

52 Vgl. ISTA; Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2017): Umgang mit religiösen Festen

bestimmter Feste in der organisatorischen Planung der Kindertageseinrichtung respektiert und berücksichtigt wird. Findet etwa das Zucker-Fest gerade statt und die Kita plant an demselben Tag einen Elternabend, könnten nicht nur die pädagogischen Fachkräfte vom Fernbleiben vieler Eltern enttäuscht werden, sondern auch die betroffenen Familien finden sich möglicherweise in der Planung nicht mitgedacht.

Praxisidee

Auf der Ebene der pädagogischen Praxis kann auch hier eine Lösung sein, an den Gemeinsamkeiten anzusetzen und darüber die Unterschiede zu thematisieren. Bei vielen Festen lassen sich ähnliche grundlegende (auch nicht-religiöse) Themen finden. Es kann zum Beispiel ein „Lichterfest“ gestaltet werden, das das Element Licht aufnimmt, welches in vielen Feiern wiederzufinden ist (Hanukkah, Weihnachten, Kwanzaa, Luciafest, Wintersommersonnenwende, Diwali⁵³). So gestaltet etwa jedes Kind eine Kerze. Diese kann angezündet und ein Lied gemeinsam gesungen werden, das mit dem entsprechend bevorstehenden Festtag in Verbindung steht.⁵⁴

Die Grundlage der Entscheidungen, welche Feste Eingang in die Kindertageseinrichtung bzw. ins Brückenprojekt finden, sollte anhand der Wichtigkeit und Bedeutung für die Kinder und ihre Familien wie auch der pädagogischen Mitarbeiter*innen bemessen werden.

Weitere Informationen

Empfehlenswert ist ein Kalender, der eine Übersicht zu kulturellen, religiösen und politischen Feier-, Gedenk- und Ehrentagen bietet und daran erinnert. Dieser kann über RAA Berlin und folgende E-Mail-Adresse bestellt werden: info@raa-berlin.de

53 Hanukkah ist ein acht Tage dauerndes, jährlich gefeiertes jüdisches Fest. Kwanzaa ist ein kulturelles Fest, das praktische und weltanschauliche Elemente aus unterschiedlichen afrikanischen Erntezereemonien enthält. Das Luciafest und die Wintersommersonnenwende sind auf Heiligenfeste zurückgehender Brauch, der – hauptsächlich im skandinavischen Raum – am 13. Dezember gefeiert wird und Licht in die Dunkelheit bringt. Diwali ist ein bedeutendes, mehrtägiges hinduistisches Lichterfest.

54 Vgl. ISTA; Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2017): Umgang mit religiösen Festen. Vgl. ferner Bisson (1997): Celebrate! An Anti-Bias Guide

5.2 Sprachenvielfalt als Ressource

„Kinder kommen nie sprachlos in die Kita.“⁵⁵ In Kindertageseinrichtungen und Familienzentren gehört Mehrsprachigkeit schon seit langem zum Alltag. Und immer wieder wird dabei die Rolle der Muttersprache beim Erlernen der deutschen Sprache thematisiert und diskutiert: „Sollen Kinder mit Zuwanderungsgeschichte nur Deutsch lernen, oder erst ihre Muttersprache, um dann auf der Basis der so erlernten Sprachstrukturen und Spracherwerbsstrategien die Zweitsprache Deutsch zu lernen?“⁵⁶

Mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung wächst mehrsprachig auf.

Tatsache ist, dass es ein Kind fördert, frühzeitig zwei oder mehrere Sprachen zu lernen. Kindern werden beim Sprachenlernen keine Fähigkeiten abverlangt, über die sie nicht sowieso schon verfügen. Sie entschlüsseln auch in der Muttersprache täglich neue Wörter und Sätze. Entscheidend für den Erfolg sind Quantität und Qualität des Inputs. Die Erziehung und Ansprache eines Kindes im Elternhaus sollten idealerweise in der Muttersprache der Eltern erfolgen, denn nur so können diese ihr gesamtes Spektrum an Gedanken, Emotionen und Wissen an das Kind weitergeben.

Welche Möglichkeiten können genutzt werden?

Parallel dazu sollte sichergestellt werden, dass das Kind in eine deutschsprachige Umgebung hineinwächst und an ihr partizipieren kann, so z. B.: durch die alltagsintegrierte Förderung und Bildung der deutschen Sprache in einer Kita. Zur weiteren Sprachförderung, unabhängig von der Bildungseinrichtung, sind Kontakte zu deutschsprachigen Gleichaltrigen in der Freizeit ein wichtiges Instrument. Auch hat sich der positive Zusammenhang des fragenden/erforschenden Sprachstils auf die kulturübergreifende kindliche Sprachentwicklung gezeigt.⁵⁷ Die frühpädagogischen Fachkräfte können die Sprachentwicklung aller Kinder durch gezieltes Nachfragen mit offenen, sogenannten W-Fragen und ein korrekatives Feedback⁵⁸ deutlich unterstützen.

Auch die Muttersprache der Kinder kann didaktisch sinnvoll eingebunden werden. Dadurch werden die Kinder zu Expert*innen ihrer Sprache.

55 List (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung, S. 9

56 Paritätisches Bildungswerk (2007): nah dran, S. 71

57 Vgl. FARRANT; REESE (2000): Maternal style and childrens participation in reminiscing, S. 193–225, vgl. ferner NEWCOMB; REESE (2004): Evaluations and orientations in mother-child narratives as a function of attachment security, S. 230–245; WANG (2007): “Remember when you got the big, big bulldozer?”, S. 455–471

58 Vgl. ROTHWEILER; RUBERG (2012): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern nichtdeutscher Erstsprache, S.186–190. Es sollten in der Wiederholung des Gesagten die Fehler korrigiert werden, ohne auf diese direkt hinzuweisen.

Praxisidee

Bei den gemeinsamen Mahlzeiten kann erörtert werden, in wie vielen Sprachen es der Gruppe gelingt, ein Lebensmittel zu benennen. Zum Mittagessen gibt es Kartoffeln. Kann das jemand aus der Gruppe in einer anderen Sprache sagen? Ein Kind sagt dazu „ziemniak“ und benutzt das polnische Wort. Ein anderes sagt „patates“ und kennt dieses Wort damit auf Türkisch, oder „batata“, wie die Kartoffel auf Syrisch heißt.

Zum einen kann Kindern die vorhandene sprachliche Vielfalt bewusst werden, zum anderen merken wir bei den Versuchen, die Wörter nachzusprechen, dass dies nicht immer auf Anhieb fehlerfrei klappt. So kann die Sensibilität für Kinder, die etwa gerade ihre Sprachkenntnisse in Deutsch verbessern, erhöht werden. Auch wird möglicherweise festgestellt, dass die meisten in der Gruppe gerne Kartoffeln essen, auch wenn von den Kindern, bei dem oben benannten Beispiel, unterschiedliche Bezeichnungen dafür verwendet werden.

Wertschätzung für alle Sprachen

Es gibt sogenannte „Prestige-Sprachen“. Diesen Sprachen wird in Westeuropa gesamtgesellschaftlich eine höhere Wertschätzung entgegengebracht. Als Beispiel im deutschsprachigen Raum sind das etwa Sprachen wie Spanisch und Englisch. Wenn Kinder eine dieser Sprachen mitbringen, dann wird dies häufig als sehr positiv bewertet, etwa „Super, du kannst ja schon Englisch!“, während Sprachen wie Albanisch oder Türkisch eher als ein Manko behandelt werden und die Sprachträger*innen „schnell Deutsch lernen“ müssen.⁵⁹ Wenn Kinder und ihre Familien erfahren sollen, dass die Wertschätzung allen Sprachen gilt, ist ein kritischer Umgang mit unseren inneren Bildern und Bewertungen von förderwürdigen und eher negativ assoziierten Sprachen notwendig. Kinder sollen erfahren, dass alle Sprachen als wichtiger Teil ihrer Persönlichkeit wertgeschätzt werden. Diese Wertschätzung der Muttersprache ist auch eines der Ziele des Rucksackprojekts, das im Rahmen eines Erfahrungsberichtes in Kap. 6 erläutert wird.

59 Vgl. TRACY (2008): Wie Kinder Sprachen lernen

5.3 Diskriminierungsfrei und vielfaltsbewusst singen, lesen und spielen

Um an die vorhandene Vielfalt in der Kindertagesbetreuung anzuknüpfen, können etwa mehrsprachige Gruppen-Spiele gespielt oder Lieder gesungen werden. So lässt sich z. B. das Lied „Bruder Jakob“ auf Türkisch folgendermaßen singen: „Tembel çocuk, tembel çocuk, Haydi kalk, haydi kalk! İşte sabah oldu, işte sabah oldu, Gün doğdu, gün doğdu.“⁶⁰ Anstatt des christlich anmutenden Glockengeläuts kann die deutsche Version auch andere religiöse Praxen einbeziehen⁶¹: „... hörst Du nicht den Azan/den Schofar oder das Dung Chen?“⁶²

Auch hier können Kinder und ihre Familien als Expert*innen eingebunden und diese gebeten werden, Lieder, die sie gerne mögen, von ihrem Zuhause mitzubringen. Die tatsächlich gelebte Vielfalt kann so repräsentiert werden.

Bei der Auswahl diskriminierungsfreier Lieder und Bücher ist darauf zu achten, dass diese nicht etwa Stereotype reproduzieren oder die gesellschaftliche Vielfalt abwerten.

Stereotype hinterfragen

In dem Lied „C-A-F-F-E-E“, in dem von Kaffee als „Türkentrunk“ die Rede ist, wird geraten, anders als die „Muselmänner“ zu sein und davon abzulassen.⁶³ Dies sind starke, stereotypisierende Bilder, die Personengruppen diskriminieren und sollten daher nicht unhinterfragt an die Kinder weitergegeben werden. Es gibt zahlreiche weitere Beispiele für ähnliche Kinderlieder, die auf diskriminierende Aussagen überprüft werden sollten.

Praxisidee

In vielen Bilderbüchern werden einseitige Vorstellungen von Normalität reproduziert. Sind den Kindern auch (Bilder-)Bücher zugänglich, in denen die handelnden Personen nicht nur als Hellhäutige einer Mutter-Vater-Kind-Konstellation in einem der Mittelschicht zugehörigen Milieu erkennbar sind? Auch Kinderbücher sollten die ganze Bandbreite der Vielfalt abbilden.

60 Hier ist das Lied in zehn verschiedenen Sprachen aufgeführt: URL: <http://www.graf-dirk.de/pdf/bruderjacob.pdf>

61 Vgl. ISTA; Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2/2016): Kinderlieder für alle!, S. 3

62 Azan = muslimischer Gebetsruf, Schofar = jüdisches Gebetshorn, das zum Yom Kippur eingesetzt wird, Dung Chen = wird in tibetisch-buddhistischen Zeremonien verwendet.

63 Vgl. ISTA; Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2/2016): Kinderlieder für alle!, S. 2

Kinder möchten sich zugehörig und willkommen fühlen – mit allen ihren Merkmalen. Daher ist es für die Öffnung für Vielfalt lohnenswert, sich mit der gelebten pädagogischen Praxis und dem Material auseinanderzusetzen.

Weitere Informationen

Kriterien für vorurteilsbewusste Bücher können unter folgendem Link abgerufen werden: <https://situationsansatz.de/vorurteilsbewusste-kinderbuecher.html>. Dort kann auch ein Materialkoffer mit einer Auswahl dieser Bücher bestellt werden. Mehrsprachige Bilderbücher können etwa über den Anadolu-Verlag bezogen werden: www.anadolu-verlag.de

Übersetzungen gebräuchlicher Begriffe des pädagogischen Alltags in zehn Sprachen, bietet die folgende Publikation:

Dolmetscher für Erzieher/innen (2007). Cornelsen, Berlin-Düsseldorf

Dolmetscher*innen und Übersetzer*innen

Um eine adäquate Interaktion sicherzustellen, sollte beim Erstkontakt auch an eine Möglichkeit gedacht werden, nonverbal zu kommunizieren. Kommunikationsformen können mit spezifischen Medien (Bilder, Piktogramme, Videos usw.) unterstützt werden. Auch werden Aushänge häufig von den Eltern abfotografiert und später von Freunden oder mit anderen Hilfsmitteln übersetzt. Für Eltern, die nicht oder nicht differenziert deutsch sprechen, bedarf es zur angemessenen und sachgerechten Kommunikation somit dolmetschender Personen. Abhängig vom Anlass muss entschieden werden, ob zertifizierte Dolmetscher*innen hinzugezogen werden müssen oder auch ehrenamtlich (häufig geschulte) Übersetzer*innen in Frage kommen können. Hierbei muss überlegt werden, ob das Gespräch eine Rechtsverbindlichkeit haben muss und wie heikel die Informationen sind, die in dem Gespräch geäußert werden.

Bei deren Einsatz sind folgende Hinweise zu beachten, damit die Übersetzungen auch als professionell und interkulturell verstanden werden können:

- » Eine Übertragung der Übersetzer*innenrolle auf Geschwisterkinder im Elterngespräch kann zu Problemen führen, da die Kinder dabei in unangemessene, nicht altersgerechte Situationen und Rollen gedrängt werden können.
- » Die Objektivität einer Übersetzung kann allgemein auf Grund der Betroffenheit oder Befangenheit einer dolmetschenden Person gefährdet sein.
- » Die Akzeptanz der dolmetschenden Person seitens der Eltern sollte sichergestellt sein.

Staatlich geprüfte Dolmetscher*innen können von der Kindertagesbetreuung meist nicht bezahlt werden. Örtliche Jugendämter sind hier ein guter erster Ansprechpartner, besonders wenn die Eltern von der Beitragspflicht für die Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen⁶⁴ befreit sind, denn: „Sofern keine Beitragspflicht [der Eltern] für die Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen existiert, besteht sowohl in den Fällen, in denen die Sprachmittlung für eine Förderung von Kindern notwendig ist, als auch in den Fällen, in denen die Sprachmittlung zur Einbeziehung der Eltern notwendig ist, kein Anspruch gegen Eltern oder Kinder, d. h. die Kosten der Sprachmittlung sind vom Träger der öffentlichen Jugendhilfe zu tragen“⁶⁵, so eine Rechtsexpertise im Auftrag des DRK-Generalsekretariats.

Diese stellen häufig Sprach- und Kulturmittler*innen, die speziell für den Einsatz in Kindertageseinrichtungen geschult wurden, kostenlos für Elterngespräche in Kitas zur Verfügung.⁶⁶

Sprachlich unterstützende Personen können zudem über ehrenamtliches Engagement gewonnen werden. Über folgende Stellen können sie gefunden bzw. angeboten werden:

- » Eltern der Kindertageseinrichtung oder aus der Nachbarschaft, kommunale Integrationsagenturen,
 - » regionale Arbeitsstellen,
 - » Integrationsräte,
 - » Migrant*innenselbstorganisationen,
 - » Wohlfahrtsverbände,
 - » Schulämter,
 - » muttersprachliches Personal.
- Im Unterkapitel 7.2 wird die Bedeutung von Vernetzung und Kooperation näher erläutert.

64 Kostenbeiträge nach § 90 Abs. 1 SGB VIII

65 MÜNDE (2016): Sprachmittlung als Teil der Leistungen in der Kinder- und Jugendhilfe, S. 31

66 Exemplarisch kann hier etwa das Amt für Kinder, Jugendliche und Familien in Münster genannt werden, das gemeinsam mit dem „Haus der Familie“ in Münster die sog. Sprach- und Kulturmittler*innen speziell für den Einsatz in Kindertageseinrichtungen schult.

5.4 Fachbeitrag: Spielen/Kinderrechte/ geflüchtete Kinder

Der folgende Fachbeitrag nimmt einzelne Situationen aus der pädagogischen Praxis in den Blick und reflektiert die Interaktionen und das Erleben von (geflüchtetem) Kind und Erwachsenen. GERBURG FUCHS ist freischaffende Bewegungstherapeutin. Sie hat u. a. Erfahrungen in der Begleitung pädagogischer Teams, in der Durchführung unterschiedlicher präventiver Projekte in Kindertageseinrichtungen mit Kindern und pädagogischen Fachkräften und gibt Seminare zum Thema „Lauschen – Bewegung – Spiel“.

Was genau sind Momente, in denen Kinderrechte für Kinder erfahrbar werden? Der Fachbeitrag möchte für Kinderrechte sensibilisieren und diese konkretisieren. Er soll ermutigen, mögliche Unsicherheiten in neuen Situationen wahrzunehmen und aufgeschlossen, gemeinsam mit (geflüchteten) Kindern „Spielräume“ zu entdecken und deren Potenziale zu ergründen.

Durch „Spielräume“ Kinderrechte erlebbar machen

VON GERBURG FUCHS

Es schneit, ein kalter Wind weht um die Ohren, Kälte zieht in die Knochen, der hungrige Magen knurrt, Gerüche von Schmutz und dreckiger Kleidung steigen in die Nase und es ist eine große Sehnsucht da, endlich anzukommen. Viele Flüchtlingskinder haben das tage-, wochen- und monatelang mit ihren Eltern und Geschwistern erlebt. Bildungsinstitutionen sind Orte für geflüchtete Kinder, wo sie ankommen und Orientierung finden können. Sie bekommen eine besondere Bedeutung, wenn es darum geht, dass Menschenrechte der Kinder erfahrbar werden. Die Anerkennung ihrer Rechte kann nur durch den Erwachsenen geschehen. Jede pädagogische Fachkraft hat eine Schlüsselrolle, weil das Handlungsvermögen des einzelnen Kindes untrennbar mit ihrer Entscheidungsmacht verbunden und davon abhängig ist. Dieser Beitrag erzählt von Erlebnissen einer Erzieherin aus dem pädagogischen Alltag mit einem Kind aus einer Flüchtlingsfamilie. Im Anschluss werden persönliche Erlebnisse und Wahrnehmungen der Kinder in einer Notunterkunft in Berlin sowie der Reaktionen auf diese Ereignisse berichtet.

Menschenrechte werden im Dialog lebendig und erfahrbar

Immer wieder fängt Sophie an zu weinen und die Erzieherin weiß nicht warum. Sophie ist ein Kind, das mit ihren Eltern geflüchtet ist. Sophie steht am Waschbecken und plötzlich kommen ihr die Tränen. Sie sitzt am Mittagstisch und beobachtet, wie die Erzieherin Wasser in die Gläser gießt. Sophie fängt an zu weinen. Wenn die Kinder draußen mit Wasser spritzen und spielen, kommt sie weinend zur Erzieherin gerannt und hält sich am Bein fest. Das Verhalten von Sophie erscheint der Erzieherin zunächst rätselhaft. Sie versucht, den Beweggrund hierfür zu ergründen. Dies geschieht durch aufmerksames Beobachten und ein Sich-hinein-Fühlen in die Position des Kindes. Der Erzieherin fällt auf, dass das Kind immer dann anfängt zu weinen, wenn Wasser im Spiel ist. Das Wasser scheint Sophie an die Flucht mit ihren Eltern zu erinnern, überlebte sie doch die Überfahrt auf dem Meer. Die Erzieherin versteht allmählich, warum Sophie Angst bekommt und sich weigert, die Hände unter fließendem Wasser zu waschen. Ihr Blick verändert sich. Sie kann nun die Angst von Sophie als Wirklichkeit ernst nehmen und findet neue Handlungsmöglichkeiten, um auf die Bedürfnisse des Kindes zu reagieren. Jetzt steht jeden Tag eine Schüssel mit Wasser und einem Waschlappen bereit, um Sophie die Hände mit langsamen Bewegungen sauber waschen zu können.

Durch die Handlung und Gesten der Erzieherin kann sich nicht nur eine vertrauensvolle Beziehung zu dem Kind aufbauen, sondern auch Sophie erfährt eine neue Beziehung im Umgang mit Wasser. Wie können wir das Wohl des Kindes und den Kindeswillen berücksichtigen?⁶⁷ Dieses Ereignis lässt uns spüren, wie Menschenrechte der Kinder für Erwachsene im Dialog lebendig und erfahrbar werden. Es wird der Tag kommen, an dem

Sophie sich den Waschlappen nehmen wird und sich selbst die Hände wäscht. Es wird der Tag kommen, an dem sie wie andere Kinder ihre Hände unter fließendem Wasser sauber wäscht. Sophie zeigt den Erzieherinnen das Tempo, mit dem sie Schritt für Schritt der Regel „Hände waschen, vor dem Essen“ folgen wird. Gelingt es uns Erwachsenen, angemessen auf die Bedürfnisse des Kindes zu reagieren, so hat das Kind die Möglichkeit, über den Umgang mit seiner Angst etwas zu lernen. Zudem hat unsere pädagogische Haltung Auswirkungen auf die Bedürfnisse der Kinder nach Autonomie und Zugehörigkeit. Diese Bedürfnisse erfordern eine Partizipation der Kinder. Der Begriff „Autonomie“ heißt: *„die volle Übereinstimmung des Menschen mit seinen eigenen Gefühlen und Bedürfnissen“*⁶⁸. Der partizipative Anspruch, den Kinder haben, der auch in der UN-Kinderrechtskonvention verankert ist, bedeutet Beteiligung und Willkommensein in seinem So-Sein.⁶⁹

Sehen wir, welche Anpassungsleistung ein Flüchtlingskind mitbringt? Unbewusst hat jede*r innere Bilder und Vorstellungen, wie ein Kind zu sein hat und welches Verhalten von ihm erwartet wird. Sehen wir wirklich das Bedürfnis des Kindes – oder das, was uns fremd erscheint? Diesen feinen Unterschied können wir entdecken.

Stille Botschaften verstehen – meine Erfahrungen in einer Unterkunft für Geflüchtete

Jeden Samstag, wenn wir – eine Gruppe von Erwachsenen – Kinder in einer provisorischen Notunterkunft in Berlin besuchen, begegne ich Situationen, die sich anfangs für mich fremd anfühlten.

Im Ess- und Aufenthaltsbereich eröffnen wir einen Spielraum für täglich zwei Stunden. Bänke, Tische und einzelne Stühle werden zur Seite gerückt. Die

67 Vgl. Art. 3 und Art. 12 der UN-Kinderrechtskonvention

68 GRUEN (2008): Der Verrat am Selbst, S. 17

69 Bedeutet: Wesenskern eines Menschen

erwachsenen Bewohner schauen uns zu. Wir rücken drei Tische mit Bänken in den Raum und packen Stifte, Farben, Puzzle, Bücher und andere Spielsachen aus. Die Geste „Auspacken“ ist den Kindern inzwischen vertraut und sie kommen schnell zum Spielen.

Meine Idee von einem *Spielraum* ist, einen Rahmen zu schaffen, in dem das Kind, jedoch auch der Erwachsene, sich neue Handlungsräume erschließen kann und wo jeder etwas zum Lernen findet. Diese Freiheit schafft eine Atmosphäre, wo jede*r Fähigkeiten entfalten kann. Das ermöglicht es dem einzelnen Kind, eine Gemeinschaft zu erleben. Ich orientiere mich an den individuellen Bedürfnissen der Kinder und schaffe dafür den „unsichtbaren“ Raum.

Ich setze mich an den Tisch, wo die Puzzles liegen und warte, was geschehen wird, welche Bedürfnisse die einzelnen Kinder zeigen und wo sie hingehen werden. Ich lasse mir Zeit, die eigene Unsicherheit in der fremden Situation wahrzunehmen und damit vertraut zu werden.

„Willkommen“ ist schnell gesagt, doch was das Willkommen-Sein wirklich für jeden bedeutet, erfahre ich im Hier und Jetzt.

Dann fange ich an zu puzzeln. Nach einer Weile kommt ein vierjähriges Mädchen zu mir und setzt sich still neben mich. Sie schaut zu. Sie zeigt mit dem Finger auf eine Lücke. Ich probiere, ob das Puzzleteil in die Lücke passt. „Nein.“ Wo gehört es hin? Wir suchen und finden im Stillen, wo die einzelnen Puzzleteile hingehören. Das Puzzle wird fertig. Das Mädchen nimmt es mit beiden Händen und dreht es um. Alle Teile fallen wieder auf den Tisch. „Noch einmal?!“ Eine neue Suche beginnt.

„Noch einmal“ kann heißen: „Ich will mit dir spielen“, „Ich will deine Nähe“ oder „Ich will das Puzzle wieder machen“. Ich weiß es nicht. Es sind stille Botschaften, wenn Worte fehlen. In dieser Situation ist es eine Selbsterfahrung und zugleich ein gemeinsames Erlebnis. Diese offenen Momente aushalten zu können, bedarf einer enormen Zurückhaltung, um mit Geduld abzuwarten und zu

lauschen, was mir das Mädchen nonverbal signalisiert. Immer wieder spüre ich die Versuchung, den immer wiederkehrenden Impuls, auf die nonverbale Kommunikation einzuwirken. Mit der Zeit gesellen sich andere Kinder zu uns an den Tisch. Auch ein älterer Junge schaut zu. Plötzlich gibt es einen Konflikt zwischen einem Jungen und dem Mädchen. Er will mit einem Puzzle an den Nachbartisch gehen. Das Mädchen protestiert und hält es mit beiden Händen fest. Sie fängt an zu schreien, zu weinen und zwischen ihnen fliegen Wortsätze hin und her, die ich nicht verstehe. Ich bin sprachlos, ratlos und hilflos. Ich sehe und höre „sie streiten“, doch was sie miteinander sprechen, verstehe ich nicht. Ich nehme Blicke und einen Druck von außen wahr – der Kolleg*innen –, dem Geschrei endlich ein Ende zu setzen, aber wie?

Das Schreien eines Kindes weckt oft unbewusst in uns die Erinnerung an die eigene Verzweiflung aus unserer Kindheit und damit verbundene quälende Gefühle der Wut und Ohnmacht. Wie gehe ich mit der eigenen Begrenztheit um und der Tatsache, die Grenze des einzelnen Kindes nicht einschätzen zu können?

Der ältere Junge scheint meine Hilflosigkeit wahrzunehmen und hilft. Er erklärt dem Mädchen mit ruhiger Stimme, was der andere Junge wohl will. Dann nimmt sie ihre Hände weg, der Junge hört auf zu weinen und er setzt sich an den Nachbartisch. Doch das Mädchen weint weiter, mit dem Rücken zum Tisch, angelehnt an meine Seite. Es weint und weint. Ist jetzt der Zeitpunkt für ihre Traurigkeit gekommen? Ich weiß es nicht. Der Körper als Erinnerungsspeicher ist Ausdruck gelebter Erfahrungen.

Es gibt mehr als nur eine Lösung

Es genügt nicht, nur die Augen und Ohren offen zu halten. Das Sehen und Hören, von dem hier die Rede ist, ist viel mehr. Es geht um den erspürenden Blick und ein aufmerksames Lauschen, um Unterschiede zwischen den eigenen Empfindungen und der Realität der Fakten, um zu erkennen und zu wissen, dass es nie nur eine Lösung gibt. Wissen wir, was ein Kind fühlt?

Das Mädchen hebt plötzlich den Kopf und lacht mich an. Blitzschnell springt sie von der Bank und geht zu den anderen Kindern, so, als ob nichts gewesen wäre. Ich sehe jetzt die wartenden Gesichter der Erwachsenen am Rande. Sie haben mich scheinbar die ganze Zeit beobachtet. In diesem Augenblick bin ich irritiert und zugleich erleichtert, weil sie mich freundlich anschauen.

In solchen Situationen zeigen wir etwas Persönliches, „ganz Mensch zu sein“. Wir zeigen etwas, was wir alle teilen: eine Sehnsucht nach Kommunikation und Resonanz. Die Herausforderung für uns Erwachsene ist es, jedes Kind ernst zu nehmen. Es hat das Recht, dass wir es (er)tragen in seinem So-Sein. Die Bedürfnisse des Kindes zu erspüren, bedeutet immer wieder, die leisen Signale zu erkennen und uns daran zu orientieren, wie wir sie beantworten können. Immer wieder neu geht es um die Frage der Kontaktaufnahme, das Aufbauen von Vertrauen und die Gestaltung der Beziehung. Immer wieder gilt es, das eigene Handeln zu hinterfragen und gegebenenfalls zu revidieren. Situationen, wie oben beschrieben, sind aufregend und spannend, weil keiner weiß, was genau geschehen wird. Und doch geschieht etwas, was sich nonverbal zwischen Kind und Erwachsenem bewegt. Das ist ein Erlebnis.

Fazit: Ein Zusammenspiel zwischen Erwachsenen und Kindern kann einen unsichtbaren Raum eröffnen, in dem jede*r ganz Mensch ist, in dem jede*r die Möglichkeit hat, seine Würde (wieder) zu gewinnen und zu bewahren. Das Spiel kann heilsam sein. Darum hat das Spiel einen besonderen Wert für die Würde des Kindes. „Um das Spielbedürfnis der Kinder in seiner tiefen Bedeutung für den Menschen zu verstehen, muss der Erwachsene jene Schicht seiner Seele erreichen, in der das Kind lebt. Diese ist die Imagination, die noch nicht zu Wort gekommene Sprache.“⁷⁰ Dies erfordert achtsame Aufmerksamkeit, ein Lauschen auf Kinder.

70 Vgl. HANS ZULLIGER, 1963



Erfahrungsberichte der DRK-Kindertageseinrichtungen und DRK-Brückenprojekte

6

In diesem Kapitel werden Bildungsangebote und Erfahrungsberichte aus diversen Kindertageseinrichtungen und den sogenannten Brückeneinrichtungen des DRK in Westfalen-Lippe beschrieben. Diese spiegeln einen Ausschnitt aus der pädagogischen Praxis der DRK-Kitas und -Brückenprojekte wider und möchten Anregungen bieten für die Gestaltung des interkulturellen pädagogischen Alltags.

Auf den Seiten 58 bis 63 befinden sich Erfahrungsberichte von drei DRK-Brückenprojekten und auf den Seiten 64 bis 78 sind sechs Erfahrungsberichte von DRK-Kindertageseinrichtungen und Familienzentren dargestellt.



DRK-Kreisverband Herford-Land e.V.
Kita „Krempoli“
Stauffenbergstr. 7–9
32257 Bünde

Ansprechpartner*in: Heike Werges
E-Mail: krempoli@drk-herford-land.de
Telefon: 05223 / 1 49 58

Brückenprojekt:

„Kindern eine Brücke schlagen für den Weg in die Kitas“

Dreizehn Kinder zwischen drei und fünf Jahren besuchen unsere Spielgruppe. Viele davon sprachen zunächst kein Wort Deutsch. „Die Verständigung läuft bei uns mit Händen und Füßen. Die Kinder selber haben kein Problem, auch ohne Sprachkenntnisse genau zu zeigen, was sie möchten“, sagt HEIKE WERGES, Leiterin der Kita Krempoli. Die Kinder der Spielgruppe kommen aus Sri Lanka, Bangladesch, Syrien, Irak, Iran, Georgien und Tschetschenien. Zur besseren Verständigung haben die Erzieher*innen Bildkarten ausgedruckt. „Außerdem nutzen wir Bildwörterbücher in Deutsch-Paschto oder Deutsch-Arabisch, damit wir den Eltern erklären können, was wir meinen. Und viele Kinder können schon nach wenigen Wochen die ersten deutschen Sätze sprechen“, so die Leiterin.

NADINE HORN, Fachberaterin für Kindertageseinrichtungen im DRK-Kreisverband Herford-Land e.V. erläutert dazu: „Die Spielgruppe ist ein sogenanntes Brückenprojekt. Es soll den Kindern eine Brücke schlagen für den Weg in die Kitas. In den Stadtteilbüros wird für die Spielgruppe geworben, denn in vielen Herkunftsländern der Flüchtlinge seien Kindertageseinrichtungen als Betreuungsmöglichkeit für Kinder gänzlich unbekannt. Die Spielgruppe wird daher zunächst an zwei Nachmittagen in der Woche für zweieinhalb Stunden angeboten, um Eltern und Kindern den Ablauf in einer Kita schrittweise näher zu bringen. Oft läuft das so, dass die Väter das erste Mal kommen und schauen und dann entscheiden, ob Frau und Kind teilnehmen dürfen.“ Danach würden die Kinder oftmals von den Müttern begleitet, manchmal seien auch Geschwisterkinder dabei. Für viele Eltern ist es nach Krieg und Flucht schwer, ihr Kind überhaupt zur Betreuung in fremde Hände zu geben. Das offene Angebot soll dazu beitragen, Ängste abzubauen. „Ziel ist es, dass die Kinder später in eine reguläre Kindertagesgruppe aufgenommen werden können, denn sie sind dann schon etwas integriert und kennen die Abläufe“.

„Wir haben viele Rituale, wie ein Begrüßungslied, Spielangebote, eine kleine Tee-Zeit und die Spielzeit im Garten“, erklärt HEIKE WERGES. Das Programm sehe genauso aus wie das für die anderen 124 Kinder der Kita. Für viele Flüchtlingskinder, die in beengten Verhältnissen leben, sei der Aufenthalt in der Spielgruppe ein Lichtblick in der Woche. „Als die Stadt auf uns zukam und wissen wollte, ob wir uns vorstellen könnten, die Spielgruppe als Träger zu betreuen, haben wir sofort zugestimmt“, sagt DRK-Geschäftsführer MICHAEL HONDER. Menschen in Not, unabhängig von ihrer Nationalität zu helfen, zähle schließlich zu den Kernaufgaben des Roten Kreuzes. Die 19 Mitarbeiter*innen der DRK-Krempoli haben vom DRK eine spezielle Fortbildung angeboten bekommen. Derzeit betreuen zwei Kräfte aus dem bestehenden Team die Spielgruppe. „Ohne das große Engagement von HEIKE WERGES und ihres Teams wäre so eine Spielgruppe nicht realisierbar“, betont HONDER.

DRK-Kreisverband Lünen e.V.
Spormeckerplatz 1a
44532 Lünen

Ansprechpartner*in: Gudrun Entrup
E-Mail: gudrun.entrup@drk-luenen.de
Telefon: 02306 / 3 06 11-2 72



Brückenprojekt:

„Wir holten Kinder und Familien mit Fluchterfahrungen da ab, wo sie waren.“

Im Jahr 2016 hatten die pädagogischen Teams in vier DRK-Kindertageseinrichtungen gemeinsam mit der Fachberatung den Gedanken, Eltern und Kindern, die in der Flüchtlingsunterkunft lebten, die institutionalisierte Form der Kinderbetreuung näher zu bringen, damit sie diese gemeinsam kennen lernen können.

In der Kita sollten niederschwellige Angebote für Kinder durchgeführt werden, um ihnen einerseits durch positive Erlebnisse Raum dafür zu geben, einfach „Kind sein“ zu dürfen, und andererseits Kindern (und Eltern) Möglichkeiten zu schaffen, sich spielerisch mit der neuen Sprache, Kultur und auch den örtlichen Gegebenheiten vertraut zu machen.

Dabei wurde leider die „Schwellenangst“ der Familien mit Fluchterfahrungen unterschätzt, denn diese waren teilweise schwer traumatisiert. Wie sollten sie daher in diesem unbekanntem Land, dessen Sprache und Kultur ihnen nicht vertraut war, den vorerst bekannten, „sicheren“ Raum der Flüchtlingsunterkunft verlassen? Hinzu kam die Tatsache, den Weg von der Unterkunft in die Kita nicht alleine bewältigen zu können, denn es fehlten Ortskenntnisse und manches Mal war die Entfernung zur Kita recht groß. Das nächste Hindernis war oft die Sprachbarriere, denn wie soll man nach einem Weg fragen, wenn die deutsche Sprache nicht die Muttersprache ist?

So wurde die Idee geboren, dass die pädagogischen Mitarbeiter*innen in die Unterkünfte gehen, um die Familien vor Ort dort abzuholen, wo sie wirklich stehen. Es fanden niederschwellige Angebote statt, die schnell von den Kindern und Eltern angenommen wurden. Nach einem gelungenen Vertrauensaufbau konnte den Kindern und Eltern das Ankommen in der neuen Lebenssituation durch das Kennenlernen alltäglicher Tagesstrukturen und Situationen erleichtert werden. So fanden wiederkehrende Rituale statt, die Sicherheit gaben. Durch gemeinsame Aktivitäten und Angebote wurde der Spracherwerb unterstützt und das Kennenlernen des nahen Sozialraums ermöglicht.

Es gab beispielsweise:

- » wiederkehrende Begrüßungs- und Abschlusslieder
- » Sing-, Klatsch-, Bewegungsspiele
- » gemeinsame Einkäufe mit anschließendem Kochen – hier selbstverständlich auch Gerichte aus der Heimat
- » Bastel- und Kreativangebote
- » Gesellschaftsspiele, Puzzle, Sprachspiele

Diese Aktionen wurden so zu kleinen „Highlights“ im Alltag der Familien und fast „nebenbei“ entstand Selbstvertrauen durch Gruppenvertrauen.

Es war herrlich miterleben zu dürfen, dass Kinder einfach „Kind sein dürfen“ durch Spiel und Spaß, mit positiven Erlebnissen und im gemeinsamen Miteinander, das sich nicht nur auf das Kind fokussierte, sondern die ganze Familie mit einbezog.



DRK-Soziale Arbeit und Bildung Borken gGmbH
Kita „Stöberland“
Knufstraße 2
46397 Bocholt

Ansprechpartner*in: Udo Kreyerhoff
E-Mail: kita-stoeberland@kv-borken.drk.de
Telefon: 02871 / 18 66 65

Brückenprojekt:

„Die Herausforderung, sich täglich neuen Rahmenbedingungen zu stellen.“

Im Zeitraum von Ende 2015 bis Ende 2016 hat der DRK-Kreisverband an insgesamt acht Standorten Brückenprojekte geschaffen. Die Brückenprojekte waren „gut aufgestellt“. Wir konnten für alle Brückenprojekte pädagogisch ausgebildete Fachkräfte gewinnen und die Arbeitszeiten bzw. die Zeiten der Eltern-Kind-Gruppe so gestalten, dass nahezu werktäglich vormittags und nachmittags Spielgruppen angeboten werden konnten. So haben wir die Herausforderung, sich fast täglich neuen Rahmenbedingungen zu stellen, hervorragend gemeistert.

Zum Hintergrund: Die Brückenprojekte sind zu einer Zeit gestartet, in der die Zuweisungen des Landes noch nicht so gut organisiert waren. Fast täglich kamen neue Kinder/Familien dazu. Plötzlich fehlten Kinder, die schon an mehreren Treffen teilgenommen hatten, da sie mit ihren Familien in einer anderen Unterkunft untergebracht worden waren. Einige Eltern gaben ihre Kinder einfach nur in der Spielgruppe ab. Viele verschiedene Sprachen wurden gesprochen – somit war Improvisationskunst der Mitarbeiter*innen gefordert, sich z. B. auch ohne Sprachkenntnisse zu verständigen. Über Piktogramme, die etwa an Spielboxen und Regalen angebracht waren, konnten die Kinder die Spielsachen schnell zuordnen. Auch legten wir Wert auf Angebote (z. B. Kreisspiele), bei denen die Sprache nicht ausschlaggebendes Element ist und die auch nonverbal gespielt werden konnten. Einfache, wiederholende Handlungen (Essen, Trinken, Hände waschen, auf Toilette müssen) wurden bei der Aussprache mit erklärenden Gesten begleitet, so dass die Kinder bald zentrale Wörter verstehen oder sogar sagen konnten.

Die Vorschulkinder haben wir spielerisch an die deutsche Schreibweise der Zahlen herangeführt und ihnen beigebracht, ihren Namen in lateinischen Buchstaben zu schreiben. Hilfreich waren zwei ehrenamtliche Helfer, die arabisch schreiben und sprechen konnten und so als Übersetzer für informelle Gespräche bei Arabisch sprechenden Menschen zur Verfügung standen. Diese waren in einer Flüchtlingsunterkunft zeitweise auch bei den Essensausgaben im Einsatz, so dass sie für viele Familien ein bekannter Anknüpfungspunkt in der Spielgruppe darstellten.

In vielen Orten konnte eines der wichtigsten Ziele, die Heranführung der Kinder und Familien an Strukturen und Zeiten, Verlässlichkeit und Regelmäßigkeit erreicht werden. In einigen Orten konnten Kinder in Kindertageseinrichtungen oder Grundschulen übergeleitet werden. Ein Beispiel: In einer Gemeinde konnte für zwei Kinder der Übergang in den Kindergarten bzw. in die Grundschule so gestaltet werden, dass es in der neuen Kindergartengruppe bzw. in der Schulklasse für das jeweilige Kind nach Abschluss der Eingewöhnung keine weiteren Anpassungsschwierigkeiten gab. Die Sprachbarriere ist durch den Besuch des Brückenprojektes gesunken und die Wege zur Schule konnten von den Eltern mit ihrem Kind eigenständig bewältigt werden. Vorteilhaft war etwa in einem Brückenprojekt in Reeken die vorherige Kooperation der Lehrkraft mit der pädagogischen Fachkraft. Für die Kinder wurde eine Eingewöhnungs-

phase in der Grundschule vereinbart. So konnten sie etwa zuvor für zwei Stunden täglich im Unterricht hospitieren.

Unterstützende Netzwerke für die Arbeit mit geflüchteten Familien

Die Stadt Bocholt hat unter dem Arbeitstitel „Kongress – Vielfalt in Bocholt“ Runde Tische zu einzelnen gesellschaftlichen Themen gegründet. Das Familienzentrum Stöberland nimmt am Runden Tisch „Bildung & Erziehung“ teil. Das Ziel besteht hier darin, mehr voneinander zu erfahren, um sich gegenseitig unterstützen zu können. Inhaltlich werden folgende Themen behandelt:

- » Praxisaustausch Kindergarten – Grundschule – Weiterführende Schulen
- » Netzwerkarbeit
- » Übergänge Schule – Beruf gestalten
- » Klärung der Rechtsgrundlagen und entsprechender Eingliederungsmöglichkeiten
- » Asylrecht
- » Arbeitserlaubnis
- » Gesetze

Auch mit den Sozialbetreuer*innen der Stadt Bocholt für die Flüchtlingsfamilien stehen wir in engem Kontakt. Die Sozialbetreuer*innen:

- » stellen ggf. den Erstkontakt zur Kita/Schule her
- » begleiten die Kinder/Familien ggf. während der Eingewöhnungsphase in der Kita
- » sind Ansprechpartner*innen für die Kita zur Vermittlung von Gesprächsterminen
- » organisieren oder sind Dolmetscher z. B. bei Entwicklungsgesprächen
- » begleiten die Flüchtlingsfamilien bei Behördengängen
- » unterstützen die Flüchtlingsfamilien bei Arztbesuchen

Willkommensstruktur für einen gelungenen Übergang in die Kita

Die entsprechenden Brauchtumsfeste, die im deutschsprachigen Sozialraum in vielen Familien Realität sind, spiegeln sich auch in den Feiern der Einrichtung wider. Darüber hinaus kennen und akzeptieren wir etwa die muslimischen o. a. Feste und Feiertage und berücksichtigen diese im gegebenen Fall.

Wichtig: Die Teilnahme an Veranstaltungen ist gegenüber den Familien gekennzeichnet durch absolute Freiwilligkeit und Ungezwungenheit. Alle Angebote, Aktivitäten und Veranstaltungen sind von dem inklusiven Gedanken geprägt, alle Kinder, Eltern und Familien anzusprechen: deutsche/nichtdeutsche, klassische Familienstrukturen/Patchwork-Familien, Alleinerziehende, gleichgeschlechtliche Elternpaare. Mit der Haltung erweisen wir jedem Menschen die größtmögliche Akzeptanz und Toleranz.

Die Berücksichtigung der Ernährungsgewohnheiten und der kulturbedingten Werte ist selbstverständlich für uns. So etwa werden beim Frühstück und beim Mittagessen Fleischspeisen nur mit Rind oder Geflügelfleisch angeboten. Eltern, die zum Beispiel „halal“ leben und essen, berücksichtigen dies und bringen ggf. Fleischbeilagen nach Absprache mit. Diese Bereitschaft ist für uns ein Zeichen der gegenseitigen Akzeptanz und Toleranz.

Eltern mit Zuwanderungsgeschichte werden motiviert, mit ihren Kindern in der Muttersprache zu sprechen, um die Muttersprachenkompetenz zu unterstützen und die mögliche Zweisprachigkeit der Kinder zu fördern. In ihrer Sprache fühlen sie sich sicher und sind ein Vorbild für die Kinder.

Zudem stellen wir fest, dass Eltern mit der gleichen Muttersprache eine gute Ressource darstellen und gerne helfen und unterstützen – z. B. beim Erklären und Übersetzen von Elternbriefen und schriftlichen Informationen. Einige Eltern mit Sprachbarrieren machen mit ihren Handykameras ein Foto vom Aushang und lassen dies von deutschsprachigen Freunden zu Hause übersetzen. Häufig werden auch Menschen während eines Gesprächs angerufen, die übersetzen können. Diesem Engagement der Eltern begegnen wir mit Wertschätzung und sehen positiv, wie sie zum Teil auch eigene, informelle Lösungen finden, Sprachbarrieren zu überwinden.

Im Eingangsbereich unserer Einrichtung befindet sich eine Weltkarte, die anschaulich macht, aus welchen unterschiedlichen Ländern unsere Kinder, Eltern und Familien stammen. Jede Familie hat sich bei der Erstellung der Übersicht sehr engagiert beteiligt. Alternativ hierzu gab es lange Zeit eine große Sonne, deren Sonnenstrahlen „Herzlich Willkommen“ in vielen verschiedenen Sprachen ausdrückten.

DRK-Kreisverband Unna e.V.
Kinderhort „Am Wuckenhof“
Westenort 18
58239 Schwerte

Ansprechpartner*in: Inge Franzen
E-Mail: drk-kihort-schwerte@drk-kv-unna.de
Telefon: 02304 / 1 88 21

Musical-Projekt:

„Wir sind alle zusammen gewachsen.“

Bei diesem Musical-Projekt kooperierten der DRK-Kinderhort Schwerte und das Theater am Fluss erstmals mit der Musikschule Schwerte. Die Verbindung zwischen den dreien lag nahe, da sie durch direkte Nachbarschaft miteinander verbunden sind.

Möglich wurde das Kooperations-Projekt durch die Initiative „Kultur macht stark“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Hierbei werden gezielt Projekte mehrerer Kooperationspartner gefördert, die bislang nicht in Verbindung standen, um auf diese Weise neue Türen zu öffnen.

So waren in diesem Projekt viele Kinder dabei, die bislang noch nicht mit dem Theater in Berührung gekommen sind. Das hat sich durch das Projekt deutlich geändert:

Zwanzig Kinder des Kinderhortes, die siebenköpfige Trommelgruppe der Musikschule und fünfzehn junge Schauspieler*innen des Jungen Ensembles „Theater am Fluss“ haben nach mehrmonatigen Proben im Juni 2017 sechsmal gemeinsam auf der Bühne gestanden.

Am Anfang nahmen alle an einer Workshop-Phase teil, wo jeder schauen konnte, was ihm liegt: Schauspiel, Tanz, Statisterie, Gesang, Kostüme, Bühnenbild, Technik – alles wurde zum Reinschnuppern angeboten. Jeder fand seine Rolle und gestaltete sie nach seinen Möglichkeiten. Wesentlich auch der musikalische Schwerpunkt mit dem Spielen von Instrumenten und dem gemeinsamen Singen als identitätsfördernde Effekte.

Das Projekt ermöglichte es, Brücken zwischen den Kulturen zu bauen, wie auch Kinder mit Handicap und bildungsbenachteiligte Kinder in sozialen, finanziellen und/oder kulturellen Risikolagen zu integrieren. Das angedachte Ziel, dass sich die beteiligten Kinder und Jugendlichen der drei unterschiedlichen Gruppen vermischen, hat wunderbar funktioniert. Nach vielen Wochen in dem Projekt waren die Verantwortlichen begeistert vom Engagement der Akteure und darüber, wie gut Hortkinder und Nichthortkinder im gleichberechtigten Kontakt auf Augenhöhe miteinander umgegangen sind.

Die Abenteuer vom kleinen Muck bei diesem Projekt zu erzählen, lag nahe. Schließlich ging es um Themen rund um Freundschaft, Mut und darum, dass jeder Mensch etwas Besonderes ist. Allerdings muss der kleine Muck auch schwierige Situationen wie Vertreibung, Ausgrenzung und Einsamkeit bestehen.

Bis am Ende alles gut wird, muss es der kleine Muck mit magischen Kräften und bösen Mächten aufnehmen. Und Muck weiß, dass man wie in jedem Märchen auch im Leben niemals aufgeben darf!

Helden und Gewinner des Projektes waren am Ende alle Kinder, Techniker, Schauspieler, Sänger, Statisten, Musiker ...

Kein Hortkind stand vor diesem Musical auf der Bühne, niemand hatte Erfahrungen mit dem Textlernen, Chorproben, Kostümproufen, Premiere, Aufführungen vor Familie, Freunden und Publikum.

Die Motivation der Kinder bewirkte, dass sie sich allein oder in Kleingruppen zurückzogen, um ihre Rollen zu proben wie auch Texte und Lieder auswendig zu lernen. Sie fühlten sich ernst genommen und haben an Selbstbewusstsein gewonnen. Die Identifizierung mit den Rollen bewirkte eigenständiges und freiwilliges Üben zu Hause mit Geschwistern, Eltern wie auch während der Hortzeit.

Die Kinder entwickelten ein besseres WIR-Gefühl: gegenseitige Achtung, gegenseitiges Helfen, bei den einzelnen Rollen und im Besonderen sogar die Übernahme einer anderen Rolle im Krankheitsfall.

Viele Kinder konnten das gewonnene Selbstbewusstsein über das Theaterprojekt hinaus mit in ihre Welt nehmen.

Ein schüchternes, zurückhaltendes Mädchen traute sich eine Sprechrolle zu und füllte diese mit Präsenz, Humor, Witz, Herz und Verstand. Sie lernte vor Menschen zu sprechen und mit ihrem Lampenfieber umzugehen. Diese Erfahrung hat ihr geholfen, sich im neuen Schuljahr als Klassensprecherin wählen zu lassen und den Mut zu entwickeln, Kritik und Sorgen ihrer Mitschüler selbstbewusst an ihre Lehrer heranzutragen und sich für die Mitschüler wie auch für sich selbst einzusetzen.

Dank des prozesshaften Gemeinschaftsprojektes entdeckten Kinder bei sich selbst ungeahnte Potenziale. So drückte ein 9-jähriges Kind seinen Mut aus, den es bewiesen hatte, und meinte, „trotz Lampenfieber zu singen, zu tanzen und zu schauspielern“ sei seine eigene Herausforderung gewesen.

Auch ein 16-jähriges Mädchen entdeckte, wie alle gemeinsam – trotz bestehender Unterschiede – etwas Gutes bewirken konnten. So antwortete sie auf die Frage, was sie aus dem Theater-Projekt mitgenommen habe: „Gute Erfahrungen machen bei der Zusammenarbeit aller.“

Für die Kinder verbindet sich nach wie vor mit dem Lied „... denn hat man Freunde, dann hat man Liebe, und hat man Liebe, dann hat man Glück“ ein weiter tragendes Gemeinschaftsgefühl.

Insgesamt sind die Kinder zusammengewachsen und erinnern sich gerne an die Proben und Aufführungen. Sie kennen noch ein halbes Jahr nach dem Musical die Texte der Lieder.

Für die Eltern der Kinder sind Momente geschaffen worden, in denen sie voller Stolz im öffentlichen Raum auf ihre Kinder schauen und diese mit ganz ungewohnten Kompetenzen erleben konnten. Dies wirkte sich sichtlich stärkend auf die Kinder aus: „Es ist ein gutes Gefühl, auf der Bühne zu stehen“, äußerte etwa ein 10-jähriges Mädchen.

DRK-Kreisverband Bielefeld e.V.
August-Bebel-Str. 8
33602 Bielefeld

Ansprechpartner*innen: Petra Schlegel,
Jennifer Kubatzki
E-Mail: schlegel@drk-bielefeld.de
Telefon: 0521 / 529 98 31

Stadtteil-Projekt: „Starke Mütter – starker Stadtteil“

Die Gewinnung der Stadtteilmütter fand in der Regel durch direkte Ansprache statt. Die überwiegende Anzahl der Stadtteilmütter war durch die Betreuung der eigenen Kinder in der DRK-Kita „Weltweit“ bekannt. Viele der Frauen waren durch ihr soziales Engagement in den Elterngremien und der Nachbarschaft der Kita „Weltweit“ präsent. Das Interesse, Stadtteilmutter zu werden, war so groß, dass die Qualifizierungsphase mit zehn interessierten Müttern wie geplant durchgeführt werden konnte. JENNIFER KUBATZKI, die spätere Projektleitung⁷¹, war zunächst selbst als ehrenamtliche Stadtteilmutter aktiv. Im weiteren Verlauf des Projektes konnten wir sie als Projektleiterin qualifizieren.

Das Projekt Stadtteilmütter „Starke Mütter – starker Stadtteil“ wurde vom DRK-Kreisverband Bielefeld als Kooperationsprojekt mit dem AWO-Kreisverband Bielefeld in den Jahren 2014–2015 im Rahmen des „Stadtumbau West“ beantragt und durchgeführt, seit dem 01.04.2016 unter alleiniger Federführung des DRK-Kreisverbandes Bielefeld e.V. Die Basisfinanzierung erfolgte aus Mitteln der Stadt Bielefeld. Diese sind jedoch nicht auskömmlich und wurden daher von den Bielefelder DRK-Ortsvereinen mit einer großzügigen Spende unterstützt.⁷²

Im Verlauf einer 6-monatigen Qualifizierungsphase wurden zehn Stadtteilmütter im Rahmen von 15 Veranstaltungen geschult. Die bearbeiteten Themen: die Funktion des Jugendamtes, des deutschen Bildungssystems, des Kinderschutzes, interkulturelle Kompetenzen, lernförderliche Freizeitgestaltung und eine wertschätzende Haltung in der Gesprächsführung. Mögliche Konfliktsituationen wurden mit Hilfe von Rollenspielen aufgearbeitet. Auch wurden Bildungs- und Beratungsangebote vorgestellt und zu rechtlichen und formalen Rahmenbedingungen im Falle des Leistungsbezuges vom Arbeitslosengeld I und auch II (dem sog. Hartz IV) geschult.

Die Referent*innen hatten einen regionalen Bezug und konnten so bei aktuellen Fragestellungen während der - von den Stadtteilmüttern - durchgeführten Begleitungen angesprochen werden. Besonders hilfreich war dies bei Terminen im Jobcenter oder auch in den verschiedenen Beratungsstellen. Hierdurch wurden auch bei den Stadtteilmüttern Hemmschwellen durch die positiven Erfahrungen während der Qualifizierung abgebaut.

71 Zu den Aufgaben der Projektkoordination und -leitung gehört die Organisation der offenen Sprechstunde, die Einberufung und Durchführung der Dienstbesprechung, Kontaktpflege zu den Kooperationspartnern, die Organisation von Fortbildungen u. v. m.

72 Ohne die ergänzende Finanzierung der DRK-Ortsvereine wäre eine Fortführung des Projektes fraglich gewesen, da dann keine Mittel für die Projektkoordination und -leitung zur Verfügung gestanden hätten. Für 2018 ist die Finanzierung des Projektes wieder ungewiss. Über die in Aussicht gestellten Landesmittel gibt es bisher noch keinen Bescheid, sodass erneut ein Antrag an die Stadt gestellt worden ist, um die Finanzierung zu sichern. Die Stadt übernimmt aber wieder nur den Anteil der Aufwandsentschädigung für die Stadtteilmütter. Die Koordination und Projektleitung wären wieder nicht berücksichtigt.

Das Projekt wurde den Institutionen im Stadtviertel, wie den Kitas, Schulen, Bildungsträgern, Altenheim und Migrantenselbstorganisationen vorgestellt.

Die Stadtteilmütter begleiteten je nach Sprachkompetenz, Zeitressourcen und Vorerfahrungen 3–15 Familien mit 1–10-maligen Unterstützungsangeboten. Der Erstkontakt fand jeweils mit einer Projektleitung im Quartiersbüro statt.

Die sprachliche Vielfalt und Kompetenz der Stadtteilmütter wies folgende Sprachen auf: Türkisch, Kurdisch, Englisch, Griechisch, Tamilisch, Hindi, Urdu, Arabisch, Russisch, Serbisch, Deutsch und Französisch.

Die beruflichen Kompetenzen der Stadtteilmütter reichen von der Kinderpflegerin, der Zahnarthelferin, der Hebamme, der Sozialarbeiterin bis zur Altenpflegerin. Gleich war bei allen Frauen, dass sie Familie hatten und das Bildungssystem von Kita über Schule und Berufseinstieg selbst biografisch bewältigt hatten. Durch die langen Familienphasen, Arbeitslosigkeit, die Beschäftigung in Minijobs oder auch die Nichtanerkennung von ausländischen Berufs- und Bildungsabschlüssen hatten viele der Stadtteilmütter zu Beginn ein nur gering ausgebildetes Selbstwertgefühl. Viele waren bereits viele Jahre als nachbarschaftliche Helferinnen und Übersetzerinnen in Sprache und Kultur engagiert. Durch den Status, die Qualifizierung und die Anerkennung ihrer Tätigkeit als Stadtteilmütter agierten diese zunehmend selbstbewusster. Auch in eigener Sache verfolgten sie nun die Anerkennung ihrer Schul- und Berufsabschlüsse oder verfolgten eine Beendigung bzw. Fortsetzung des Studiums. Zwei Stadtteilmütter schrieben sich als Studentinnen der Uni Bielefeld und der Fachhochschule ein, zwei Mütter erwarben den Führerschein. Acht Stadtteilmütter engagieren sich erfolgreich in den Elterngremien der Schulen ihrer Kinder.

Im Ostmannturmviertel wurden die Stadtteilmütter zu einer festen Größe in den Bereichen Übersetzung, Begleitung zu Ämtern, Formularhilfen, Begleitung zu schulischen Veranstaltungen, Anmeldung in Kitas und Schulen und die Begleitung zu Ärzten. Gut sichtbar durch ihre Umhängetaschen und den Button mit dem Stadtteilmütterlogo wurden die Stadtteilmütter auch mitunter auf dem Weg mit Klienten im Beratungskontext von Hilfesuchenden angesprochen. Zunehmend fragten Senior*innen mit Zuwanderungsgeschichte das Hilfs- und Unterstützungsangebot der Stadtteilmütter an. Alleinerziehende und Familien mit unzureichenden deutschen Sprachkompetenzen konnten durch die Beratung und Begleitung der Stadtteilmütter Wege aus gesellschaftlicher Isolation finden. Durch die Begleitung zu Schulen und Bildungsinstitutionen und die Unterstützung bei der Beantragung von Bildung und Teilhabe konnten Familien ihre Kinder in Vereinen und in Musikschulen anmelden. Hilfe wurde ebenfalls bei der Vermittlung in schulische Nachhilfe und Beantragung von finanziellen Mitteln zur Durchführung angeboten. Der schulische Erfolg konnte unterstützt werden. Gerade sogenannte „schwer erreichbare Familien“ konnten durch die Vermittlung und Begleitung der Stadtteilmütter in Fragen von Erziehung und Förderung der Kinder in Kita und Schule angesprochen und integriert werden.

Die Nachfrage nach Unterstützung seitens der Stadtteilmütter wuchs stetig und zeigt Bedarf und Notwendigkeit einer Weiterführung des Projektes. Gerade auch die Auszeichnung der Stadtteilmütter mit dem Bielefeld-Preis 2015 zeigt die hohe Qualität und Wertigkeit des Projekts. Stadtteilmütter agieren auf Augenhöhe, helfen bei der Überwindung von Hemmschwellen und bauen Brücken zu gesellschaftlicher Teilhabe und Integration.

DRK-Soziale Arbeit und Bildung Borken gGmbH
Kita „Stöberland“
Knufstraße 2
46397 Bocholt

Ansprechpartner*in: Udo Kreyerhoff
E-Mail: kita-stoeberland@kv-borken.drk.de
Telefon: 02871 / 18 66 65

Rucksack-Projekt:

„Das Ziel ist, dass wir alle Kinder und ihre Familien erreichen und sich alle zusammen wohlfühlen“

Das Rucksack-Projekt – Ein Projekt zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich (Kommunale Integrationszentren NRW) ist stärkenorientiert und verfolgt das Ziel, die vorhandenen Kompetenzen der einzelnen Familienmitglieder zu fördern.

Dieses Projekt läuft in unserer Einrichtung seit vielen Jahren und war von Beginn an inklusiv ausgerichtet, d. h. in diesem Falle waren und sind dies auch Mütter ohne Zuwanderungsgeschichte, die in der Gruppe herzlich willkommen sind. Die Rucksack-Gruppe wird bei uns von einer Elternberaterin begleitet, die gleichzeitig eine Ausbildung zur systemischen Beratung absolviert hat und beim DRK Borken für die Begleitung von Ehrenamtlichen zuständig ist (www.welcome-online.de). Somit bekommt die Rucksack-Gruppe „von Familien für Familien“ eine fachliche Unterstützung.

Von den Teilnehmerinnen der Rucksack-Gruppe wurden, mit Unterstützung der Elternbegleiterin, viele verschiedene Aktionen geplant und durchgeführt, wie z. B.

- » Kochveranstaltungen (mit und ohne Kinder)
- » Besuch der erlebnispädagogischen Jugendfarm des „Mit Dir“ e.V. (mit Kindern)
- » Büchereibesuche (mit und ohne Kinder)
- » Besuch des Indoor-Spielplatzes des DRK in Borken (mit Kindern)

Zu weiteren inklusiven Angeboten und Aktivitäten unserer Kita

Mit weiteren Angeboten und Aktivitäten möchten wir alle Kinder, Eltern und Familien erreichen, mit dem Ziel, dass sie sich in unserer Einrichtung, im Sozialraum, in der Gemeinde, in Deutschland wohlfühlen.

Angebote und Aktivitäten sind z. B.

- » Das Feiern von den in der Kita durch die Familien repräsentierten, traditionsbezogenen Feste und Feiern (Ostern, St. Martin, Nikolaus, Weihnachten)
- » Das Erklären von Ramadan mit Unterstützung von Kamishibai-Geschichten⁷³
- » Grillabende zum Kennenlernen zum neuen Kita-Jahr. Hier wird kein Schweinefleisch angeboten, Eltern dürfen besonderes Fleisch bzw. Grillgut mitbringen (vegan, halāl⁷⁴).
- » gemeinsame Kochveranstaltungen mit jeweils landestypischem Essen
- » offene und kostenlose Bücherausleihe in der Kita mit mehrsprachigen Büchern
- » je nach Möglichkeit: Lesepaten mit nichtdeutscher Muttersprache (Mütter aus der Einrichtung)
- » Sprachkurs „Deutsch als Begegnungssprache“

73 Kamishibai = ist ein Geschichtenbilderschaukasten, der in Deutschland an Popularität gewonnen hat. Der Ursprung dieser Tradition der Geschichtenerzählung liegt in Japan.

74 Halāl = Ist ein arabisches Wort und bedeutet „erlaubt“ oder „zulässig“. In diesem Zusammenhang ist es das Fleisch, das nach dem islamischem Recht zulässig zubereitet worden ist.

DRK-Ortsverein Greven e.V.
Kita „Mit Herz und Hand“
Clara-Schründer-Str. 42
48268 Greven

Ansprechpartner*in: Sarah Neldnere,
Sylvia Juretko
E-Mail: drk-kindertg@versanet.de
Telefon: 02571 / 95 25 20

Rucksack-Projekt:

„Die pädagogische Arbeit wird für die Eltern mit Zuwanderungsgeschichte transparenter und die Zusammenarbeit wird so intensiver.“

Das Prinzip von „Rucksack“ ist die Sprachförderung und Elternbildung auf der Grundlage von interkultureller Erziehung. Die Förderung ist mehrdimensional und systemisch.

Gefördert wird die Mehrsprachigkeit, die Elternernziehungskompetenz und die Stärkung des Selbstwertgefühls der Eltern aus Zuwanderfamilien.

Die Materialien des Rucksackprogramms sind keine Arbeitsmaterialien für Erzieher, sondern Elternbildungsmaterialien, die für die Eltern-Kind-Aktivität genutzt werden. Die Kindertagesstätte ist verpflichtet, das Programm mit der Zweisprachenvermittlung zu koordinieren und im Konzept zu verankern. Darüber hinaus muss ein Sprachförderkonzept erstellt werden. Das Projekt Rucksack ist zweigleisig angelegt. Die Eltern fördern die Erstsprache, z. B. Polnisch zu Hause, die Kita fördert die Zweitsprache Deutsch in der Einrichtung.

Bei unserer Rucksackgruppe handelt es sich um eine Gruppe von Eltern verschiedener Nationalitäten. Dementsprechend werden die Treffen durch die zweisprachige Elternbegleiterin in Deutsch durchgeführt. Unterstützt wird die Arbeit durch die Sprachfördergruppen in der Kita, die die Zweitsprache Deutsch speziell aufbaut. Es finden regelmäßige Absprachen mit den Fachkräften der Kita in Bezug auf Sprachförderung statt; die bearbeiteten Themen werden aufeinander abgestimmt.

Generell ist festzuhalten, dass die Rucksackgruppe von vielen Eltern genutzt wird und wir durch unsere Arbeit Kinder aus Zuwanderungsfamilien stärken und unterstützen können. Die Sprachkompetenz der Rucksackkinder wird durch die Zusammenarbeit mit der Kita deutlich verbessert. Sehr positiv ist auch der Aspekt, dass die Kontakte der Mütter untereinander sowie zum Fachpersonal der Kita offener und intensiver werden. Die pädagogische Arbeit wird für die Eltern mit Zuwanderungsgeschichte transparenter und die Zusammenarbeit wird so intensiver.

Die wichtigsten Ergebnisse:

- » Die Elternbegleiterin, die die „Rucksack-Elterngruppe“ in der Kita leitet, stellt auf einem Eltern-nachmittag das Rucksackprinzip vor und weckt großes Interesse bei den neuen Eltern. Darüber hinaus sorgt die Rucksackgruppe durch intensive Pressearbeit dafür, dass das Prinzip Rucksack in der Region bekannter wird.
- » Die Sprachkompetenz sowohl in der Mutter- als auch in der Zweitsprache Deutsch wird deutlich besser werden. Ursache hierfür sind die regelmäßigen Treffen, einmal wöchentlich in der Kita, bei denen die Materialien gemeinsam erarbeitet werden. Die Teilnahme ist sehr rege.
- » Das Verhältnis zwischen den Müttern und den Erzieher*innen verändert sich dahingehend, dass die Mehrzahl der Mütter selbstbewusster auftreten und sie sich nun trauen, in der Rucksack-gruppe ihre Meinung zur pädagogischen Arbeit zu äußern. Hierdurch erreichen wir eine positive Auseinandersetzung zwischen den Eltern und dem Fachpersonal, auch mit der Folge, dass ein besseres Verständnis auf beiden Seiten entsteht.
- » Die Mutter-Kind-Beziehung entwickelt sich ebenso positiv, da die am Projekt teilnehmenden Mütter sich häufiger mit der Bedeutung der Sprache auseinandersetzen und so das Sprechen in Alltagssituationen einen höheren Stellenwert bekommen. Den Eltern wird die Notwendigkeit der frühen Förderung bewusster. Außerdem wird bei vielen Müttern Interesse für das Erweitern der eigenen Deutschkenntnisse geweckt.
- » Aus den Treffen der Rucksackgruppe heraus entsteht eine rege Beteiligung bei den Veranstaltungen in der Kita. Es finden traditionelle Feste, wie z. B. ein russisches Frühlingfest, statt. An diesen Festen können alle Eltern und sogar die Großeltern teilnehmen. Die Rucksackgruppe unterstützt den Förderverein der Einrichtung bei Veranstaltungen.
- » Die Mitarbeiter unterstützen das Rucksack-Projekt und nehmen an Fort- und Weiterbildungen zum Spracherwerb und zur interkulturellen Pädagogik teil.
- » Am 3. Juni 2009 erhielt die DRK-Kita, ebenso wie der Träger der Einrichtung, in Düsseldorf durch den damaligen Familienminister Laschet die Zertifizierung „Rucksack-Kita“. Bundesweit sind wir die erste DRK-Kindertagesstätte mit diesem Zertifikat.

DRK-Kreisverband Hamm e.V.
Kita „Schatzkiste“
Herringer Heide 19
59077 Hamm

Ansprechpartner*in: Kirsten Figge
E-Mail: kita-schatzkiste@drk-hamm.de
Telefon: 02381 / 46 42 23

Zuckerfest:

„Für alle Beteiligten ist dies ein Fest, zu dem man sich zwanglos trifft und austauscht und an dem alle viel Spaß und Freude haben.“

Das Zuckerfest (auch Fest des Fastenbrechens oder Ramadan-Fest genannt) zelebriert den Abschluss des Fastenmonats Ramadan und somit der Fastenzeit. Es ist eines der Hauptfeste im Islam. Die Bezeichnung Zuckerfest bezieht sich auf die während des Festes vorwiegend verzehrten süßen Speisen.

Das jährliche Feiern des Zuckerfestes ist in unserer konzeptionellen Arbeit mit den Kindern und Eltern fest verankert. Wir haben in unserer Einrichtung bereits verschiedene Möglichkeiten der gemeinsamen Feier ausprobiert. Vor drei Jahren haben wir eine für alle zufriedenstellende Variante gefunden, die jedes Jahr immer mehr Besucher in die Einrichtung lockt. In diesem Jahr waren wir insgesamt 120 Personen.

Voraussetzungen:

Es werden engagierte Eltern benötigt, die gerne gemeinsam kochen und backen, um anschließend in gemütlicher Runde ihre Köstlichkeiten mit anderen zu teilen.

Durchführung:

In unserer Einrichtung haben wir vier unterschiedliche Gruppen. Jede Gruppe überlegt sich gemeinsam mit den Eltern ein oder zwei traditionelle Gerichte, die sie für alle Kinder und Eltern an diesem Tag kochen oder backen möchten. Eine Mutter erklärt sich bereit, die Zutaten dafür zu besorgen. In einer Anmelde-Liste können die Eltern zudem noch eintragen, ob sie von zu Hause etwas mitbringen möchten. Am Freitag nach dem eigentlichen Zuckerfest geht es los. Die Eltern und Kinder treffen sich in ihren Gruppen und bereiten gemeinsam die geplanten Gerichte vor. Anschließend treffen sich alle und richten ein köstliches Buffet her, zu dem alle Mitwirkenden eingeladen sind.

Unsere Erfahrungen:

Die türkischen, marokkanischen und bosnischen Eltern sind begeistert und zeigen gerne, was sie können und wie ihre Gerichte gelingen. Sie geben gerne Auskunft beim Kochen und Backen und kommen so miteinander ins Gespräch. Rezepte werden ausgetauscht und es wird viel gelacht. Die Eltern haben Vertrauen zu den gekauften Lebensmitteln, da diese von ihnen aus den Geschäften ihres jeweiligen Kulturkreises besorgt werden. Untereinander werden Freundschaften geknüpft und vertieft. Zudem erfahren wir als Einrichtung mehr über traditionelle Bräuche und Gewohnheiten. Auch der Umgang mit den Kindern innerhalb der Familie wird an diesem Fest deutlich und wir gelangen zu weiteren Einblicken in die Lebensgewohnheiten der Familien. Für alle Beteiligten ist dies ein Fest, zu dem man sich zwanglos trifft und austauscht und an dem alle viel Spaß und Freude haben. In diesem Jahr wurde spontan zur Musik getanzt.

DRK-Kreisverband Hamm e.V.
Kita „Schatzkiste“
Herringer Heide 19
59077 Hamm

Ansprechpartner*in: Kirsten Figge
E-Mail: kita-schatzkiste@drk-hamm.de
Telefon: 02381 / 46 42 23



FuN-Projekt:

„Das Familienprogramm FuN soll Eltern und Kindern Spaß machen und sie unterstützen.“

FuN ist die Abkürzung von Familie und Nachbarschaft. Fun bedeutet im Englischen aber auch Spaß. Beides ist richtig und wichtig für Familien. Das Familienprogramm FuN soll Eltern und Kindern Spaß machen und sie unterstützen.

Entwickelt wurde das Familienprogramm von praepaed, Institut für präventive Pädagogik, Münster (www.praepaed.de). Eine berufs begleitende Qualifizierung zu einem FuN-Teamer berechtigt zur weiteren Durchführung des FuN-Programms in Kooperation mit anderen ausgebildeten FuN-TeamerInnen. Die Qualifizierung findet an vier Tagen und einem zusätzlichen Auswertungstag statt. Mindestens zwei FuN-TeamerInnen sind nötig, eine interne und eine externe Kraft. Zudem werden die TeamerInnen bei ihrem ersten FuN-Kurs von praepaed begleitet und unterstützt.

FuN ist ein Programm, mit dem sowohl sogenannte bildungsfremde und sozial benachteiligte Familien als auch Familien mit Migrationshintergrund erreicht werden können.

Ziele von FuN sind

- » Eltern in ihrer Erziehungskompetenz stärken und unterstützen
- » Selbstvertrauen aller Familienmitglieder stärken
- » Verbesserung der Verständigung innerhalb der Familie
- » Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kita fördern
- » Minderung von Familienstress
- » Stärkung des Zusammenhalts innerhalb der Familie und zu anderen Familien
- » Aufbau neuer Kontakte im Stadtteil

Über eine Dauer von acht Wochen, jeweils drei Stunden pro Woche, setzt sich das FuN-Programm aus einer bunten Mischung von Programmelementen zusammen:

- » Begrüßung und Anfangsrunde mit Spiel oder Lied
- » Kooperationsspiel
- » Kommunikationsspiel
- » gemeinsames Essen
- » Spiel zu zweit
- » Elternzeit/Kinderzeit
- » Überraschungsspiel
- » Abschlusskreis

Jede Familie sitzt dabei an ihrem „Familiertisch“. Die TeamerInnen erklären den Eltern die Spiele und Übungen, die Eltern wiederum geben es dann an die „Familiertische“ weiter. Alle Spiele und Übungen sind sehr einfach und somit auch für Familien mit geringen Deutschkenntnissen verständlich sowie ohne Spielerfahrungen durchführbar. Die TeamerInnen unterstützen die Eltern durch aktives Coaching. Dabei erfahren die Eltern positive Rückmeldungen auf ihr konkretes Verhalten oder kurze Hinweise auf andere Ideen und Wege. Sie erleben somit im Rahmen des Programmes verschiedene Situationen und Strukturen für einen positiven Umgang mit ihren Kindern. In den Zweiergesprächen und in der Elternrunde wird die eigene Lernerfahrung reflektiert. Dies kann bewusst für die Gestaltung des Familienlebens genutzt werden.

Von Mai bis Juli 2009 fand in unserer Einrichtung das erste Mal ein FuN-Kurs statt. In einem Anwerbegespräch wurden die Eltern über den Inhalt und die Vorgehensweise des Kurses informiert. Einige waren zunächst ein wenig verhalten, nahmen dann aber gerne teil.

In dem Kurs waren vier Kulturkreise vertreten. Dies wirkte sich sehr belebend aus, insbesondere in dem Programmelement „Elternzeit“ und den gemeinsamen Mahlzeiten. Die Eltern erfuhren viel voneinander über den Umgang mit anderen Kulturen und lernten somit andere Lebensgewohnheiten schätzen.

Bei den Spieleinheiten (Kommunikations- und Kooperationsspiel) konnten wir feststellen, dass diese Situationen für manche Familien etwas Ungewöhnliches waren. Sie taten sich schwer im alleinigen Umgang mit ihren Kindern und benötigten viel Unterstützung und Coaching unsererseits. Meine Kollegin und ich wendeten uns immer an die Eltern, um sie in ihrem eigenen Erziehungsverhalten zu stärken und ihnen dabei positive Rückmeldungen zu geben. Zudem bekamen sie kurze Hinweise auf mögliche neue Ideen sowie stets Verständnis für schwierige Situationen. Die Eltern wurden unablässig bestärkt in ihrem Verhalten, so dass sie neuen Mut fassten und auch mal andere Wege ausprobierten. Sicherlich war dies für sie zunächst ungewöhnlich, da Eltern selten Anerkennung erhalten. Infolgedessen wurde es nach einer kurzen Gewöhnungszeit dankbar von ihnen angenommen.

In dem Programmelement „Elternzeit“ konnten viele Dinge aufgegriffen werden und man konnte sich in Ruhe mit allen Eltern unterhalten. Viele hatten dabei gute Ideen, wenn es um Erziehungsprobleme ging und unterstützten sich so gegenseitig. Die gegenseitige Wertschätzung war dabei sehr wichtig und es gab keinerlei Vorwürfe oder Ähnliches. Selbst Eltern, die zunächst Schwierigkeiten hatten, sich zu öffnen, nahmen immer aktiver teil.

Für die gemeinsame Mahlzeit an den Familientischen wurde abwechselnd von einer Familie für alle anderen gekocht. Es war jedes Mal ein abwechslungsreiches Essen, die Kinder und Eltern waren sichtbar stolz und zufrieden. Später unterhielt man sich über Rezepte, kulturelle Gegebenheiten oder Termine für ein gemeinsames Essengehen.

Abschließend lässt sich feststellen, dass FuN ein sehr wirkungsvolles niedrighschwelliges Angebot ist. Alle Familien gingen immer gut gelaunt und beschwingt hinaus. Beim letzten Treffen wollten alle noch einmal einen Kurs mitmachen, da sie selbst sowie gemeinsam mit ihren Kindern und den anderen Familien viel „Fun“ hatten. Uns Teamern hat dieser Kurs auch viel Freude bereitet, da deutlich eine positive Entwicklung in den Familien bemerkbar war.

Aufgrund der positiven Resonanz bieten wir in jedem Kita-Jahr einen FuN-Kurs an.

join!-Projekt: „Ein Beitrag zu der großen Aufgabe, Zuflucht suchende Menschen aufzunehmen und ihnen menschenwürdige Lebensperspektiven zu ermöglichen.“

join! ist ein Integrationsprojekt für und mit Stadtteilmfamilien und hier Zuflucht suchenden Familien unter Einbeziehung von Freiwilligen.

join! ist ähnlich wie der FuN-Kurs aufgebaut, jedoch treffen dabei Familien, die schon länger hier leben, auf Familien, die aus Krisengebieten dieser Welt bei uns Zuflucht suchen.

Die join!-Projekte werden von Gruppen von Freiwilligen geplant und durchgeführt. An acht Standorten im Bundesgebiet werden von Familienzentren und/oder Familienbildungsträgern Fachleute eingesetzt, die Freiwilligengruppen koordinieren. An jedem Projektstandort werden während der dreijährigen Laufzeit sechs join!-Programmreihen von je fünf Nachmittagen durchgeführt. Eine ehemalige engagierte Mutter in unserem Stadtteil führt das join!-Projekt in unserer Einrichtung durch. Stadtteilmfamilien begegnen Flüchtlingsfamilien und begleiten diese, um den Stadtteil näher kennenzulernen. Der persönliche Kontakt trägt dazu bei, Vorurteile abzubauen und damit die Voraussetzung für Integration zu schaffen. join! leistet damit einen Beitrag zu der großen Aufgabe, die aus vielen Krisengebieten der Welt bei uns Zuflucht suchende Menschen aufzunehmen und ihnen menschenwürdige Lebensperspektiven zu ermöglichen.

Das Modellprogramm:

Starke Netzwerke Elternbegleitung für geflüchtete Familien

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend fördert im Rahmen des Modellprogramms Netzwerke aus Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe, die Elternbegleitung für geflüchtete Familien anbieten. Von Mai 2017 bis Dezember 2020 unterstützt das Bundesfamilienministerium an 47 Standorten lokale Elternbegleitungsnetzwerke, die niedrighschwellige Beratungs- und Begleitungsangebote für geflüchtete Familien entwickeln und umsetzen.

Das Programm „Starke Netzwerke Elternbegleitung für geflüchtete Familien“ hat zum Ziel, die Eltern- und Bildungsbegleitung neu zugewanderter Familien durch die Stärkung kommunaler Netzwerkstrukturen zu etablieren und nachhaltig im Sozialraum zu verankern. Weitere Informationen über das Programm: <https://www.elternchance.de/bundesprogramm-starke-netzwerke/>

In NRW sind insgesamt 14 Netzwerke vorhanden. Ein Netzwerk davon bildet der DRK-Kreisverband Hamm in dem Stadtteil unserer Kita. Netzwerkpartner sind die weiteren Kitas aus dem Familienzentrum sowie der DRK-Treffpunkt und die Grundschulen im Stadtteil. Ziel ist es, ein Netzwerk zu schaffen, um neu zugewanderten Familien vor Ort eine wirksame Unterstützung bei der Integration, insbesondere im Hinblick auf die Bildungschancen der Kinder, zu bieten. Hierzu werden Familienbegleiter mit den Elternbegleitern aus den Schulen und Kitas gemeinsam das Angebot im Stadtteil bündeln und den geflüchteten Familien näher bringen. Niederschwellige Sprachangebote mit Kinderbetreuung sowie weitere Angebote wie Nähkurs, gemeinsames Kochen, Märchenland für Kinder, begleitete Eltern-Cafés sollen dabei Brücken bauen. Die Familien- und Elternbegleiter nehmen dazu Kontakt zu den geflüchteten Familien auf, begleiten sie zu diesen Angeboten und stellen ihnen den Stadtteil über Quartierserkundungen vor. Unser Bildungssystem wird ihnen erklärt und die Wege zu den jeweiligen Einrichtungen vorgestellt. Eine Basisqualifizierung zu den Themen „Interkulturelle Arbeit“ und „Traumapädagogik“ hat für alle haupt- und nebenamtlich Tätigen gemeinsam stattgefunden. Regelmäßige Netzwerktreffen der Familien- und Elternbegleiter finden zum gemeinsamen Austausch und Planung der nächsten Angebote statt. Die Vernetzung in diesem Projekt trägt dazu bei, dass alle ihre Kräfte gemeinsam bündeln und für die geflüchteten Familien ein starkes Netz bieten, das sie hält und in Kontakt mit ihnen bleibt, damit sie in den Kontakt mit dem Stadtteil treten können und Unterstützung erfahren. Die präventiven Angebote leisten einen wichtigen Beitrag zur Erhöhung der Bildungschancen aller Kinder.



DRK-Familienzentrum
u. Kindertageseinrichtung Obermarsberg
Schützenstraße 5
34431 Marsberg

Ansprechpartner*in: Julia Drewes
E-Mail: kiga-obermarsberg@drk-brilon.de
Telefon: 02992 / 27 60

„Von gewanderten Kindern⁷⁵ lernen: Lieder, Spiele, Sprache“

In unserer Einrichtung haben wir bisher sechs gewanderte Kinder und deren Familien mit Fluchterfahrung begleitet und unterstützt.

Da wir in einem ländlichen Gebiet leben, stellen sich uns andere Herausforderungen als in einer Stadt, wo viele Kinder und Familien gleichzeitig integriert bzw. „aufgefangen“ werden sollen.

Die Kinder unserer Einrichtung waren bisher alle sehr neugierig und wissbegierig.

Trotz der Schwierigkeiten in der deutschen Sprache wurden sie von unseren Kindern gut aufgenommen und sind alle in die Gruppe eingegliedert.

Obermarsberg ist ein Ort mit knapp 2.000 Einwohnern, mit einer gut funktionierenden und aktiven Dorfgemeinschaft. Durch unsere Unterstützung haben wir es ermöglicht, dass die Kinder auch außerhalb der Einrichtung aktiv eingebunden wurden, z. B. Fußballspielen, Kinderturnen, Tanzgruppe.

Es ist uns wichtig, Freundschaften zu knüpfen. So finden gegenseitige Besuche statt. Die Kinder haben sich untereinander zu Hause besucht. Die Familien der gewanderten Kinder waren immer sehr gastfreundlich und „unsere“ Eltern waren sehr offen für diese Besuche. Unsere Erfahrung ist, dass Kinder ganz unkompliziert aufeinander zugehen und sich auch ohne Worte gut verstehen und gemeinsam miteinander spielen können. Gemeinsam mit den Familien vor Ort ist uns dies aufgrund der Besuche und der Unterstützung gut gelungen. Ebenso leben wir die Vielfalt in unserer Einrichtung – das Team ist den Kindern ein Vorbild. Auch ist die Berücksichtigung von Individualität und Vielfalt in unseren DRK-Grundsätzen festgeschrieben.

Die Familien wurden von uns immer nochmals extra zu unseren Festen und Elternveranstaltungen eingeladen (Kommunikation mit Händen, Füßen, Schrift und Zeichen) und zum „Helfen“ angesprochen.

Gemeinsames Tun schafft Verbundenheit, bei allen Eltern der Einrichtung.

⁷⁵ Gewanderte Kinder = Kinder, die einen geografischen Wechsel über Nationalstaaten hinaus erlebt haben. Dies schließt sowohl geflüchtete als auch freiwillig migrierte Kinder und ihre Familien ein.

Das Wichtigste (für uns) in Kürze für ein gelingendes Miteinander:

(Unsere pädagogische Ausrichtung:)

- » Gewanderte Kinder möchten/benötigen keine Sonderbehandlung, sie benötigen Sicherheit und Halt.
- » Vorurteilsfrei aufeinander zugehen; zumindest sollte ein Vorurteilsbewusstsein vorhanden sein.
- » Die Haltung gegenüber anderen Menschen und Kulturen ist die Basis; Wertschätzung muss selbstverständlich sein.
- » Unsere individuelle Kultur weitergeben – niemals „überstülpen“
- » Gewanderten Kindern müssen ihre Rechte zurückgegeben werden.⁷⁶
- » Kind als Kind anerkennen, keine Unterschiede machen
- » Grundbedürfnisse (essen, trinken, schlafen) abdecken, Sprache kommt viel später.
- » Normalität & Wiederholungen geben Halt, Rituale geben Sicherheit.
- » Zeit zur individuellen Entwicklung, nicht vergleichen.
- » Kinder nicht auf eine Sprache reduzieren (Deutsch), sondern die Ressource der Sprachenvielfalt wahrnehmen – nicht unter Druck setzen.
- » Kinder auf keinen Fall als Dolmetscher fungieren lassen. Kindheit bewahren.
- » Von gewanderten Kindern lernen: Lieder, Spiele, Sprache
- » Kinder nicht auf die evtl. traumatisierenden Erfahrungen ansprechen. Kinder wollen nicht in der Vergangenheit leben, sondern in der Gegenwart.
- » Verständnis für die großen Unterschiedlichkeiten haben; die Kinder haben nicht nur eine Besonderheit, sondern viele – Vielfalt entsteht.
- » Erzieher*innen müssen sich ihrer Rolle und ihrer Verantwortung bewusst sein – u. a. ermöglichen sie Kindern ihre Kinderrechte zu erfahren.
- » Musik und gemeinsames Singen verbindet. Wir haben z. B. georgische Lieder und Kreisspiele gelernt.

Den Kindern und Familien mit Offenheit begegnen, wie allen Familien unserer Einrichtung. Wir machen hier keine Unterschiede.

Wir möchten, dass es allen Kindern gut geht und in unserer Einrichtung mit Freude und Fröhlichkeit ihren KiTa-Alltag erleben können. Alle Kinder!

⁷⁶ Beispiele für die besondere Einschränkung einiger Rechte sind etwa: Wohl des Kindes Art. 3 und Berücksichtigung des Kindeswillens Art. 12 KRK; Recht auf Spiel Art. 31 KRK; Recht auf Bildung Art. 29 der UN-Kinderrechtskonvention



Organisationsentwicklung und Öffentlichkeitsarbeit

7

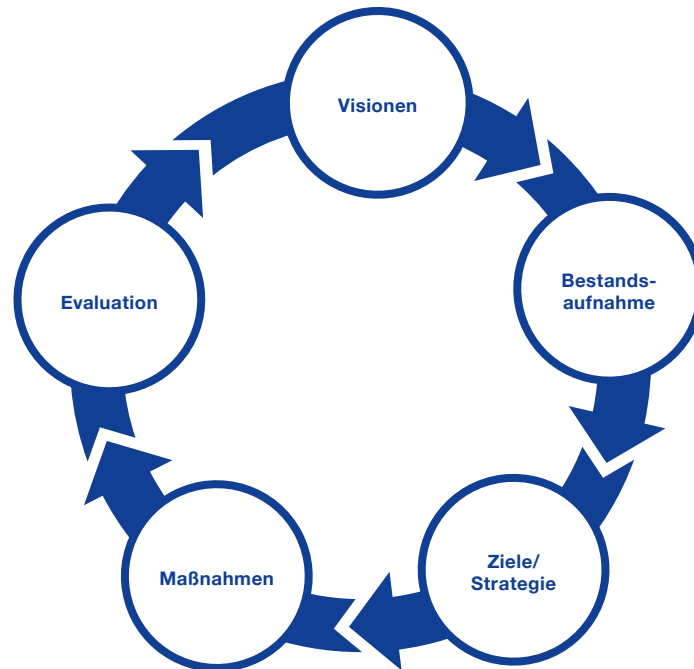


Die Interkulturelle Öffnung einer Organisation bedeutet, diese interkulturell kompetent zu gestalten. Dies kann nur gelingen, wenn die Veränderungen unter maßgeblicher Beteiligung aller Mitarbeiter*innen in einen Organisationsentwicklungsprozess eingebunden sind.

Bestimmte Aspekte der Organisationsentwicklung – wie Abbau der Zugangsbarrieren (Kap. 5), die Evaluation der Einrichtung (Abschnitt 7.1) sowie der Aspekt der Vernetzung und Kooperation (Abschnitt 7.2) – werden in diesem Kapitel der Arbeitshilfe besprochen. In Abschnitt 7.3 werden Anregungen gegeben für die Einrichtung gelungener Projekte, aber auch: wie man Anliegen in der Öffentlichkeit kommunizieren und sich hierfür „stark“ machen kann.

Um Ziele umsetzen zu können, sind nicht zuletzt häufig finanzielle Ressourcen notwendig. Unterschiedliche finanzielle Fördermöglichkeiten mit jeweils eigenen Kriterien und Themenschwerpunkten werden daher im Abschnitt 7.4 aufgelistet.

Wege zur interkulturellen Öffnung – ein zirkulärer Prozess



Strategischer Steuerungskreis nach HANDSCHUCK, SCHRÖER (2012)⁷⁷

1. Visionen

Eine gemeinsame Vision gibt den Antrieb und die Kraft, einen Veränderungsprozess (vor)anzutreiben. Wichtig ist hierbei die offene Auseinandersetzung mit Vorstellungen von Vielfalt aller Mitglieder im pädagogischen Team. Das bedeutet die Reflexion von Werten, Vorstellungen, inneren Bildern, aber auch Ängsten bezüglich der Öffnung für Vielfalt. Um Handlungsstrukturen zu ändern, müssen zunächst die dahinterliegenden Werte betrachtet und gegeben falls verändert werden. Eine gemeinsame Vision sollte somit Ergebnis eines Aushandlungs- und Reflexionsprozesses des gesamten Teams sein (vgl. auch „Leitbild der DRK-Kindertageseinrichtungen“).

Folgende Fragen können leitend sein:

Welche Werte vertritt jede*r einzelne/das pädagogische Team?

Was treibt uns an, uns für die Vielfalt in der Kindertageseinrichtung einzusetzen?

Welche Aufgaben/welchen Auftrag übernehmen wir als Kita/Brückenprojekt?

Wer benötigt unsere Unterstützung?

Wie soll die Einrichtung mit Blick in die Zukunft ausgestaltet sein?

77 HANDSCHUCK, SCHRÖER (2012): Interkulturelle Orientierung und Öffnung, S. 70

2. Bestandsaufnahme

Sowohl die bereits vorhandenen Stärken und Potenziale als auch die benötigten Ressourcen sollten in diesem Schritt erfasst werden. Besonders wichtig ist hierbei, die Perspektive der Kinder und Familien einzunehmen und aus deren Blickwinkel gemeinsam im Team die Einrichtung zu analysieren. Dieser Blickwinkel sollte auf die Gestaltung der Räume, der Abläufe und Handlungen und der Rahmenbedingungen der Kindertageseinrichtung gelegt werden. Nicht alles und nicht sofort muss etwas verändert werden. Dieser Schritt hilft festzustellen, in welchen Bereichen besonderer Handlungsbedarf besteht, und unterstützt, Prioritäten zu setzen.

3. Ziele/Strategie

Welche konkreten nächsten Schritte möchten wir im Team umsetzen? Hier gilt es, aufgrund der entstandenen Vision und der Bestandsaufnahme gemeinsam zu entscheiden, welcher Bereich, welches Thema als Erstes behandelt werden soll und wie die einzelnen Schritte gestaltet werden müssen. Je genauer das Ziel ausformuliert ist, desto deutlicher lassen sich die Schritte erkennen, die „gegangen“ werden müssen. Für das Formulieren der Ziele kann es hilfreich sein, die SMART-Regel zu beachten.⁷⁸

4. Maßnahmen

Welche Maßnahmen sollen konkret umgesetzt werden? Wer setzt was um? Welche Methoden/Ressourcen verfolgt das (Kita)-Team hierfür bzw. was wird noch benötigt? Die gesamte Einrichtung sollte in die Überlegungen einbezogen werden. Auch Kinder, Eltern und ehrenamtliche Mitarbeiter*innen können hier eine Ressource darstellen.

5. Evaluation

Anhand der zuvor formulierten, eindeutigen Kriterien sollten alle Beteiligten beurteilen, inwieweit das Ziel erreicht worden ist. Die Erkenntnisse dienen wiederum der Veränderung oder Anpassung der Maßnahmen und können für die Weiterführung der Interkulturellen Öffnung genutzt werden.

- ▶ Der Evaluationsbogen im Abschnitt 7.1 kann vor allem für die Schritte 2 bis 3 dienlich sein.

78 SMART steht u. a. für specific (= spezifisch), measurable (= messbar), accepted oder achievable (= akzeptiert, erreichbar), reasonable oder realistic (= realisierbar, realistisch), Time Bound (= terminiert)

Das Leitbild der DRK-Kindertageseinrichtungen

Zunächst wird Interkulturelle Öffnung als Organisationsentwicklungsprozess anhand des Leitbildes der Kindertageseinrichtungen betrachtet.

In einem Leitbild ist die ideale und richtungsweisende Vorstellung einer Organisation (Unternehmen, Träger, Einrichtung) beschrieben, deren Verwirklichung in der Praxis durch entsprechende Grundsätze, Methoden und Einzelziele angestrebt wird. Für Organisationen stellt das Leitbild eine handlungsleitende Orientierung dar und bildet die zentrale inhaltliche Grundlage des beruflichen Handelns.⁷⁹

Das Leitbild der DRK-Kindertageseinrichtungen trägt dazu bei, auch die Vorstellungen der pädagogischen Arbeit – abgeleitet von den Zielvorstellungen und Leistungen der Einrichtungen – näher zu definieren. Es hat für alle DRK-Kindertageseinrichtungen verbindlichen Charakter.

„Wir sind Teil einer weltweiten Gemeinschaft von Menschen in der internationalen Rotkreuz- und Rothalbmondbewegung. Im Zeichen der Menschlichkeit setzen wir uns für das Leben, die Würde, die Gesundheit, das Wohlergehen und die Rechte aller Kinder und der am Entwicklungsprozess beteiligten Personen ein. Unser Handeln ist bestimmt durch die sieben Grundsätze des Roten Kreuzes.“

Dieser Auszug aus dem Leitbild der DRK-Kindertageseinrichtungen macht deutlich, dass eine glaubwürdige Umsetzung in den Einrichtungen nur erfolgen kann, wenn die interkulturelle Öffnung Einzug in die Zielvorstellungen der Handelnden hält.

Dabei bietet das übergeordnete Leitbild durchaus den Anreiz, es einrichtungsspezifisch mit konkreten realisierbaren Zielen und praktikablen Methoden zu entwickeln. Ein solches spezifisches Leitbild, das von allen Mitarbeitern erarbeitet, gestaltet und an die aktuellen Lebenssituationen angepasst wird, kann die Identifizierung mit der eigenen Einrichtung deutlich erhöhen und ein gemeinsames Selbstverständnis gewährleisten. Dieses sollte sich in der Konzeption der Einrichtung widerspiegeln (siehe die Abb. auf S. 82 des Strategischen Steuerungskreises nach HANDSCHUCK, SCHRÖER (2012)).

Mit der Forderung nach interkultureller Öffnung nimmt die Organisationsentwicklung zwangsläufig Einfluss auf die mit ihr eng verzahnte Personalentwicklung.

Personalentwicklung

Für die Personalentwicklung mit dem Ziel einer erfolgreichen interkulturellen Öffnung von Einrichtungen sind Maßnahmen besonders in drei Ausrichtungen relevant:

1. Es bedarf der gezielten Förderung der interkulturellen bzw. Diversity-Kompetenz von Mitarbeiter*innen durch geeignete Fortbildungen.
2. Die Gewinnung und Beschäftigung von Fachpersonal mit eigener Zuwanderungsgeschichte auf Mitarbeiter*innen- und Führungsebene haben fördernde Wirkung.

79 Nach HILDEGARD HARTMANN, Organisationsberaterin H & P, Köln 2010

3. Die Etablierung von interkultureller Teamarbeit trägt u. a. dazu bei, ein gemeinsames Verständnis von Interkulturalität zu gewinnen und Grenzen der „Fremdheit“ zu überwinden.

1. Fortbildungen in interkultureller Kompetenz

Im Organisations- und Personalentwicklungsprozess zur Interkulturellen Öffnung spielt der Ausbau von Schlüsselqualifikationen der Mitarbeiter*innen eine tragende Rolle. Auf die Qualifikation der „Sozialen Kompetenz“ aufbauend, kommt der „Interkulturellen Kompetenz“ besondere Bedeutung zu.

Interkulturelle Fortbildungs- und Trainingsangebote vermitteln, abhängig vom Zeitumfang des Trainings, u. a.

- » Hintergrundwissen über Herkunftsländer von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte,
- » Ursachen und Folgen von Migration,
- » Kenntnisse über den rechtlichen, politischen und sozialen Status von Migrant*innen.

Interkulturelle Kompetenz-Trainings setzen sich des Weiteren auch mit eigenen, nicht hinterfragten Wahrnehmungs-, Deutungs- und Verhaltensmustern auseinander.

Es ist weder Ziel solcher Fortbildungsangebote, ein „Rundumwissen“ über andere Kulturen zu vermitteln, noch Patentrezepte im Umgang mit Menschen mit Zuwanderungsgeschichte zu liefern. Als Zielperspektive geht es vielmehr darum, Mitarbeiter*innen anzuregen und zu befähigen:

- » eigene Gedanken-Muster (Vorstellungen von Normalität), Irritationen und Vorurteile wahrzunehmen – Vielfalt kennenlernen, Empathie zu entwickeln
- » diskriminierende Haltungen, Strukturen und Praxen zu erkennen und zu verändern
- » sich in Menschen hineinzusetzen – Perspektivwechsel zu ermöglichen
- » „Ich- und Bezugsgruppenidentität“ der Kinder zu stärken (Anknüpfungspunkte bieten, die sie und ihre Familienkultur repräsentieren).⁸⁰

80 Vgl. ISTA; Fachstelle Kinderwelten (2003): Einführung in Ziele und Prinzipien der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, S. 2

2. Menschen mit Zuwanderungsgeschichte als Führungs- und Leitungskräfte

Ebenso wichtig wie Fortbildungen zum Thema interkultureller Kompetenz ist es, Menschen mit einer Zuwanderungsgeschichte nicht nur in ehrenamtlichem Kontext (Qualifizierung als Kursleiter*innen und Ausbilder*innen) zu engagieren, sondern diese als hauptamtliche Mitarbeiter*innen zu gewinnen.

Die Einstellung von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte ermöglicht diesen die gleichberechtigte Teilhabe in einem pädagogischen Arbeitsfeld, in dem diese Zielgruppe noch unterrepräsentiert ist.⁸¹ Das Ziel ist, die gesamtgesellschaftliche Wirklichkeit widerzuspiegeln.

Zudem kann dies die Zielgruppenansprache erleichtern, da Eltern, die Sprachprobleme im Deutschen haben oder bei denen Sprachbarrieren bestehen, ggf. in ihrer Muttersprache angesprochen werden können. Unter Umständen besitzen diese Mitarbeiter*innen bereits das Vertrauen von Menschen aus der Zielgruppe und haben Kenntnisse über die kulturellen Hintergründe.

Im Rahmen der Gewinnung von Mitarbeiter*innen mit Migrationshintergrund ist eine zielgerichtete, kultursensible Öffentlichkeitsarbeit (Abschnitt 7.3) sowie eine enge Zusammenarbeit mit Akteur*innen, die einen besonderen Zugang zur Zielgruppe haben (Migrant*innenselbstorganisationen oder sogenannte Schlüsselpersonen), unentbehrlich. Wie bereits im vorherigen Abschnitt erörtert, können Schlüsselpersonen in einer Einrichtung besonders geeignet sein, Kontakte herzustellen, Zugänge zu schaffen und evtl. vorhandene Barrieren abzubauen.

Grundlegend ist, die in der Einrichtung tätigen Menschen mit Zuwanderungsgeschichte nicht als Mitglieder einer homogenen Gruppe von Migrant*innen zu betrachten. Eine Überbetonung und klischeehafte Generalisierung kultureller Unterschiede sollte ebenso vermieden werden wie ihr Ignorieren. Denn auch dabei wird die Individualität des Einzelnen übersehen.⁸²

Weil Menschen mit Zuwanderungsgeschichte oft nicht die gleichen Chancen am Arbeitsmarkt erhalten wie Menschen der Aufnahmegesellschaft, werden ihre persönlichen, fachlichen und intellektuellen Fähigkeiten weit weniger genutzt. Somit können wertvolle Qualifikationen, Begabungen, Kenntnisse und Erfahrungen ungenutzt verloren gehen.

Von Bedeutung ist dies besonders im Bereich der Führungs- und Leitungsaufgaben. Führungspersönlichkeiten mit Migrationshintergrund können als geeignete Multiplikator*innen im Hinblick auf die Gewinnung neuer Kund*innen, Mitarbeiter*innen und Mitglieder fungieren. Auch spielen sie darüber hinaus ggf. eine wichtige Rolle bei der

81 Nur 11,1 % der rund 456.100 Erwerbstätigen in der Frühen Bildung hatten im Jahr 2014 einen Migrationshintergrund. Auf dem Gesamtarbeitsmarkt liegt der Migrant*innenanteil dagegen bei 18,3 %. Damit sind Arbeitskräfte mit Migrationshintergrund in der Frühen Bildung deutlich unterrepräsentiert. Vgl. Fachkräftebarometer (2017), S. 171

82 Vgl. KULBACH (2007): Organisation und Verankerung interkultureller Arbeit in sozialen Einrichtungen, S. 131 f.

Gewinnung von Förderern aus den Reihen der Bevölkerung mit Zuwanderungsgeschichte. Sie können mit neuen Sichtweisen, Motivationen und Ideen den Verband in seiner Innovationskraft unterstützen und die Attraktivität der Angebote positiv beeinflussen, was nicht zuletzt Chancen für einen guten öffentlichen Ruf des Trägers mit sich bringt.

3. Interkulturalität im Team

Interkulturell zusammengestellte Teams zeigen nach außen, dass die DRK-Grundsätze für DRK-Kindertageseinrichtungen auch tatsächlich mit Leben gefüllt werden.

Durch unterschiedliche Sichtweisen, Erfahrungen und Zugänge fördert interkulturelle Teamarbeit die Kreativität der Mitarbeiterschaft.

Gruppendynamische Prozesse bringen tendenziell eher homogene als heterogene Strukturen hervor. Um interkulturelle Teamarbeit in einer Kindertageseinrichtung voranzutreiben, sollte bei der Zusammensetzung von Teams der Einrichtung gezielt auf Vielfalt und Interkulturalität gesetzt werden.

Jede Person ist nach ihrem eigenen kulturellen Muster sozialisiert. Dies bestimmt das zwischenmenschliche Verhalten. Wenn Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft miteinander umgehen, ist es nur selbstverständlich, dass auch Missverständnisse und Konflikte vorkommen. Wichtig ist dabei, wie man mit solchen Situationen umgeht. Hier ist eine Verankerung guter Kommunikationsstrukturen und Konfliktregelungen im Team bedeutsam: Regelmäßiger Austausch, Reflexion von Sichtweisen, Bedürfnissen und Erfahrungen, u. a. in Form von Teambesprechungen, Klausurtagen und Mitarbeitergesprächen, sind wirksame Maßnahmen und Instrumente der Konfliktbearbeitung und Konfliktlösung.

7.1 Bestandsaufnahme und Entwicklungsmöglichkeiten

Die Öffnung ist ein dynamischer Prozess, der der fortdauernden Reflexion und Entwicklung bedarf. In diesem Prozess der Organisationsentwicklung soll bzw. muss nicht alles neu für die interkulturelle Arbeit entwickelt werden. Vielmehr ist es von zentraler Bedeutung, Neues mit dem Bestehenden zu verzahnen. Daher ist es wichtig, den derzeitigen Ist-Zustand, das bereits Vorhandene, in der Einrichtung zu ermitteln. Um den Stand der Arbeit in der Kindertageseinrichtung und/oder Brückenprojekt möglichst systematisch zu erfassen und weitere Entwicklungsmöglichkeiten und Ziele zu beschreiben bzw. zu konzipieren, steht ein Evaluationsbogen zur Verfügung.

Der Bogen ist in folgende Abschnitte gegliedert, die auch zeitlich unabhängig voneinander (z. B. in Teamsitzungen) bearbeitet werden können:

1. Daten und Fakten (1–1.6)
2. Kultursensibles Handeln (2–2.16)
3. Personal und pädagogische Ausrichtung (3–3.6)
4. Ausstattung/Gestaltung der Einrichtung (4–4.6)
5. Öffentlichkeit und Vernetzung (5–5.9)

In Teilabschnitt 1 werden die allgemeinen Daten und Fakten der Einrichtung ermittelt. So wird Abgefragt u. a., wie viele Kinder die Einrichtung besuchen, welche Gruppenformen es gibt sowie die Anzahl der pädagogischen Mitarbeiter.

In Teilabschnitt 2 „Kultursensibles Handeln“ wird erfasst, welche Angebote, Projekte und Maßnahmen in der Einrichtung schon vorgehalten werden. Werden Kinder z. B. sowohl in ihrer Muttersprache als auch in der deutschen Sprache gestärkt bzw. unterstützt und welche Veranstaltungen haben sich im Rahmen der Öffnung für Vielfalt bewährt?

In Teilabschnitt 3 „Personal und pädagogische Ausrichtung“ wird abgefragt, ob das Thema „Öffnung für Vielfalt“ fester Bestandteil in der Teamsitzung ist und wie dieses festgehalten wird.

Der Teilabschnitt 4 „Ausstattung/Gestaltung der Einrichtung“ thematisiert, wie Interkulturelle Öffnung in der Gestaltung der Einrichtung umgesetzt wird. Sind z. B. Bücher vorhanden, die die Vielfalt repräsentieren und Stereotypen und Vorurteilen entgegenwirken? Damit sind etwa Bücher gemeint, die mehrsprachig sind, unterschiedliche Familienkonstellationen, Weltanschauungen und religiöse Orientierungen repräsentieren und mit denen sich alle Kinder identifizieren können, so dass sich auch Familien mit Zuwanderungsgeschichte in der Einrichtung willkommen und wahrgenommen fühlen.

Der 5. und letzte Teil des Evaluationsbogens befasst sich mit dem Thema „Öffentlichkeit und Vernetzung“. Er dient dazu, die pädagogische Arbeit und Angebote der Einrichtung transparenter zu machen sowie Barrieren und Hemmschwellen abzubauen. Dazu können seitens der Kindertageseinrichtung/des Familienzentrums Kontakte und mögliche Kooperationen zu anderen Organisationen hilfreich sein. Der Evaluationsbogen hat einen aktivierenden Charakter. Erfasst wird nämlich nicht nur der Ist-, sondern auch der Soll-Zustand: Welche nächsten Ziele und Angebote sind kurz-, mittel- und/oder langfristig zu planen?

Wir empfehlen, diesen Bogen im Zuge des Qualitätsmanagements kontinuierlich (z. B. einmal im Jahr) zur Datenerfassung einzusetzen und zu analysieren. Daraus ergibt sich, welche Bereiche der interkulturellen Öffnung bereits erfolgreich, welche zukünftig noch zu entwickeln bzw. zu verändern sind.

- Der Evaluationsbogen dient zur Unterstützung der Arbeit vor Ort. Daher kann er sowohl über die Homepage abgerufen als auch anhand der beigelegten Vorlagen in der Broschüre gebraucht und nach Bedarf ausgedruckt werden. Download der Evaluationsbögen unter: www.drk-westfalen.de/footer-mene-deutsch/service/downloads/wohlfahrts-und-sozialarbeit.

Evaluationsbogen: Öffnung für Vielfalt in der Kindertageseinrichtung/ des Familienzentrums

Stand _____

1 Daten und Fakten

1.1 Gruppenformen _____

1.2 Gesamtzahl der Kinder _____ davon u3 _____

1.3 Wie viele Kinder mit Zuwanderungsgeschichte (Migrant*innen, Geflüchtete, Aussiedler*innen etc.) besuchen die Einrichtung?

1.4 Aus welchen Ländern/Sprachkreisen stammen die Kinder in der Einrichtung?

1.5 Anzahl der pädagogischen Mitarbeiter*innen _____

davon Gesamtstundenkontingent _____ (Std.)

davon wie viele mit Zuwanderungsgeschichte _____

davon Gesamtstundenkontingent _____ (Std.)

1.6 Über welche Sprachkenntnisse verfügen die pädagogischen Mitarbeiter*innen?

2 Kultursensibles Handeln

2.1 Ist „kultursensibles Handeln“ in der Einrichtungskonzeption – schriftlich – verankert?

- Ja Nein

2.2 Welche Rolle spielte das Thema „Öffnung für Vielfalt“ bei der Planung der pädagogischen Gruppenarbeit bereits?

2.3 In welcher Form werden Kinderwünsche berücksichtigt und wie können sich alle Kinder beteiligen und mitwirken?

2.4 Erfahren alle Kinder Partizipationsmöglichkeiten bei der Gestaltung des pädagogischen Alltags? Hinweis für Kriterien: Berücksichtigung Mehrsprachigkeit und Entwicklungsstufen

- Nein Wenn ja, in welcher Form?
- Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit innerhalb des Beteiligungsprozesses
 - Kinderkonferenz/Kinderrat
 - Partizipationsprojekte
 - Die Kinder können ihre Meinung mit vielfältigen Möglichkeiten zum Ausdruck bringen (Malen, Schreiben, Darstellen, Gestalten, Gesten, Mimik)
 - Beschwerdemöglichkeit (etwa Kummer-Kasten, Sprechzeiten, Kinder-Versammlungen)
 - Situationsangemessenes anwaltschaftliches Eintreten der pädagogischen Fachkraft
 - Sonstiges und zwar _____

2.5 Erfahren alle Eltern Partizipationsmöglichkeiten bei der Gestaltung des pädagogischen Alltags? Hinweis für Kriterien: Berücksichtigung Mehrsprachigkeit und leichte Sprache⁸³

- Nein Wenn ja, in welcher Form?
- Meinungs-Abfragen
 - Relevante Informationen
 - Abfragen durch Elternversammlungen
 - Elternbeirat (gezielte Ansprache Zugewanderter)
 - Rat der Kindertageseinrichtung
 - Fest-Komitees (Eltern/pädagogische Fachkräfte/Kinder)
 - Sonstiges und zwar

2.6 Wie lauten die nächsten Ziele zur Öffnung für Vielfalt und wie sollen sie umgesetzt werden?

Kurzfristig: _____

Mittelfristig: _____

Langfristig: _____

- Derzeit keine.

2.7 Kommunizieren die Kinder in ihrer Erstsprache/Muttersprache?

- Wenn ja, wie wird dies vom pädagogischen Personal unterstützt?

- Wenn nein, welche unterstützenden Maßnahmen sollten umgesetzt werden?

83 Leichte Sprache ist eine Ausdrucksweise, die auf besonders leichte Verständlichkeit abzielt.

2.8 Wie wird die muttersprachliche Sprachkompetenz erweitert und gefördert?

2.9 Wie wird die deutsche Sprachkompetenz erweitert und gefördert?

2.10 Werden, ggf. in Kooperation mit anderen Institutionen, niederschwellige Sprachkurse für nicht deutschsprachige Eltern angeboten?

- Nein Wenn ja, mit wem?

2.11 Fließen die in der Einrichtung vertretenen Glaubensrichtungen, Weltanschauungen und Traditionen in die pädagogische Arbeit ein?

- Nein Wenn ja, in welcher Form?
- Berücksichtigung der Ernährung
 - Vorurteilsbewusste/die Vielfalt repräsentierende Spiele, Lieder, Reime
 - Besuch von Kirchen, Tempeln, Moscheen etc.
 - z. B. muslimische, Hindu-, jüdische, christliche, Kinder-Feste
 - ein Fest, das Elemente unterschiedlicher Weltanschauungen verbindet (etwa: Lichterfest)
 - Sonstiges und zwar:

2.12 Finden interkulturelle Projekte/Angebote statt?

- Nein Wenn ja, in welcher Form, wie oft und mit wem?

2.13 Wie werden Projekte/Angebote finanziert?

2.14 Welche Veranstaltungen haben sich bewährt?

2.15 Was waren dabei unterstützende Rahmenbedingungen?

2.16 Welche Projekte/Angebote werden ausgebaut oder sind geplant?
(Wo? Wann? Mit wem?)

Kurzfristig: _____

Mittelfristig: _____

Langfristig: _____

Derzeit keine.

3 Personal und pädagogische Ausrichtung

3.1 Ist die Auseinandersetzung mit dem Thema „Öffnung für Vielfalt“ und „Kinderrechte“ fester Bestandteil in der Teamsitzung?

Nein Ja, und zwar: _____

regelmäßig nach Bedarf selten

3.2 Wird dieses in schriftlicher Form festgehalten?

Ja Nein

3.3 Haben Sie bereits an Fortbildungsveranstaltungen zum Thema „Öffnung für Vielfalt“ oder zu „Kinderrechten“ teilgenommen?

Nein Wenn ja, an welchen?

3.4 Welche zukünftigen Fortbildungsveranstaltungen sind geplant?

Kurzfristig: _____

Mittelfristig: _____

Langfristig: _____

Derzeit keine.

3.5 Stehen Ihnen weitere Kräfte, ggf. bürgerschaftlich Engagierte, Ehrenamtliche oder Kooperationspartner mit entsprechenden Sprachkenntnissen zur Verfügung?

Ja Nein

Wenn ja, welche weiteren Möglichkeiten ergeben sich hierdurch?

- 3.6 In welcher Form profitieren Kinder, Eltern, Team und Träger von der „Öffnung für Vielfalt“ in der pädagogischen Arbeit?

4 Ausstattung/Gestaltung der Einrichtung

- 4.1 Befindet sich vorurteilsbewusste Literatur, die kulturelle Vielfalt repräsentiert, in der Einrichtung?

- Nein Wenn ja, welche?

- 4.2 Welche vorurteilsbewussten Materialien, die die Vielfalt repräsentieren, stehen Kindern zur Verfügung?

- Bücher Musikinstrumente, CDs Spiele
 Kleidung Sonstige, und zwar:

- 4.3 Sind diese für alle Kinder zugänglich?

- Ja Nein

- 4.4 Gibt es Material aus vielfältigen kulturellen Kontexten, das in der Raumgestaltung berücksichtigt wird?

- Ja Nein

- 4.5 Gibt es weitere Gegebenheiten, wodurch sich Familien mit Zuwanderungsgeschichte willkommen und angenommen fühlen?

Wenn ja, welche: _____

Nein

- 4.6 Welche nächsten Ziele und Umsetzungsschritte werden geplant, Ihre Einrichtung weiter für die „Öffnung zur Vielfalt“ zu gestalten?

Kurzfristig: _____

Mittelfristig: _____

Langfristig: _____

Derzeit keine.

5 Öffentlichkeit und Vernetzung

- 5.1 Welche Informationswege nutzt die Kita bzw. das Familienzentrum für Eltern mit Zuwanderungs- bzw. Fluchtgeschichte?

- 5.2 Existieren mehrsprachige Informationen oder Informationen in leichter Sprache?

Nein Wenn ja, welche und in welchen Sprachen?

- 5.3 In welchen Sprachen fehlen noch Informationen?

5.4 Gibt es mehrsprachige Bildungs- und Beratungsangebote für Familien mit Zuwanderungs- bzw. Fluchtgeschichte?

- Nein Wenn ja, welche?

5.5 Gibt es Kontakt zu anderen Institutionen und Einrichtungen?

- Nein Ja, und zwar:
- KI⁸⁴ Kulturvereine Stadtteilbüro
 - Schule Gesundheitsamt
 - regionale Beratungsstellen für Geflüchtete und Migranten
 - Integrationsagenturen
 - Sprachschulen
 - Sonstige, und zwar:

5.6 Findet mit oben genannten Institutionen und Einrichtungen ein regelmäßiger Austausch statt?

- Nein Wenn ja, in welcher Form?

84 KI (früher RAA) = Kommunale Integrationszentren, u. a. zur Förderung von Kindern u. Jugendlichen mit Flucht- und Migrationsgeschichte

5.7 Finden mit oben genannten Institutionen und Einrichtungen gemeinsame Veranstaltungen statt?

Nein

Ja, und zwar:

Stadtteilstfest

Gemeindefest

Info-Veranstaltungen

Sonstige, und zwar:

5.8 Wie wird die Öffentlichkeit eingeladen und informiert?

Zeitung

Rundfunk

Flyer

E-Mail/Verteiler

Homepage

Sonstiges, und zwar:

5.9 Welche neuen Werbewege könnten umgesetzt werden?

7.2 Vernetzung und Kooperation

Zur Förderung der Interkulturellen Öffnung können Netzwerkarbeit und Kooperationen maßgebliche Unterstützung bieten. Sie tragen dazu bei, komplexe Aufgaben zu bewältigen, Parallelstrukturen zu vermeiden, Synergien herzustellen und bei knapper werdenden finanziellen Ressourcen handlungsfähig zu bleiben.

Was genau sind Netzwerke?

Unter Netzwerken sind Beziehungsgeflechte zu verstehen, die flexibel und bedarfsgerecht auf gemeinsame Ziele und Zwecke ausgerichtet sind. Sie arbeiten nach dem Prinzip der Freiwilligkeit in lokalen, regionalen und überregionalen Bezügen. Sie sind nicht unbedingt auf Dauer angelegt, sondern wirken, solange sie ihrem Zweck dienen. Netzwerke haben keinen rechtlichen Rahmen, sondern basieren auf der Selbstverpflichtung der jeweiligen Akteur*innen bzw. der hinter ihnen stehenden Organisationen.

Netzwerke können unterschiedliche Ausprägungen und Intensitäten haben. Gemeinsame Merkmale von Netzwerken sind:

- » gemeinsame Idee, Idee zum Nutzen der Akteur*innen
- » Zusammenschluss gleichberechtigter Partner*innen
- » Das „Wir-Gefühl“ steht im Vordergrund.
- » keine Profilierung Einzelner
- » Prinzip der Freiwilligkeit
- » Netzwerke sind hierarchiefrei.
- » Es gibt eine Koordinator*innenrolle, möglichst im Wechsel (z. B. alle 6 Monate). Der*die Koordinator*in fungiert als Kontaktperson, verschickt Einladungen, dokumentiert die Ergebnisse etc.
- » möglichst geringer bürokratischer Aufwand
- » regelmäßiger Austausch, z. B. in einer Lenkungsgruppe, ggf. arbeitsteilige Vorbereitung von Konzeptentwürfen in Untergruppen
- » Netzwerke sind dynamisch, die Arbeitsweise sollte periodisch überprüft, ggf. bedarfsorientiert angepasst werden.
- » Das Netzwerk sollte für alle von Nutzen sein.

Die Ausprägung richtet sich nach dem Zweck und kann entsprechend unterschiedlichen Steuerungs- und Regelungsbedarf haben. So können aus Bündnispartner*innen, Kooperationspartner*innen bis hin zu Kooperationsverbänden erwachsen, deren Zusammenarbeit vertraglich geregelt wird. Vernetzung findet auf verschiedenen Ebenen statt:

- » Trägerebene
- » Ebene der haupt- und nebenamtlich Mitarbeitenden einer Organisation
- » Ebene des Ehrenamts und des bürgerschaftlichen Engagements

Für die Bildung eines Bündnisses von Einzelpersonen, Gruppen und Organisationen zur Interkulturellen Öffnung kommen als Partner in Frage:

- » Integrationsbeauftragte
- » Geschäfte und Vereine (von Migrant*innen)
- » ehrenamtliche Helfer*innen als Lotsen
- » Integrationsagenturen
- » Jugendmigrationsdienst
- » Mehrgenerationenhäuser
- » Migrant*innenselbstorganisationen
- » Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer
- » Kommunale Integrationszentren
- » Volkshochschulen

Weitere Informationen

Auf der Seite „Integrationsagenturen NRW“ findet sich eine Übersicht über die inhaltliche Arbeit sowie Informationen der Ansprechpersonen vor Ort: www.integrationsagenturen-nrw.de

Auf der Seite der Kommunalen Integrationszentren können der Standort vor Ort, die Kontaktdaten und Angebote aufgerufen werden: www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/kommunale-integrationszentren

Informationen über die Jugendmigrationsdienste und deren regionale Verortung kann über folgende Seite gefunden werden: www.jugendmigrationsdienste.de

In vielen Kommunen arbeiten mittlerweile Integrationsbeauftragte. Ein*e Integrationsbeauftragte*r ist zuständig für die Belange von Migrant*innen und von Personen mit Migrationshintergrund und setzt sich für deren erfolgreiche Integration ein. Er kooperiert mit Migrant*innen(selbst)organisationen und dem Ausländerbeirat/Integrationsrat bzw. -ausschuss. In manchen Fällen trägt der*die Integrationsbeauftragte das Amt des Vorsitzes im Integrationsrat. Als Leitung von Arbeitskreisen ist der Integrationsbeauftragte in erster Linie Ansprechpartner in Migrationsfragen auf kommunaler Ebene und Vermittler*in zwischen den verschiedenen Akteur*innen in der Migrationsarbeit. Das Einbringen von Anliegen in entsprechende Gremien gehört ebenfalls zu seinem Tätigkeitsbereich. Migrationsbeauftragte kennen auch die Ausrichtung der religiösen Gemeinschaften oder politisch beeinflusster Migrant*innen(selbst)organisationen, so dass ihre Einschätzungen eine wertvolle Orientierungshilfe sein können.

Migrant*innen(selbst)organisationen sind für die Öffnung für Vielfalt ein*e wichtige*r Vernetzungspartner*in. Sie sind nicht nur mögliche Multiplikator*innen für die Ansprache neuer Kund*innen und Mitglieder, sondern können sich auch an der Entwicklung neuer Projekte beteiligen. Kooperationen mit Migrant*innen(selbst)organisationen entstehen oft durch persönliche Ansprache und informelle Netzwerke (z. B. türkische, spanische, internationale Elternvereine)

Die Integrationsagenturen, die Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer (MBE) und der Jugendmigrationsdienst (JMD) können u. a. bei der Vernetzungsarbeit Unterstützung bieten. Auch sind diese Dienste Ansprechpartner in Migrationsfragen aller Art. Neben aktiver Hilfe ist auch die Vermittlerfunktion ein wichtiges Aufgabenfeld. Die MBE und der JMD begleiten vor allem die Integration der Neuzuwanderer und unterstützen Migrant*innen etwa bei Fragen zum Aufnahmeland und bieten soziale Beratung. Die Integrationsagenturen treiben u. a. die Sensibilisierung, Motivierung und Aktivierung zur Interkulturellen Öffnung voran und können Tageseinrichtungen für Kinder in diesem Prozess unterstützen. Die drei genannten Dienste werden von Wohlfahrtsverbänden getragen; außer dem JMD finden sich diese auf regionaler Ebene auch im DRK.

Aufbau eines Netzwerkes

Um eine erfolgreiche Vernetzung und Kooperation zu gewährleisten, sollten die oben aufgeführten „gemeinsamen Merkmale von Netzwerken“ berücksichtigt werden.

Praxisidee: Die ersten Schritte

Zum Gelingen einer Netzwerk-Kooperation kann folgende Vorgehensweise hilfreich sein:

1. Kontaktaufnahme zu Akteur*innen zur Verwirklichung einer „zündenden“ Idee
2. Einladung zu einem ersten Treffen mit Agendavorschlag
3. Moderation des Treffens
4. Gegenseitige Vorstellung der Akteur*innen, Funktionen, Organisationen, Anliegen, Austausch von Ideen und Angeboten
5. Möglichkeiten und Grenzen der Zusammenarbeit ausloten (Hoffnungen und Befürchtungen, Chancen und Risiken, Interessen hinsichtlich einer Zusammenarbeit)
6. Verständigung auf gemeinsam zu erarbeitende Ziele und Ergebnisse
7. Vereinbarung der weiteren Vorgehensweise
8. Vereinbarungen zu Organisation und Kosten
9. Gemeinsame Entscheidung über Inhalte und Arbeitsform (Ort, Häufigkeit von Treffen, Koordination, Dokumentation)
10. Nachhaltigkeit von Vernetzung und Kooperation

Was immer die Ziele von Akteur*innen für Netzwerkarbeit und Kooperation sein mögen, der Mehrwert, der aus diesem Engagement erwachsen kann, ist für die Akteur*innen immer deutlich zu machen. Zudem ist zu klären, wie ein tragfähiges Netzwerkmanagement gestaltet werden kann. Die Koordination kann, um die Arbeitsbelastung zu verteilen, auch turnusweise (z. B. im Wechsel von sechs Monaten) erfolgen.

Gewinnung ehrenamtlichen Personals

Wie aber gewinnt man Eltern und andere Akteur*innen mit Zuwanderungsgeschichte für die (ehrenamtliche) Mitwirkung?

Die direkte und persönliche Ansprache ist dabei häufig wichtiger als Einladungen oder Aufrufe in gedruckter Form. Unklarheiten und mögliche Verunsicherungen können bei einer Anfrage unter vier Augen wirksamer aufgegriffen und bearbeitet werden als in einer Gruppe oder bei ausschließlich schriftlicher Einladung. Solche Ansprachen können idealerweise in Situationen erfolgen, in denen die Eltern nicht „auf dem Sprung“ sind, so z. B. bei Informationsveranstaltungen, Elternabenden, Sprachkursen oder Stadtteilstesten.

Von herausragender Bedeutung für die interkulturelle Bildungsarbeit ist die mehrsprachige Öffentlichkeitsarbeit. Man erreicht durch sie nicht nur eine erweiterte Verständigungsmöglichkeit, sondern signalisiert zugleich auch Sprachrespekt. Erhalten Eltern hingegen allein Informationen und Texte in ihrer Muttersprache, können jene Eltern gekränkt sein, die gut Deutsch schreiben, lesen und sprechen können. Neben der Informationsweitergabe über Printmedien bleiben die persönliche Ansprache und die Mund-Propaganda zentral.

Beigefügt ist eine Checkliste für mögliche Kooperationspartner und „Ehrenamtler*innen“, die uns freundlicherweise GABRIELE SCHÜRMMANN aus dem Familienzentrum Vermold zur Verfügung gestellt hat und die um wenige Punkte ergänzt worden ist. Diese erachten wir als sehr hilfreich, da hier die wesentlichen Kriterien aufgelistet sind, die bei einer Kooperation relevant sind bzw. werden können.

Weitere Information

Ehrenamtliche in der Kindertagesbetreuung sollten den „Personalbogen für freie Mitarbeiter*innen“ ausfüllen und im DRK-Server registriert werden.

www.drk-westfalen.de/footer-menue-deutsch/service/downloads/ehrenamt-im-drk.html

Der*die Ehrenamtskoordinator*in/ Rotkreuzleiter*in des jeweiligen Kreisverbandes oder Ortsvereines ist für alle ehrenamtlich Tätigen im Gebiet des Kreisverbandes Ansprechpartner*in, d. h. auch für ehrenamtlich Tätige in einer Kindertagesbetreuung.

Checkliste für die Gewinnung möglicher Kooperationspartner*innen und Ehrenamtler*innen⁸⁵

Allgemeine Daten		Check
Datum		
Auswahl des Kooperationspartner*innen/Ehrenamtler*innen: Verein? kommerzielle*r Anbieter*in? selbstständig?		
Name, Vorname		
Adresse		
Alter		
Geschlecht / Geschlechtsidentität		
Ausbildung		

Rahmenbedingungen des*der Kooperationspartners*in		
Was veranlasst Sie, mit Kindern zu arbeiten?		
Polizeiliches Führungszeugnis? Andere Referenzen?		
Berufliche Erfahrungsfelder		
Andere Erfahrungsfelder		
Kenntnisse z. B.: Sprachen, Auslandsaufenthalte, Erfahrung in der Arbeit mit Zielgruppe		
Fähigkeiten		
Interessen		
Zeitbudget		

⁸⁵ Vgl. Checkliste Kooperationspartner, G. SCHÜRMAN, DRK-Kita Vermold, 27.08.2009

Checkliste - Kooperationspartner*innen und Ehrenamtler*innen

Rahmenbedingungen der Kindertageseinrichtung		
Raumfrage		
genaue Leistungsbeschreibung		
Honorar/Bezahlung/Auslagen: Abwicklung dazu		

Rahmenbedingungen und Ziele der Zusammenarbeit klären und absichern		
Nebentätigkeit genehmigt?		
Kosten für Teilnehmer *innen des Angebotes ermitteln		
Win-Win-Situation prüfen		
gegenseitige Erwartungen/Ziele		
Möglichkeiten und Grenzen der Zusammenarbeit benennen		
Versicherungsbedingungen Haftpflicht- u. Unfallversicherung		
Qualitätssicherung- u. Weiterentwicklung klären		
Öffentlichkeitsarbeit Wer, was, wann, wie ...		
Kooperationsvertrag erstellen - vom Familienzentrum - dem Anbieter zur Überarbeitung		
Beachtung §8a SGB VIII Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung		
Schweigepflichtserklärung		
Start der Kooperation		

7.3 Interne und externe Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit

Kommunikation ist ein Prozess, der nach innen und nach außen gerichtet ist.

Der Träger, alle Ebenen der innerverbandlichen Organisation des DRK und das Team stellen die interne Öffentlichkeit dar. Sie sind auf verschiedenen Wegen anzusprechen, z. B. durch Gespräche, Briefe, Artikel in internen Publikationen, Präsentationen in Mitarbeiterkonferenzen und in Gesprächen mit Kooperationspartnern. Eine wirksame Öffentlichkeitsarbeit kann die Interkulturelle Öffnung unterstützen.

Für die „interne Kommunikation“ ist ein effektiver, aktueller und strukturierter Austausch aller Beteiligten Voraussetzung, der protokollarisch festgehalten wird. Er sorgt für Transparenz, Klarheit und Orientierung.

Externe Kommunikation

Der nach außen gerichteten Kommunikation bzw. Öffentlichkeitsarbeit kommt eine zentrale Stellung zu. Das Prinzip verdeutlicht folgendes Zitat: „Tue Gutes und rede darüber.“⁸⁶

Eine gute, kultursensible Öffentlichkeitsarbeit trägt dazu bei, dass

- » die gemeinsame Idee zum Nutzen der Akteur*innen und der Bekanntheitsgrad durch umfassende Informationen bei den unterschiedlichen Zielgruppen vergrößert werden,
- » durch Mund-Propaganda weitere neue Familien mit Zuwanderungsgeschichte gewonnen werden können,
- » die Wertschätzung integrierter Angebotsformen im Sozialraum und somit auch das Profil und die Anerkennung der Einrichtung gesteigert werden,
- » die Präsenz und Wirksamkeit der Angebote wächst und
- » Wege zur Interkulturellen Öffnung verbreitet werden.

Es empfiehlt sich, Elternbriefe, Flyer, Plakate, Aushänge, Websites etc. mit wiederkehrenden Merkmalen (Logo der Einrichtung, Piktogramm etc.) mehrsprachig zu gestalten. Auch ist die Darstellung des roten Halbmondes (zusätzlich zum Symbol des Roten Kreuzes) in allen Medien empfehlenswert, denn das Rote Kreuz kann fälschlicherweise als christliches Symbol verstanden werden. Durch Fehlinterpretation von Zugewanderten schließt sich eine „Teilnahme an Rotkreuzaktivitäten“ als vermeintlich christliche Aktivität aus. Die direkte Verbindung mit der Organisation Roter Halbmond wird häufig nicht geknüpft.

Es bieten sich unterschiedliche Möglichkeiten an, die eigene Einrichtung und/oder deren Aktivitäten in der Öffentlichkeit darzustellen. Dabei ist an Schaukästen und Eyecatcher zu denken. Weitere Mittel sind Fotodokumentationen in (internationalen) Geschäften oder Vereinslokalen und das Auslegen von Flyern und Broschüren z. B. in Moscheen, bei Kulturvereinen oder Integrationskursträgern.

Zu einer positiven Öffentlichkeitsarbeit gehört auch die Erreichbarkeit durch die Angabe der eigenen Anschrift, der aktuellen E-Mail-Adresse und die Bekanntgabe der Internetdomain.

86 Titel eines Buches von GEORG-VOLKMAR GRAF ZEDTOWITZ-ARNIM 1963

Zu beachten ist, dass eine persönliche Ansprache von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte häufig erfolgreicher ist als eine Ansprache mit schriftlichen Einladungen und Informationen (s. hierzu auch Abschnitt 7.2). Die Hilfe von Kolleg*innen mit entsprechenden Sprach- und/oder Kulturkenntnissen und sogenannte Schlüsselpersonen können dabei unterstützend wirken.

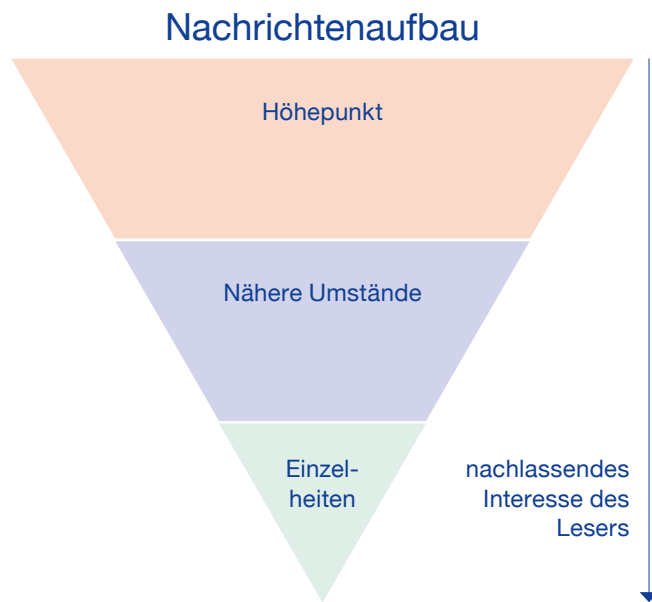
Medien

Zur Medienöffentlichkeit zählen alle Repräsentanten von Presse, Funk und Fernsehen sowie andererseits das Publikum, das durch die Medien erreicht wird. Zu beachten ist hier, dass es außer deutschsprachigen auch anderssprachige Medien gibt. Abhängig von der Region bzw. Stadt gibt es auch unterschiedliche regionale fremdsprachige Medien, z. B. türkisch- oder russischsprachige Zeitungen und Rundfunksender. Durch solche Medien erreicht man eine zusätzliche Zielgruppe, z. B. Menschen mit Zuwanderungsgeschichte, die nicht gut deutsch sprechen. Wie auch in der Zusammenarbeit mit Migrant*innen(selbst)organisationen ist hier eine Überprüfung der politischen und religiösen Ausrichtung zu empfehlen. Mehr Informationen zu fremdsprachigen Medien sind unter www.imh-deutschland.de zu finden.

Grundsätzlich muss vorab bedacht werden, dass vertrauliche Informationen respektiert sowie offizielle Kommunikation von privater getrennt werden.⁸⁷

Der Inhalt sollte kurz und prägnant in der Überschrift zum Ausdruck gebracht werden. Ein Medienleitfaden und die folgenden „W-Fragen“ sind hilfreich für eine Vermittlung des Inhalts und für den Aufbau einer Nachricht bzw. Meldung:

- 1. Wer ist verantwortlich?
- 2. Was wird angeboten?
- 3. Wo findet das Angebot statt?
- 4. Wann findet das Angebot statt?
- 5. Wie wird das Angebot durchgeführt?
- 6. Warum findet das Angebot statt?



87 Weitere Empfehlungen und Regeln abrufbar unter dem Download-Bereich „Empfehlungen zum Umgang mit den Sozialen Medien im DRK-Landesverband Westfalen-Lippe“: www.drk-westfalen.de

Weitere Tipps für die Medienarbeit:

- » eine Medienmappe mit allen notwendigen Informationen anlegen (z. B. mit einem vollständigen Medienverteiler, inkl. nicht-deutschsprachiger Medien)
- » aktuelle E-Mail-Verteiler-Listen zusammenstellen (Kooperationspartner, Eltern, Ehrenamtliche, Presse)
- » elektronische Übermittlung von Fotos, vorgefertigten Texten und Berichten etwa über die Kita-Homepage (aussagekräftige Überschriften, keine langen Sätze über zwei Zeilen verfassen, auf Fachsprache verzichten)
- » Einladung zum persönlichen Gespräch, zur Pressekonferenz mit Journalisten

7.4 Fördermöglichkeiten für Projekte im Bereich der Interkulturellen Öffnung

Die folgenden Informationen wurden der Website des Familienzentrums NRW (www.familienzentrum.nrw.de) und den jeweils angegebenen Internetseiten der Stiftungen und Förderer entnommen.

Sollte Interesse an einer Antragstellung bei einem der hier aufgeführten oder bei anderen Förderern bestehen, bitten wir Sie zu beachten, dass die Kontaktaufnahme ausschließlich über den DRK-Landesverband Westfalen-Lippe erfolgt, der den weiteren Prozess der Antragstellung begleitet.

www.foerderung.aktion-mensch.de

Die **Aktion Mensch** bezuschusst Projekte aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe sowie Investitionen und Projekte für Menschen mit Behinderung bzw. Menschen mit besonderen sozialen Schwierigkeiten. Im Spektrum der Förderung im Bereich Kinder- und Jugendhilfe sind u. a. Vorhaben zugunsten junger Menschen mit Migrationshintergrund, Förderung der Erziehung in der Familie und Qualifizierung haupt- und ehrenamtlicher Kräfte.

Weitere aktuelle Förderprogramme und Förderaktionen finden Sie auf der Homepage der Aktion Mensch.

www.bamf.de

Das **Bundesamt für Migration und Flüchtlinge** (BAMF) fördert Projekte der Integration von Ausländern und Spätaussiedlern über einen maximalen Zeitraum von drei Jahren. Schwerpunkte sind die Bereiche „Integration durch Sport“, „Niederschwellige Kursangebote für Frauen“ sowie „Förderung des ehrenamtlichen Engagements“. Förderfähige Projekte sind z. B. Sprachförderkurse, Hausaufgabenbetreuung, Ferien-

camps oder Sportwettkämpfe. Im Einzelfall werden auch Modellprojekte gefördert, die einen gewinnbringenden Beitrag dazu leisten, Erkenntnisse im Hinblick auf die Entwicklung von Methoden und Konzeptionen der Integrationsarbeit zu gewinnen. In diesen Fällen können zusätzliche Mittel für die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation bereitgestellt werden.

www.bamf.de

Der **Europäische Integrationsfonds** (EIF) fördert Integrationsprojekte, die wirtschaftliche, soziale, kulturelle ebenso wie religiöse, sprachliche und ethnische Aspekte beinhalten. All diese Aspekte sind gleichrangig und können/sollen in den jeweils geförderten Projekten auch kumulativ zum Zuge kommen. Die Projekte und Maßnahmen werden in der Regel maximal drei Jahre lang gefördert. Wichtig: Ausgeschlossen von der Förderung des EIF sind:

- » Flüchtlinge und Vertriebene (Art. 1 Abs. 3 EIF) (für diese Zielgruppe stehen die Fördermittel des Europäischen Flüchtlingsfonds – EFF zur Verfügung) und
- » Spätaussiedler, da sie deutsche Staatsangehörige sind.

www.bosch-stiftung.de

Die **Robert-Bosch-Stiftung** fördert Modellprojekte und innovative Programme aus den verschiedensten gesellschaftlichen Teilbereichen, aber auch wissenschaftliche Arbeiten, z. B. Evaluationsprogramme. In den letzten Jahren wurden so Vorleseprojekte, Präventionsprogramme gegen häusliche Gewalt, Alphabetisierungskurse und Programme zur Integration junger Migrant*innen gefördert. Umfang und Art der Förderung werden von den Gegebenheiten des Einzelfalls abhängig gemacht.

www.dkjs.de

Die **Deutsche Kinder- und Jugendstiftung** (DKJS) fördert grundsätzlich nur innerhalb ihrer laufenden Programme. Die Auswahl der teilnehmenden Projekte erfolgt in der Regel über Ausschreibungen und gezielte Auswahl entsprechend der Programmkriterien.

www.dkhw.de

Das **Deutsche Kinderhilfswerk** fördert Projekte mit folgenden Schwerpunkten: Entwicklung demokratischer Lebensformen und Umweltbewusstsein, kinderfreundliche Veränderungen in Stadt und Dorf, in der Schule, bei Spielplätzen. Die Schaffung sinnvoller Freizeitangebote und Möglichkeiten zur Entwicklung einer kulturellen Identität und Medienkompetenz. Allen Projekten ist eines gemeinsam: Kinder werden bei der Planung und Gestaltung ihres Spielraumes beteiligt.

www.esf.de

Das **Bundesprogramm XENOS** integriert Aktivitäten gegen Diskriminierung, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus in arbeitsmarktbezogenen Maßnahmen an der Schnittstelle zwischen (Berufs-)Schule, Ausbildung und Arbeitswelt. Abgeleitet vom altgriechischen xénos – der Fremde, der Gastfreund – steht der Name des Programms für Toleranz, Weltoffenheit und zivilgesellschaftliches Engagement. XENOS ist Teil des Nationalen Integrationsplans der Bundesregierung und wird durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und den Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert.

www.eundc.de

Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten (E&C) ist ein Modellprogramm des Bundes, durch das die unterschiedlichsten Projekte gefördert werden können. Das Programm besteht aus zahlreichen Teilprogrammen, die z. B. sozialräumliche Ansätze in der Familien- und Jugendarbeit, den Aufbau von Netzwerken und die Förderung ehrenamtlichen Engagements zum Inhalt haben.

www.familie-osthushenrich-stiftung.de

Die **Familie-Osthushenrich-Stiftung** ist fördernd tätig und unterstützt nur Institutionen und Einrichtungen, die ihren Sitz in Ostwestfalen haben. Gefördert wird die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen in Ostwestfalen, etwa die Vermittlung und Verbesserung von Kenntnissen der deutschen Sprache für deutsche und ausländische Kinder und Jugendliche.

www.fernsehlotterie.de

Das **Deutsche Hilfswerk (DHW)** fördert die soziale Integration von geflüchteten Menschen durch soziale Maßnahmen in den Gebieten

- » [Beratung und Begleitung](#)
- » [Integration und Teilhabe](#)
- » [Förderung des freiwilligen Engagements](#)

www.gluecksspirale.de

Seit 1970 fördert die **GlücksSpirale** gemeinnützige Projekte. Vor mehr als 40 Jahren wurde die GlücksSpirale als Gemeinschaftswerk des Nationalen Olympischen Komitees, des Deutschen Lotto-Blocks und des Fernsehens zur Finanzierung der Olympischen Spiele in Deutschland gegründet. Das damalige Grundprinzip der Lotterie war Glück für Spieler und gemeinnützige Einrichtungen.

www.jugendmarke.de

Satzungsgemäß hat die Stiftung **Deutsche Jugendmarke** die Aufgabe, mit ihren Mitteln Maßnahmen zum Wohle junger Menschen in Deutschland zu fördern.

Im Rahmen dieser Aufgaben kann der Verein auf allen Gebieten der Kinder- und Jugendhilfe tätig werden. Er führt keine eigenen Maßnahmen durch. Er fördert ausschließlich Projekte, Programme und Experimente, die insbesondere von den freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe durchgeführt werden. 2015 wurde z.B. folgendes Projekt gefördert: Theaterarbeit mit Kleinkindern, Eltern, Pädagog*innen und internationalen Künstler*innen. Die Inszenierungen waren international ausgerichteten und gaben Kindern ab zwei Jahren eine Bühne. Im Mittelpunkt der Veranstalter*innen des FRATZ Festival 2015 in Berlin „FRATZ International – Begegnungen – Symposium –

Festival“ stand der Wunsch, sehr junge Kinder aus strukturschwachen Stadtteilen und deren Eltern mit der Kunstform Theater in Berührung zu bringen und den Fachaus-tausch zwischen Künstler*innen und pädagogischen Fachkräften über die Landes-grenzen hinaus anzuregen.

www.kkstiftung.de

Als Kernziel will die **Karl-Kübel-Stiftung für Kind und Familie** dazu beitragen, dass immer mehr Eltern in der Welt der leiblich-seelisch-geistige Nährboden für ihre Kinder sein können. Angesichts der auflösenden Tendenzen in Familie und Gesellschaft ist es von höchster Dringlichkeit, die Werte zu vermitteln, bewusst zu machen und zu pfle-gen, die dem menschlichen Dasein tragenden und verlässlichen Grund verleihen. (KARL KÜBEL)

www.mkffi.nrw.de

Mehr Informationen zu niedrigschwelligen Integrationsvorhaben finden Sie auf der Website des **Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Lan-des Nordrhein-Westfalen (MKFFI)** unter Integration/Zentren- und Integrationsvorha-ben. Die Antragstellung erfolgt über den DRK-Landesverband Westfalen-Lippe, Abt. Nationale Hilfsgesellschaft, Fachbereich Migration. Gefördert werden niedrigschwel-lige Projekte zur Interkulturellen Öffnung, Sprachförderung usw.

www.sw.nrw.de

Die Stiftung **Wohlfahrtspflege NRW** setzt sich für eine Verbesserung der Lebenssituation behinderter und alter Menschen sowie benachteiligter Kinder ein. Gefördert wer-den soziale Einrichtungen und Maßnahmen freier gemeinnütziger Träger, wenn diese der Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege des Lan-des NRW angehören oder einem dieser Spitzenverbände angeschlossen sind. Die Stiftung wählt ihre Projekte nach der Bedeutung für ihre Zielgruppen und vor allem auch nach dem Grad der Innovation aus. Innovative Projekte und Maßnahmen im Be-reich der ehrenamtlichen Wohlfahrtsarbeit, die den Zielgruppen behinderte und alte Menschen oder benachteiligten Kindern zugutekommen, sind förderfähig. Gefördert werden Personalkosten als Anschubfinanzierung für Modellvorhaben und Sachkosten (auch Bauvorhaben). Der Zuschuss kann bis zu 50 Prozent der zuwendungsfähigen Ausgaben beitragen. Förderanträge sind ausschließlich über den Spitzenverband zu senden.

Darüber hinaus gibt es weitere Möglichkeiten zur Finanzierung über Sponsoren, z. B. Sparkassen und weitere Geldinstitute und Unternehmen. Zum Thema Gesundheit/Prä-vention kann man sich bei unterschiedlichen Krankenkassen, wie Technikerkranken-kasse, AOK usw., über Finanzierungsmöglichkeiten informieren.

Glossar

Assimilation (lat. assimilare = ähnlich machen, nachbilden) bezeichnet einen einseitigen Prozess, in dem sich Individuen oder soziale Gruppen (wie Minderheiten, Migranten) durch Übernahme von Einstellungen, Normen, Verhaltensmustern an andere (Aufnahmegesellschaft) anpassen. Die eigene Kultur wird abgelegt und die Fremdkultur übernommen.

Diversity (deutsch: Vielfalt, Verschiedenheit) wird ausdrücklich auf alle Merkmale kultureller und sozialer Vielfalt bezogen, also auf ethnische Herkunft, Sprache, Gender (soziale Geschlechtermerkmale wie Beruf, Kleidung), sexuelle Orientierung, Alter, alle Formen von geistiger und körperlicher Behinderung sowie auf die kulturelle Vielfalt in allen Berufen, in der Wissenschaft, im Sozialbereich etc.

Eyecatcher ist ein Blickfang mit dem Ziel, Menschen anzuziehen und auf seine Einrichtung bzw. sein Produkt aufmerksam zu machen und zu werben.

Inklusion (lat. inclusio = der Einschluss) bedeutet allgemein den Einschluss einer bestimmten Menge in eine andere Menge. In politischen und sozialen Diskursen beschreibt die Inklusion die gesellschaftliche Forderung, dass jeder Mensch in seiner Individualität akzeptiert wird und die Möglichkeit hat, im vollen Umfang an der Gesellschaft teilzuhaben. Unterschiede (Herkunft, Geschlecht, physische und psychische Entwicklung des Menschen) und Abweichungen werden in Rahmen der Inklusion bewusst wahrgenommen, aber in ihrer Bedeutung eingeschränkt oder gar aufgehoben.

Integration ist ein Prozess gemeinsamen Handelns von Gesellschaft und gesellschaftlichen Institutionen, die Chancen zur Integration zu eröffnen, sowie von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte, die diese Chancen aufgreifen und nutzen.

Interkulturelle Erziehung bezeichnet pädagogische Ansätze, die ein Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft fördern sollen. Dabei geht es insbesondere darum, im gemeinsamen interkulturellen Lernen einen Umgang mit der Fremdheit und dem Anderssein zu finden.

Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, mit Menschen anderer Kulturen erfolgreich zu agieren, die kulturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten anzuerkennen und bewusst mit diesen umzugehen. Sie umfasst emotionale Kompetenz und interkulturelle Sensibilität.

Interkulturelles Lernen ist ein Lernprozess, der sowohl bewusst – in Form interkultureller Trainings und Fortbildungen – als auch unbewusst durch interkulturelle Begegnungssituationen stattfinden kann, mit dem Ziel des Erwerbs der interkulturellen Kompetenz.

Interkulturelle Öffnung beschreibt den Prozess, Menschen mit Migrationshintergrund – seien es Ausländer*innen, Aussiedler*innen, Geflüchtete oder eingebürgerte Zuwanderer – grundsätzlich als gleichberechtigt anzuerkennen und ihnen in allen gesellschaftlichen Bereichen Teilhabe und Mitwirkung zu ermöglichen.

Kultur bezeichnet die Gesamtheit von Kenntnissen, Glaubensvorstellungen, Kunst, Moralauffassungen, Rechten, Bräuchen und allen anderen Fähigkeiten und Sitten, die der Mensch als Mitglied einer Gesellschaft erworben hat. Kultur ist nicht statisch, sondern kann sich verändern. Menschen können hierbei unterschiedliche Gruppenzugehörigkeiten haben, die ihre „Kultur“ beeinflussen. Eine Zuordnung bzw. Fremdzuschreibung von Kultur von außen birgt die Gefahr der Reproduktion von Stereotypen.

Kultursensibilität beinhaltet die bewusste Wertschätzung und Aneignung von Hintergrundwissen über die Vielfalt anderskultureller Prägungen.

Menschen mit Zuwanderungsgeschichte (Menschen mit Migrationshintergrund): Zu ihnen zählen „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 in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2005, S. 6).

Migrant*innenselbstorganisationen (kurz MSO) sind herkunftshomogene und herkunftsheterogene Zusammenschlüsse bzw. Vereine, deren Vorstand, Mitarbeiter und Mitglieder mehrheitlich aus Migrantinnen und Migranten bestehen. Ihr Ziel ist es, eigene Interessenvertretungen einzurichten, Selbsthilfefepotenziale zu bündeln und Brücken in die Gesellschaft zu bauen. Bei den Organisationen kann es sich z. B. um politische, religiöse oder kulturelle Organisationen handeln.

Multikulturelle Gesellschaft ist ein soziologisches, politisches und publizistisches Schlagwort, mit dem eine Gesellschaft bezeichnet wird, in der Menschen unterschiedlicher kultureller und ethnischer Herkunft, unterschiedlicher Nationalitäten, Sprachen und Religionen zusammenleben.

People of Color (POC) ist ein Begriff, mit dem sich Menschen selbst bezeichnen können, die in einer rassistischen Gesellschaft bzw. im globalen Kontext als „nicht-weiß“ gelten. Der Begriff ermöglicht, die koloniale Strategie des Teilens (zwischen verschiedenen „nicht-weißen“ Gruppen) und Herrschens zu überwinden, indem er Menschen mit ähnlichen Erfahrungen in Bezug auf Rassismus zusammenbringt. Wie Schwarz ist der Begriff People of Color eine Selbstbezeichnung, um rassistischen und kolonialen Wortschöpfungen eine Alternative entgegenzusetzen.⁸⁸

Push-Pull-Faktoren stellen eine Migrationstheorie dar, die davon ausgeht, dass Menschen aus einem ursprünglichen Gebiet weggedrückt (engl. to push) und von einem anderen Gebiet angezogen (engl. to pull) werden. Push-Faktoren können u. a. sein: Arbeitslosigkeit, Armut, fehlende Infrastruktur, Krieg, Umweltkatastrophen. Pull-Faktoren können u. a. sein: Hochkonjunktur, Sicherheit, gute Wohnmöglichkeiten, gute Bildungsmöglichkeiten.

Re-Traditionalisierung ist eine Wiederaufnahme von im Herkunftsland bereits abgelegten Traditionen.

Vorurteilsbewusste Erziehung (englisch auch Anti-BIAS) ist ein pädagogischer Ansatz, der die bewusste Auseinandersetzung mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten und die deutliche Positionierung gegen Vorurteile, Diskriminierung und Einseitigkeiten beinhaltet. Ziele sind die Stärkung der eigenen Identität, der eigenen Familienkultur, die aktive und bewusste Erfahrung von Vielfalt und anderen Kulturen und die Anregung kritischen Denkens über Vorurteile und Diskriminierung.

88 Glocal e.V. (Hrsg.) (2013): Mit kolonialen Grüßen, S. 10

Literaturverzeichnis

AGF – Arbeitsgemeinschaft der deutschen Familienorganisationen e.V. (2017): Gemeinsame Erklärung: Einheitliche Qualitätsstandards für Kitas. URL: http://www.ag-familie.de/news/1490629587Gemeinsame_Kitaerklaerung.html [20.12.2017]

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2016): Asylgeschäftsstatistik. URL: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Meldungen/DE/2016/201610106-asylgeschaeftsstatistik-dezember.html> [20.12.2017]

BAUMANN, MARTIN (2000): Migration – Religion – Integration. Buddhistische Vietnamesen und hinduistische Tamilen in Deutschland. Marburg: Diagonal

BISSON, JULIE (1997): Celebrate! An Anti-Bias Guide to enjoying Holidays in Early Childhood Programs. Lewisville: Gryphon house

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie Senioren Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017): Gelebte Vielfalt: Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland. www.bmfsfj.de

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2008): Wie erreicht Familienbildung und -beratung muslimische Familien?. Eine Handreichung. Berlin

Bundespsychotherapeutenkammer (Hrsg.) (2016): Ratgeber für Flüchtlingshelfer. Wie kann ich traumatisierten Flüchtlingen helfen?. URL: http://www.bptk.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/BPtK_Infomaterial/Ratgeber-Fl%C3%BChtlingshelfer/20160513_BPtK_RatgeberFluechtlingshelfer_deutsch.pdf [31.01.2018]

Bundesregierung (Hrsg.) (2013): Deutschlands Zukunft gestalten. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 18. Legislaturperiode. URL: https://m.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/2013/2013-12-17-koalitionsvertrag.pdf?__blob=publicationFile [29.01.2018]

CREMER, HENDRIK (2009): „... und welcher Rasse gehören Sie an?“ Zur Problematik des Begriffs „Rasse“ in der Gesetzgebung. Policy Paper Nr. 10, Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte, 2. Aufl.

Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI) (Hrsg.) (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung. Ein Projekt der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München.

DRK – Deutsches Rotes Kreuz, Generalsekretariat (Hrsg.) (2000): Umsetzung der Rotkreuz- und Rothalbmond-Grundsätze in DRK-Kindertageseinrichtungen. Berlin. URL: <http://drk-kinder-jugend-familienhilfe.de>

DRK – Deutsches Rotes Kreuz, Generalsekretariat (Hrsg.) (2004): Das DRK-Selbstverständnis. Grundsätze zur interkulturellen Öffnung im Deutschen Roten Kreuz. Berlin. URL: <http://drk-ikoe.de/grundlagen/leitthesen-und-grundsaeetze-fuer-die-interkulturelle-oeffnung-im-drk-2006/deutsch.html> [29.01.2018]

DRK – Deutsches Rotes Kreuz, Generalsekretariat (Hrsg.) (2011): Viele Gesichter – Ein Verband. Die interkulturelle Öffnung im DRK. Rahmenkonzeption zur Interkulturellen Öffnung im DRK. Berlin, 2. Aufl.

DRK – Deutsches Rotes Kreuz, Generalsekretariat (Hrsg.) (2014): Anwaltschaftliche Vertretung in DRK-Kindertageseinrichtungen, Berlin

DRK – Deutsches Rotes Kreuz, Generalsekretariat (Hrsg.) (2015): Handreichung. Inklusion in DRK-Kindertageseinrichtungen, Berlin

DRK – Deutsches Rotes Kreuz, Generalsekretariat (Hrsg.) (2016): Umsetzung der Rotkreuz- und Rothalbmond-Grundsätze in Kindertageseinrichtungen e.V.. Berlin

DRK-Landesverband Westfalen-Lippe e.V. (2008): Muster eines Betreuungsvertrages für Kindertageseinrichtungen/ Familienzentren entwickelt (Stand: 04/2008, Übersetzungen in diversen Sprachen, Stand: 02/2009 u. 08/2009)

DRK-Landesverband Westfalen-Lippe e.V., Betriebswirtschaftliche Beratungs- und Service-GmbH (Hrsg.) (2003): Muster-Qualitätsmanagementhandbuch. Eine Arbeitshilfe für Tageseinrichtungen für Kinder. Münster

Fachverband Traumapädagogik (Hrsg.) (2011): Positionspapier der BAG. Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. URL: <http://www.bag-traumapaedagogik.de/index.php/standards.html> [25.01.2018]

FARRANT, KATE; REESE, ELAINE (2000). Maternal style and children's participation in reminiscing. Stepping stones in children's autobiographical memory development. In: Journal of Cognition and Development, 1 (2), S. 193–225

FISCHER, VERONIKA; SPRINGER, MONIKA; ZACHARAKI, IOANNA (Hrsg.) (2005): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. Schwalbach/Ts: Wochenschau

FRIITZSCHE, K. PETER (2017): Implizite Menschenrechtsbildung: Defizit- oder Ressourcenperspektive. In: FRIITZSCHE, K. PETER; KIRSCHLÄGER, PETER G.; KIRSCHLÄGER, THOMAS (Hrsg.) (2017): Grundlagen der Menschenrechtsbildung. Theoretische Überlegungen und Praxisorientierungen. Schwalbach/Ts: Wochenschau, S. 206–210

Glokal e.V. (Hrsg.) (2013): Mit kolonialen Grüßen. Berichte und Erzählungen von Auslandsaufenthalten rassistisch betrachtet. Berlin

GUNDLACH, HELGA BARBARA (2013): Wie Ganesh auf den Teppich kam, ... Ethische und religiöse Fragen – Grunderfahrungen menschlicher Existenz. In: Interkulturelle Praxis in der Kita. Nifbe – Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. HEIDI KELLER (Hrsg.). Freiburg, Basel, Wien: Herder

GRUEN, ARNO (2008): Der Verrat am Selbst. Die Angst vor Autonomie bei Mann und Frau. München: Deutscher Taschenbuchverl., S. 17

HANDSCHUCK, SABINE; SCHRÖER, HUBERTUS (Hrsg.) (2012): Interkulturelle Orientierung und Öffnung. Theoretische Grundlagen und 50 Aktivitäten zu Umsetzung. Augsburg: Ziel

HANTKE, LYDIA; GÖRGES, HANS-JOACHIM (2012): Handbuch Traumakompetenz. Basiswissen für Therapie, Beratung und Pädagogik. Paderborn: Junfermann

HEITMEYER, WILHELM; MÜLLER, JOACHIM; SCHRÖDER, HELMUT (1997): Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland. Frankfurt/Main: Suhrkamp

HOFSTEDDE, GEERT; HOFSTEDDE, JAN GERT (2006): Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. München: Beck

HUBER, MICHAELA (2003): Trauma und die Folgen. Trauma und Traumabehandlung. Paderborn: Junfermann

ISTA; Fachstelle Kinderwelten – ISTA Institut für den Situationsansatz; Fachstelle Kinderwelten für vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung: Vom Gemeinsamen ausgehend, Unterschiede thematisieren. Berlin [PPT-Präsentation]

ISTA; Fachstelle Kinderwelten – ISTA Institut für den Situationsansatz; Fachstelle Kinderwelten für vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung (Hrsg.) (2017): Let's Party?! Umgang mit religiösen Festen. [KiDs aktuell] Berlin

ISTA; Fachstelle Kinderwelten – ISTA Institut für den Situationsansatz; Fachstelle Kinderwelten für vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung (Hrsg.) (2016): Kinderlieder für alle! Anregungen für eine vorurteilsbewusste Praxis. [KiDs aktuell (2/2016)] Berlin

ISTA; Fachstelle Kinderwelten (2003): Einführung in Ziele und Prinzipien der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Berlin. URL: <https://situationsansatz.de/files/> [08.01.2018]

JÄGER, KATHLEEN (2013): Anwaltschaft für Menschenrechte und Vielfalt. Diversity-Kompetenz: Eine Schlüsselqualifikation für Rechtsreferendarinnen und Rechtsreferendare. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte

KELLER HEIDI (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Praxis in der Kita. Wissen – Haltung – Können. Freiburg, Basel, Wien: Herder

KULBACH, RODERICH (2007): Organisation und Verankerung interkultureller Arbeit in sozialen Einrichtungen. In: ZACHARAKI, IOANNA; EPPENSTEIN, THOMAS; KRUMMACHER, MICHAEL (Hrsg.) (2007): Praxishandbuch Interkulturelle Kompetenz vermitteln, vertiefen, umsetzen. Theorie und Praxis für die Aus- und Weiterbildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau

LIST, GUDULA (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualitätsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte [Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte, WiFF-Expertise Nr. 2] München: DJI

Memorandum für faire und sorgfältige Asylverfahren (2016) – Memorandum für faire und sorgfältige Asylverfahren in Deutschland. Standards zur Gewährleistung der asylrechtlichen Verfahrensgarantien. Hrsg. Amnesty International Sektion der Bundesrepublik Deutschland e.V., Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V., Bundesweite Arbeitsgemeinschaft Psychosozialer Zentren für Flüchtlinge und Folteropfer e.V., Arbeitsgemeinschaft Migrationsrecht im Deutschen Anwaltverein, Deutscher Caritasverband e.V., Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, Diakonie Deutschland – Evangelischer Bundesverband, Neue Richtervereinigung e.V., Jesuiten-Flüchtlingsdienst Deutschland, PRO ASYL – Bundesweite Arbeitsgemeinschaft für Flüchtlinge, Republikanischer Anwältinnen- und Anwälteverein e.V., Die Rechtsberaterkonferenz. Frankfurt am Main, S. 60

Statistisches Bundesamt (2016): Bevölkerung mit Migrationshintergrund um 8,5 % gestiegen. Pressemitteilung 261/17, Statistisches Bundesamt, 01.08.2017. URL: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2017/08/PD17_261_12511.html [08.01.2018]

MÜNDER, JOHANNES (2016): Sprachmittlung als Teil der Leistungen in der Kinder- und Jugendhilfe. Rechtsexpertise von Prof. Dr. jur. Johannes Münder. Hrsg. DRK-Generalsekretariat. Berlin

NESTVOGEL, RENATE (2002): Aufwachsen in verschiedenen Kulturen. Weibliche Sozialisation und Geschlechterverhältnisse in Kindheit und Jugend. Weinheim, Basel: Beltz

NEWCOMB, RHIANNON; REESE, ELAINE (2004): Evaluations and orientations in mother-child narratives as a function of attachment security: A longitudinal investigation. *International Journal of Behavioral Development*, 28 (3), p. 230-245

Paritätisches Bildungswerk e.V. (Hrsg.) (2007): nah dran. Familienbildung in Familienzentren. Wuppertal

ROTHWEILER, MONIKA; RUBERG, TOBIAS (2012): Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa. Münster, Freiburg, Heidelberg: Kohlhammer

SCHERWATH, CORINNA; FRIEDRICH, SYBILLE (2012): Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung. München: Reinhardt

SCHNEIDER, IRMELA; THOMSON, CHRISTIAN W. (Hrsg.) (1997): Hybridkultur: Medien, Netze, Künste. Köln: Wienand

SOHN, MANUEL (2004): Behinderungskonzepte bei Migranten aus islamischen Kulturkreisen und ihr Stellenwert für die pädagogische Arbeit an Sonderschulen. Gießen: Justus-Liebig-Univ.: Inst. f. Heil- und Sonderpädagogik [Wiss. Hausarbeit]

Statistisches Bundesamt (2005): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2005. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (2016): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2016. Wiesbaden

SVR – Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hrsg.) (2018) „Wo kommen Sie eigentlich ursprünglich her?“ Diskriminierungserfahrungen und phänotypische Differenz in Deutschland. Berlin [Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs 2018-1]

TRACY, ROSEMARIE (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Marburg: Francke

VN – Vereinte Nationen (1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. New York. www.netzwerk-kinderrechte.de

WAGNER, WOLF (2003): Familienkultur. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt

WANG, Q. (2007): Remember when you got the big, big bulldozer? Mother-child reminiscing over time and across cultures. *Social Cognition*, 25 (4), p. 455-471

WELSCH, WOLFGANG (1997): Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider, Irmela; Thomson, Christian W. (Hrsg.) (1997): *Hybridkultur: Medien, Netze, Künste*. Köln: Wienand, S. 67–90

YOKSULABAKAN, GÜLCAN; HADDOU, NELE (2013): Grundlagen interkultureller Arbeit in Kitas. In: KELLER HEIDI (Hrsg.) (2013): *Interkulturelle Praxis in der Kita. Wissen – Haltung – Können*. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 65–78

ZULLINGER, HANS (1963): Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. In: *Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie*, Basel: Klett

Arbeitshilfe „Kinder und Familie im Mittelpunkt – Interkulturelle Öffnung von DRK-Kindertageseinrichtungen/Familienzentren“ von 2010 unter der Projektleitung von Margreet Toxopéus

Aktualisierte Fassung unter dem Titel: „Kinder und Familien im Mittelpunkt – Interkulturelle Öffnung von DRK-Kindertageseinrichtungen, DRK-Familienzentren und DRK-Brückenprojekten“

» Projektleitung

MARTA BRUVERS / DRK-Landesverband Westfalen-Lippe e.V., Fachbereich Migration

» Stellvertretende Projektleitung

CHRISTIANE GUTWEIN / DRK-Landesverband Westfalen-Lippe e.V., Fachbereich Kinder und Familie

» Mitwirkende

ANNE ARTMEYER / DRK-Landesverband Westfalen-Lippe e.V., Fachbereich Migration

SARAH HASSELMANN / DRK-Landesverband Westfalen-Lippe e.V., Fachbereich Migration

» Fachbeiträge

GERBURG FUCHS / freischaffende Bewegungstherapeutin, Dozentin

VOLKER MARIA HÜGEL / GGUA Flüchtlingshilfe e.V., Mitglied der Bundesarbeitsgemeinschaft von PRO ASYL

» Beiträge Erfahrungsberichte

HEIKE WERGES / DRK-Kita „Krempoli“, Bünde

GUDRUN ENTRUP / DRK-Kreisverband Lünen e.V., Lünen

UDO KREYERHOFF / DRK-Kita „Stöberland“, Bocholt

INGE FRANZEN / Kinderhort „Am Wuckenhof“, Schwerte

PETRA SCHLEGEL UND JENNIFER KUBATZKI / DRK-Kreisverband Bielefeld e.V., Bielefeld

SYLVIA JURETKO UND SARAH NELDNERE / DRK-Kita „Mit Herz und Hand“, Greven

KIRSTEN FIGGE / DRK-Kita „Schatzkiste“, Hamm

JULIA DREWES / DRK-Familienzentrum u. Kindertageseinrichtung, Obermarsberg

» Weitere Unterstützung durch:

LARA BREYER / DRK-Landesverband Westfalen-Lippe e.V.

Impressum

2. überarbeitete Auflage
Stand 2018

Herausgeber

Deutsches Rotes Kreuz
Landesverband Westfalen-Lippe e.V.
Sperlichstraße 25
48151 Münster

Verantwortlich für den Inhalt

Dr. Hasan Sürgit (Vorsitzender des Vorstandes)

Konzeption und Redaktion

Fachbereich Migration, Marta Bruvers
In Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Kinder und Familie, Christiane Gutwein

Gestaltung

Erich Saar, DIE SOPHIE, Münster

Lektorat

contexte, Münster

Titelfoto

Jörg F. Müller, DRK

Druck

X-Print Druckerei GmbH, Ankum

www.drk-westfalen.de

DRK-Landesverband Westfalen-Lippe e.V.

Sperlichstr. 25
48151 Münster
Telefon: 0251 9739-0
Telefax: 0251 9739-106
E-Mail: info@drk-westfalen.de

Gefördert durch