
Leitfaden „Kinder und Familien mit Fluchterfahrung“

Arbeitshilfe

Fachberatung Kindertageseinrichtungen
der Ev.-luth. Landeskirche in Braunschweig und
Koordinierungsstelle der Ev. Kitas in Braunschweig

Inhalt

1. Klärung relevanter Begriffe	4
1.1 Rechtlicher Status und Leistungsansprüche	4
1.2 Glossar zum Asylrecht	5
2. Impulse für die Praxis	7
2.1 Jedes Kind ist einzigartig	8
2.2 Das Ankommen begleiten	9
2.2.1 Willkommensstrukturen schaffen	9
2.2.2 Aufnahmegespräch	10
2.2.3 Eingewöhnung in Krippe und Kindergarten	12
2.3 Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern	12
2.4 Sensibilisierung im Team	13
2.5 Spracherwerb und Mehrsprachigkeit	14
2.6 Evangelisches Profil in pluraler Gesellschaft	17
2.6.1 Der Begriff „Religion“	17
2.6.2 Das Recht des Kindes auf Religion	17
2.6.3 Evangelisches Profil als „Haltung“ und „Gestaltung“	18
2.7 Weitere Tipps und Anregungen für die Praxis	22
2.7.1 Sport, Bewegung und Naturerfahrungen	22
2.7.2 Auswahl von Spielmaterial	22
2.7.3 Auswahl von Kinderbüchern	22
2.7.4 Erzählen	23
2.8 Häufig gestellte Fragen	23
2.8.1 Sollte man „Flucht“ in der Kindertageseinrichtung thematisieren?	24
2.9 Unterstützende Angebote/Netzwerke	26
3. Anhang	27
3.1 Materialien/Arbeitsblätter	27
3.1.1. Vorstellung, für einen bestimmten Zeitraum in einem kleinen arabischen Land zu leben (Fragebogen)	27
3.1.2. Offenes-Buch-Methode: Hier geht es um die Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung, eigenen (Vor-) Urteilen.	28
3.1.3. Kartenspiel mit unterschiedlichen Regeln. Im Mittelpunkt steht die nonverbale Verständigung über unterschiedliche Regeln.	30
3.1.4. Familienspiel. Es kann in Erwachsenenengruppen eingesetzt werden, um sich bestimmter Vorannahmen bewusst zu werden.	35
3.1.5. Übung „Hund“	36
3.2 Rechtliche Grundlagen und Empfehlungen	42

UN-Kinderrechtskonvention	42
Grundgesetz	42
KiTaG	44
4. Empfehlungen	44

Leitfaden „Kinder und Familien mit Fluchterfahrung“

Vorwort

Die stetig zunehmende Zahl von Familien mit Fluchterfahrungen, die in Deutschland Schutz suchen, stellt auch die Evangelischen Kindertageseinrichtungen und damit die pädagogischen Fachkräfte vor vielfältige Herausforderungen. Wie kann es gelingen, den Kindern die Erfahrungen von Sicherheit zu vermitteln und ihnen auf dieser Basis zukünftig Mitgestaltung, zunächst in der Kindergruppe, zu ermöglichen und damit maßgeblich zu einem gelingenden Aufwachsen in diesem für sie zunächst fremden Land beizutragen?

Kinder mit Fluchterfahrung und ihre Angehörigen haben wie alle Familien Anspruch auf Schutz, Versorgung und Teilhabe in unserer Gesellschaft. Der Artikel 22 der UN-Kinderrechtskonvention nimmt zu diesem Recht des Kindes auf Schutz im Krieg und auf der Flucht Stellung: „Ein Kind, das aus seinem Land flüchten muss, hat dieselben Rechte wie alle Kinder in dem neuen Land.“¹

Vor diesem Hintergrund und orientiert an den Grundwerten des Evangeliums haben wir einen Leitfaden rund um Kinder und Familien mit Fluchterfahrung für Sie zusammengestellt. – eine Anregung, im Arbeitsfeld der evangelischen Kindertageseinrichtungen gemeinsame Handlungskonzepte zu entwickeln und die eigene Haltung gegenüber religiöser und kultureller Vielfalt zu reflektieren.

Schreiben Sie uns, wenn Sie weitere Fragen oder Best-Practice-Beispiele haben, damit wir Ihre Hinweise sowie Antworten auf Ihre Fragen mit aufnehmen können.

Fachberatung Kindertageseinrichtungen
der Ev.-luth. Landeskirche in Braunschweig

Koordinierungsstelle
des Ev.-luth. Kirchenverbandes Braunschweig

August 2016

¹ Zitiert nach www.unicef.lu/Grundrechte.

1. Klärung relevanter Begriffe

1.1 Rechtlicher Status und Leistungsansprüche²

Flüchtlinge³

Als Flüchtlinge gelten Personen, die aufgrund eines besonderen Merkmals (z.B. Religion, Herkunft, Nationalität, politische Überzeugung u.a.) von Verfolgung, Folter oder anderen unmenschlichen Behandlungen oder aus weiteren lebensbedrohlichen Gründen ihre Heimat verlassen und in anderen Gebieten ihres Landes oder anderen Ländern Schutz suchen.

Asylsuchende/Schutzsuchende/Asylbewerber/innen

Asylsuchende, Schutzsuchende und Asylbewerber/innen sind Personen, die sich im Asylverfahren befinden. Eine endgültige Entscheidung über ihren Asylantrag steht noch aus. Sie erhalten Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG). Zuständig für Asylverfahren ist das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) mit Sitz in Nürnberg. Über das gesamte Bundesgebiet verteilte dezentrale Außenstellen des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge sind für die Durchführung der Asylverfahren zuständig. Sofern ein Asylbewerber/eine Asylbewerberin mit einem Pass eingereist ist, wird dieser für die Dauer des Verfahrens vom BAMF einbehalten. Asylbewerber/innen bekommen für diese Zeit eine „Aufenthaltsgestattung“ als Aufenthaltspapier.

Im Fall einer positiven Entscheidung im Asylverfahren sind verschiedene Rechtsstatus möglich:

Asylberechtigte im Sinne des Grundgesetzes Art. 16a⁴

Voraussetzung hierfür sind die Anerkennung einer politischen Verfolgung sowie der Nachweis, dass die Einreise auf direktem Weg erfolgt ist. Sie haben ein Recht auf eine Aufenthaltserlaubnis, eine befristete Aufenthaltsgenehmigung, nach § 25 Abs. 1 Aufenthaltsgesetz.

Anerkannte Flüchtlinge nach der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK)

Hierbei handelt es sich um Personen, die als politisch Verfolgte anerkannt wurden⁵. Eine direkte Einreise lässt sich jedoch nicht nachweisen. Sie erhalten eine Aufenthaltserlaubnis nach § 25 Abs. 2 Aufenthaltsgesetz.

Sowohl Asylberechtigten als auch Flüchtlingen, denen nach der GFK die Flüchtlingseigenschaft zuerkannt wurde, bekommen eine Aufenthaltserlaubnis für drei Jahre, die bei Fortbestehen des Anerkennungsgrundes bzw. der Flüchtlingseigenschaft „verlängert oder bereits nach drei Jahren durch eine Niederlassungserlaubnis (= unbefristeter Aufenthaltstitel) ersetzt werden kann“.⁶

² Vgl. zu dem gesamten Artikel www.bamf.de

³ Niedersächsische Staatskanzlei. Landesbeauftragte für Migration und Teilhabe (Hg.): Willkommen. Ratgeber für Ehrenamtliche zur Unterstützung von Flüchtlingen in Niedersachsen, Hannover 2015, S.9.

⁴ www.bamf.de, Stand: 04.02.2016.

⁵ Nach § 3 Abs. 1 Asylverfahrensgesetz (AsylVfG). Vgl. Nieders. Staatskanzlei (2015), S. 9.

⁶ Nieders. Staatskanzlei (2015), S. 9

Subsidiär Schutzberechtigte

Subsidiär Schutzberechtigte sind Personen, denen die Flüchtlingseigenschaft im Sinne der GFK fehlt, bei denen jedoch eine subsidiäre Schutzberechtigung nach § 4 Abs. 1 Asylverfahrensgesetz (AsylVfG) vorliegt. Als Schutzgründe in diesem Sinne gelten verschiedene Formen unmenschlicher und lebensbedrohlicher Behandlungen. Bei Anerkennung der Schutzberechtigung wird die Aufenthaltserlaubnis „zunächst für mindestens ein Jahr erteilt, kann aber für jeweils zwei Jahre verlängert und frühestens nach fünf Jahren unter bestimmten Voraussetzungen in eine Niederlassungserlaubnis umgewandelt werden.“⁷

Flüchtlinge, bei denen Abschiebungsverbote vorliegen

Abschiebungsverbote im Sinne des § 60 Abs. 5 oder 7 Aufenthaltsgesetz liegen u.a. vor, „wenn in Folge der Abschiebung eine erhebliche konkrete Gefahr für Leib, Leben oder Freiheit besteht. [...] Den Flüchtlingen wird eine Aufenthaltserlaubnis für ein Jahr erteilt, die bei Fortbestehen der Abschiebungsverbote verlängert und frühestens nach fünf Jahren unter bestimmten Voraussetzungen in eine Niederlassungserlaubnis umgewandelt werden kann.“⁸

Darüber hinaus gibt es noch den Status der **Duldung**. Bei Geduldeten handelt es sich um Personen, die sich nicht oder nicht mehr im Asylverfahren befinden bzw. deren Asylbescheid negativ ist. Ausreise oder Abschiebung sind aus rechtlichen oder tatsächlichen Gründen nicht möglich. Sie erhalten von der Ausländerbehörde eine „Bescheinigung über die Aussetzung der Abschiebung“⁹, die meist nur für kurze Zeiträume zwischen ein bis drei Monaten, maximal für ein Jahr ausgestellt wird.

1.2 Glossar zum Asylrecht

Dublin III

Im sogenannten Dublinverfahren wird festgestellt, welcher Staat für die Prüfung eines Asylantrages zuständig ist. Auf diese Weise soll sichergestellt werden, dass jeder Asylantrag nur von einem Mitgliedsstaat inhaltlich geprüft wird. Im Juli 2013 trat die „Verordnung zur Festlegung der Kriterien und Verfahren zur Bestimmung des Mitgliedsstaats, der für die Prüfung eines von einem Drittstaatsangehörigen oder Staatenlosen in einem Mitgliedsstaat gestellten Antrags auf internationalen Schutz zuständig ist“¹⁰, in Kraft. Zuständig für die Prüfung eines Asylantrags ist in der Regel der Staat, den ein Asylsuchender/eine Asylsuchende zuerst betreten hat.

§ 17 dieser Verordnung regelt das Verfahren des in der Rechtsprechung so bezeichneten Selbsteintritts. Das bedeutet, dass ein Staat, der im Sinne von Dublin III nicht zuständig für die Prüfung eines Asylantrags ist, auf Überstellung in den zuständigen Staat verzichtet und die Überprüfung selbst übernimmt. Deutschland macht davon Gebrauch, wenn es sich um die Überstellung nach Griechenland handelt und grundsätzlich bei syrischen Schutzsuchenden.

⁷ Nieders. Staatskanzlei (2015), S. 10.

⁸ Nieders. Staatskanzlei (2015), S. 10.

⁹ Nieders. Staatskanzlei (2015), S.10.

¹⁰ VO (EG) 604/2013 – Dublin-Verordnung (Neufassung), s. www.bamf.de.

Genfer Flüchtlingskonvention (GFK)

Sie ist ein völkerrechtliches Abkommen, mit dem 1951 festgelegt wurde, wer als Flüchtling anerkannt wird. Eine Rückführung in einen Staat, in der den betreffenden Personen Verfolgung droht, ist durch die GFK ausgeschlossen.

Resettlement¹¹

Resettlement bedeutet die freiwillige Aufnahme und Gewährung vollen Flüchtlingsschutzes für Schutz- und Asylsuchende durch Drittstaaten. Dabei handelt es sich um eine dauerhafte Neuansiedlung. Staaten, die dieses Verfahren durchführen, stellen jährlich Aufnahmekontingente bereit. In Deutschland gibt es ein solches Programm seit 2012.

Dieses Kapitel abschließend, noch ein Hinweis zum Sprachgebrauch in diesem Leitfaden: Wo im Vorangegangenen der Begriff „Flüchtlinge“ verwendet wurde, entspricht das der Sprachregelung des Asylrechts. Da eine Person jedoch weitaus mehr Identitätsmerkmale aufweist, wird im Folgenden von „Geflüchteten“ oder „Personen mit Fluchterfahrung“ gesprochen.

¹¹ www.uno-fluechtlingshilfe.de.

2. Impulse für die Praxis

Die gesellschaftliche Vielfalt bildet sich schon längst in Einrichtungen für Kinder ab. Kinder mit unterschiedlichen Interessen und Begabungen, Wünschen und Träumen, Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen leben und lernen miteinander. Kinder in verschiedenen Lebenssituationen sowie unterschiedlicher religiöser und kultureller Hintergründe erforschen gemeinsam die Welt, entwickeln im Miteinander eine eigene Identität und erproben dabei im Kleinen, wie das Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft mit demokratischen Werten gelingen kann.

Interkulturelles und interreligiöses Leben und Lernen ereignen sich bereits überall dort, wo es eine kulturelle bzw. religiöse Vielfalt gibt. Leitbild und Konzeption machen sichtbar, dass das Leben und Lernen in Vielfalt erwünscht und beabsichtigt ist. Ziele dieser Arbeit können sein:

- Stärkung der Kinder in ihrer Identität und Gruppenzugehörigkeit
- Ermöglichung der Begegnung mit Vielfalt
- Entwicklung von Offenheit und Akzeptanz gegenüber anderen Lebensformen, Kulturen und Religionen
- Konstruktiver Umgang mit „Fremdheit“ und „Anderssein“
- Entwicklung von Konfliktfähigkeit
- Förderung von Chancen- und Bildungsgerechtigkeit
- Einübung in demokratisches Verhalten.

In der Begegnung mit geflüchteten Kindern und ihren Familien hat es sich bewährt, verschiedene Aspekte wahrzunehmen:

- **Aspekte, die sich auf die Migrations- bzw. Fluchtsituation beziehen**
Gemeint sind hier sowohl Erfahrungen und Erlebnisse vor, während und nach der Flucht als auch die Lebenssituation im Aufnahmeland. Aufgrund der oft langen Asylverfahren und der ungeklärten Zukunftsperspektiven vor allem in Zusammenhang mit der Frage nach geeignetem Wohnraum und der Möglichkeit, einen Beruf ausüben zu können, setzt sich für viele Familien auch nach Ankunft in Deutschland der Schwebestand zwischen Hoffnung und Ängsten fort. Die Aufnahme in Einrichtungen für Kinder kann daher nicht nur für die Kinder selbst, sondern auch für ihre Familien zu einem stabilisierenden Faktor werden.
- **Aspekte, die die Familienkultur betreffen**
Der Begriff „Familienkultur“ bezeichnet „das jeweils einzigartige Mosaik von Gewohnheiten, Deutungsmustern, Traditionen und Perspektiven einer Familie, in das auch ihre Erfahrungen mit Herkunft, Sprache(n), Behinderungen, Geschlecht, Religion, sexueller Orientierung [...] etc. eingehen.“¹²
- **Personenbezogene Aspekte**
Sie beziehen die Persönlichkeit und Lebensbiographie eines Menschen ebenso ein wie Bildungsfaktoren, Sprachkenntnisse, Leseverständnis und die wirtschaftliche Situation.

¹² Serap Azun: Zusammenarbeit mit Eltern: Respekt für jedes Kind – Respekt für jede Familie, in: Petra Wagner (Hg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, Freiburg im Breisgau 2013, S.222f.

2.1 Jedes Kind ist einzigartig

Wie für alle Kinder ist auch für Kinder mit Fluchterfahrung das Erleben von Geborgenheit und emotionaler Sicherheit sowie die Erfüllung physischer und psychischer Grundbedürfnisse eine wichtige Voraussetzung für das eigene Wohlbefinden und damit auch für Entwicklungs- und Bildungsprozesse. Wie ihre Altersgenossen möchten sie dazugehören und wünschen sich Erwachsene, die ihnen etwas zutrauen. Die Gemeinschaft mit anderen Kindern ist geflüchteten Kindern oft vertraut. Sie finden daher in einer Kindergruppe erfahrungsgemäß schnell Kontakt. Freundschaften, gemeinsame Aktivitäten mit Gleichaltrigen und Wertschätzung stärken das Selbstvertrauen. Feste Tagesabläufe und Routine geben Halt und Orientierung.

Für Kinder, die aus ihrer Heimat geflohen sind, kommt zudem dem Ankommen an einem sicheren Lebensort eine besondere Bedeutung zu. Einrichtungen für Kinder sind Orte, in denen die Kinderrechte eingehalten und verwirklicht werden. Kinder mit Fluchterfahrung brauchen verlässliche Bezugspersonen, die sie in einer Mischung aus Herzlichkeit und Führung begleiten. Mit kompetenter pädagogischer Unterstützung und in einem sicheren Umfeld können sich selbst Kinder, die unterwegs belastende Erfahrungen gemacht haben, aufgrund ihrer Selbstheilungskräfte ohne zusätzliche therapeutische Unterstützung in ihrer neuen Umgebung einleben und Erlebtes verarbeiten. Verlässliche Beziehungspartner/-innen sind hierfür eine weitere wesentliche Voraussetzung.

Kindertageseinrichtungen, Hort und Schulkindbetreuung sind in der eben beschriebenen Hinsicht auch für Kinder mit Traumatisierung ein geeigneter Ort. Allerdings sind sie keine Therapieorte, so dass beim Verdacht auf eine länger anhaltende oder schwere Traumatisierung andere Unterstützungssysteme notwendig sind.

Exkurs: Trauma und Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS)¹³

Trauma ist ein Wort, das aus dem Griechischen stammt, und „Wunde“ oder „Verletzung“ bedeutet. Menschen, die aus ihrer Heimat geflohen sind, berichten von Bedrohung, dem Verlust von Angehörigen und Gewalt, die ihnen widerfahren sind oder die sie miterlebt haben. Diese Ereignisse können einen Menschen noch lange verfolgen oder auch traumatisieren. Die Erinnerung daran kann durch bestimmte Situationen, Geräusche oder Farben für Außenstehende oft unvermittelt wieder ausgelöst werden. Die Kinder können oft nicht einordnen, warum sie in manchen Momenten Angst haben. Manche reagieren verstört, laufen weg, verstecken sich, wirken unruhig oder gereizt. Von Traumatisierung spricht man, wenn im Gehirn eines Menschen eine Art Notfallprogramm aktiviert wird, das in Krisen-, Kriegs- und Notfallsituationen zum Überleben notwendig ist, sich jedoch auch in Sicherheit nicht einfach mehr abschalten lässt. Die abgespeicherten belastenden Bilder drängen sich ebenso wie das Gefühl ohnmächtiger Angst auch später wieder auf. Wenn die Reaktionen auf ein belastendes Ereignis außergewöhnlichen Ausmaßes verzögert auftreten, spricht man von einer Posttraumatischen Belastungsstörung.

¹³ Vgl. Dreiner, Monika, Zentrum für Trauma und Konfliktmanagement (Hg.): Trauma – Was tun? Informationen für Angehörige und Helfer traumatisierter Kinder/Jugendlicher, Köln 2006, www.ztk-koeln.de; BundesPsychotherapeutenKammer (BPTK): Ratgeber für Flüchtlingseltern: Wie helfe ich meinem traumatisierten Kind? In deutscher, englischer und arabischer Sprache herunterladen unter <http://www.bptk.de/aktuell/einzelseite/artikel/wie-helfe-ic.html> und Ellerbrock, Bettina u. Petzold, Hilarion G.: Traumatisierte Kinder. Einsatz der Traumapädagogik in der Kita, in: Kindergarten heute 9/2014, S.8-14.

Netzwerke/Unterstützungssysteme

Netzwerk für traumatisierte Flüchtlinge in Niedersachsen e.V., Hannover. Telefonsprechstunde (Tel.: 0511-85 64 45 13, E-Mail: fluechtlingskinder@ntfn.de), Mi. 14.00 bis 17.00 Uhr

Beratungstelefon Flüchtlingskinder. Kostenfreie Telefonsprechstunde des nifbe Regionalnetzwerkes SüdOst und des Netzwerkes für traumatisierte Flüchtlinge in Niedersachsen NTFN e.V.. Telefonische Beratungszeit: Mittwochs 14.00 bis 17.00 Uhr, Tel.: 0511 – 85644513, E-Mail: fluechtlingskinder@ntfn.de.

Literatur/Medien

BundesPsychotherapeutenKammer (BPtK): Ratgeber für Flüchtlingse Eltern: Wie helfe ich meinem traumatisierten Kind? In deutscher, englischer und arabischer Sprache herunterzuladen unter <http://www.bptk.de/aktuell/einzelseite/artikel/wie-helfe-ic.html>

Bialek, Julia: Ein sicherer Ort, www.meinekitaclub.de

Dreiner, Monika, Zentrum für Trauma und Konfliktmanagement (Hg.): Trauma – Was tun? Informationen für Angehörige und Helfer traumatisierter Kinder/Jugendlicher, Köln 2006, www.ztk-koeln.de

Rothkegel, Sibylle: Gemeinsam stark!, www.meinekitaclub.de

Shah, Hanne. Zentrum für Trauma und Konfliktmanagement (Hg.): Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in Schulen, Kindergärten und Freizeiteinrichtungen, Köln 2015, www.ztk-koeln.de

Kinderbücher

Schami, Rafik u. Schäfer, Kathrin: „Hast du Angst?“, fragte die Maus, 2013

Snicket, Lemony u. Klassen, Jon: Dunkel, 2014

Stark, Ulf u. Höglund, Anna: Die Orangen hinter der Mauer, 2013

2.2 Das Ankommen begleiten

Gelingendes Ankommen zeigt sich vor allem da, wo der Anfang bewusst gestaltet wird, wo es möglich ist, ein Vertrauensverhältnis zu den Familien aufzubauen und hinreichendes Wissen über Herkunft, Familienkultur und Fluchtgeschichte zu erwerben. Hier können haupt- und ehrenamtliche Bildungspartner unterstützen.

Literatur/Medien

Borke, Jörn; Döge, Paula; Kärtner, Joscha: Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF), München 2011, www.weiterbildungsinitiative.de

Keller, Heide (Hg.): Interkulturelle Praxis in der Kita. Wissen – Haltung – Können, Freiburg, Basel, Wien 2013

Hammes-Di Bernardo, Eva u. Schreiner, Sonja Adelheid (Hg.): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit, Weimar, Berlin 2011

2.2.1 Willkommensstrukturen schaffen

Ziel solcher Strukturen ist es, dass sich jede Familie willkommen und angenommen fühlt. Einem Kind, das nach Deutschland kommt, ist die eigene Familienkultur vertraut. Diese enthält einen Erfahrungsschatz, auf den das Kind zurückgreifen kann, um sich zu orientieren. Findet es davon etwas in der neuen Umgebung wieder, wirkt das wie ein „Anker“, der Halt

gibt. Ähnliches erleben Erwachsene, wenn sie merken, dass sie mit ihren vielfältigen Ressourcen, ihrem Erfahrungshintergrund, ihrem Wissen und ihren Fähigkeiten, wahrgenommen und geschätzt werden.

Um Willkommensstrukturen zu schaffen, gibt es verschiedene Möglichkeiten. Willkommensschilder im Eingangsbereich und bei den neu dazukommenden Familien vorhandenen Sprachen, ein offener Blick, ein freundliches Lächeln und der Einsatz weiterer nonverbaler kommunikativer Fähigkeiten erleichtern die ersten Schritte in das vielleicht noch vollkommen fremde System der Kindertagesbetreuung. Wenn die Familien bei einem Rundgang durch das Haus weitere Hinweise auf gelebte Vielfalt und eine interkulturell geprägte Atmosphäre vorfinden, verliert sich das Fremdheitsgefühl leichter. Solche Hinweise können sein:

- Mehrsprachige Informationen für Eltern
- Visualisierung von Abläufen für Kinder und Eltern
- Mehrsprachige Bilderbücher
- Kleidungsstücke aus verschiedenen Kulturen und Berufen
- Gegenstände, Symbole, Fotos aus den Familienkulturen der Kinder
- Puppen mit unterschiedlichen Hautfarben
- Vielfalt abbildendes Spielzeug
- Vielfalt abbildende Bilderbücher
- Ich-Bücher oder Fotowände mit den Familien der Kinder
- Fotos der pädagogischen Fachkräfte, der Leitungskraft, weiterer Mitarbeitender und der Elternvertreter/innen

2.2.2 Aufnahmegespräch

Da Asylbewerberinnen und Asylbewerber die Strukturen des Kinderbetreuungssystems in Deutschland oft nicht vertraut sind¹⁴, stellt das Aufnahmegespräch sowohl die Eltern als auch die Fachkräfte vor Herausforderungen. Unterschiede in den Vorstellungen über Erziehung können hinzukommen. Mit Respekt und Sensibilität gestellte Fragen nach den Wünschen und Erwartungen der Eltern erleichtern einen ersten Zugang.

Wenn keine gemeinsame Sprache vorhanden ist, ist die nonverbale Kommunikation umso bedeutender¹⁵. Auch Sprachmittler/innen sollten hinzugezogen werden. Insbesondere hinsichtlich der Erläuterung von Tagesabläufen und Angeboten erweisen sich zudem Visualisierungen durch Fotos, Piktogramme oder Apps als hilfreich.

Aufnahmeunterlagen und Verträge, in denen die strukturellen Gegebenheiten wie Erreichbarkeit, Öffnungszeiten, Bring- und Abholzeiten, Schließtage, Abmeldeverfahren bei Krankheit des Kindes, Bekleidung etc. geregelt sind, und andere schriftliche Informationen für die Eltern in den Sprachen der Familien erleichtern sowohl die Verständigung als auch ihre Beteiligung. Die Inhalte der pädagogischen und religionspädagogischen Konzeption zu vermitteln, erfordert neben einer offenen und interessierten Haltung auch Klarheit, Transparenz und Geduld.

¹⁴ Vgl. auch 2.3.

¹⁵ S. auch 2.2.1.

Von besonderer Bedeutung sind die Informationen zur Familie. Vor allem in der Zeit der Eingewöhnung, aber auch darüber hinaus kann die schnelle Erreichbarkeit der Eltern wichtig sein. Abholberechtigte Personen müssen benannt und für die Fachkräfte identifizierbar sein. Letzteres ist vor allem dann zu thematisieren, wenn Frauen aus religiösen oder kulturellen Gründen ihr Gesicht verschleiern. Gegebenenfalls ist es für die betreffenden Frauen eine auch in deren Familie akzeptierbare Möglichkeit, dass sie zur Abholung des Kindes gegenüber einer Erzieherin in einem Raum, in dem sich kein Mann befindet, das Gesicht zeigen.

Die Namensgebung und Registrierung von Personen ist länderabhängig. Eheleute haben nicht immer denselben Nachnamen. Wenn die Namen beider Elternteile in der Einrichtung registriert sind, können beide bei Einladungen oder Mitteilungen angesprochen werden. Auch die Vornamen, mit denen ein Kind von seinen Angehörigen angesprochen wird, können sich unterscheiden. Um Missverständnissen z.B. beim Bringen und Abholen des Kindes oder bei einer Krankmeldung vorzubeugen, ist es hilfreich, diese Unterschiede zu klären und mit den Eltern zu besprechen, welcher Name der in der Kindertageseinrichtung gebräuchliche sein soll. Darüber hinaus erleichtert es den Kindern die Eingewöhnung und auch das Miteinander der Kinder, wenn sich die pädagogischen Fachkräfte um die richtige Aussprache des Namens bemühen und um dessen Bedeutung wissen.

Darüber hinaus gibt es verschiedene Fragen, die sich aus dem jeweiligen Lebenshintergrund ergeben:

- Was ist für Sie wichtig hinsichtlich der (religiösen) Erziehung Ihres Kindes?
- Gibt es Speisen, die Ihr Kind nicht essen sollte?
- Welche Regeln oder Wünsche, die im Zusammenhang mit Ihrer Religion stehen, sollten beachtet werden?
- Gibt es (religiöse) Feste und Rituale, die Ihnen für Ihr Kind wichtig sind?
- Gibt es weitere Aspekte, die wir im Blick auf Ihr Kind berücksichtigen sollten?
- Haben Sie Fragen zu uns als einer kirchlichen Einrichtung
- ...

Literatur/Medien

Fragen zur Familienreligion

Das Diakonische Werk der evangelischen Landeskirche in Baden e.V. u.a. (Hg.):
Resilienz – Wie Religion Kinder stark macht, Stuttgart 2014

Formulieren in einer leicht verständlichen Sprache

„Netzwerk Leichte Sprache“ unter

www.leichtesprache.org/images/Regeln_Leichte_Sprache.pdf

„Klar & Deutlich. Agentur für einfache Sprache“ unter

www.klarunddeutlich.de/html/img/pool/Richtlinien_Einfaches_Schreiben.pdf .

Verständigung

Mehrsprachige Elternbriefe unter www.lakos-sachsen.de

Das „Willkommens ABC“ mit über 150 relevanten Begriffen mit Illustrationen für einen ersten Zugang zur deutschen Sprache. Als pdf-Datei, eBook und App kostenlos erhältlich unter <http://willkommensabc.de>.

Zeig mal! Schnell kommunizieren mit Bildern, Langenscheidt, München 2015, www.langenscheidt.de/Zeig-mal-Schnell-kommunizieren-mit-Bildern. Dieses Heft enthält 600 Bilder für die gegenseitige Verständigung.

Dolmetscher für ErzieherInnen, Cornelsen Scriptor 2006 – ein Hilfe für die praktische Verständigung mit Eltern in zehn Sprachen zu Alltagsthemen mit Wortlisten und zehn vorbereiteten Sätzen

ICOON for refugees: ICOON-Bilderwörterbuch, 2015. Als Buch und als kostenlose App. Unter <http://www.icon.eu>

2.2.3 Eingewöhnung in Krippe und Kindergarten

Eine begleitete Eingewöhnungsphase mit einer Bezugsperson unterstützt Kinder darin, den Übergang von der innerfamiliären zur außerfamiliären Betreuung zu verarbeiten. Bei Familien mit Fluchterfahrung kann dieser Übergang von verstärkten Trennungsängsten begleitet sein. Das Überlassen des Kindes in einen zunächst fremden Lebenskontext mit Menschen, die nicht die eigene Sprache sprechen, kann in den Eltern ambivalente Gefühle hervorrufen. Unsicherheiten, die sich aus der Fremdheit des Bildungssystems und der Institution Kindertageseinrichtung inkl. ihrer Abläufe ergeben, kommen hinzu. Erwartungen und Befürchtungen der Familien verdienen daher besondere Aufmerksamkeit. Je mehr die Eltern beteiligt werden und je mehr Einblick sie in die pädagogische Arbeit sowie den Alltag der Kindertageseinrichtung gewinnen, desto leichter wird es für sie sein, Vertrauen zu fassen. Die Zeit der Eltern für die Eingewöhnung kann durch Sprach- und Integrationskurse begrenzt sein. Eine Abstimmung zum Wohl des Kindes empfiehlt sich daher.

Literatur/Medien

Gielen, Marc u. Peeters, Jan: Ein Wiegenlied für Hamza. Kindertagesstätten als Orte der Begegnung, DVD, Dokumentation

2.3 Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern, die Wahrnehmung der Eltern als Expertinnen und Experten ihrer Kinder, Teilhabe von Eltern, Kindern und pädagogischen Fachkräften – all das sind Entwicklungen, die sich auch in der Pädagogik in Deutschland erst in den letzten Jahren durchgesetzt haben. Eltern, die aus anderen Ländern nach Deutschland kommen, sind u.U. weder die pädagogischen Grundsätze, die hier üblichen Erziehungsstile und die geltende Gesetzgebung noch Beteiligungsformen vertraut. So hat z.B. die Autonomie von Kindern in manchen Ländern und/oder Familienkulturen einen geringeren Stellenwert. Auch eine vorschulische Betreuung ist vielen fremd. Damit die Eltern das deutsche Bildungssystem kennenlernen und Vertrauen in die pädagogische Arbeit entwickeln können, ist eine intensive Zusammenarbeit über die gesamte Zeit, in der ihr Kind die Einrichtung besucht, sinnvoll.

Die Vielfalt an Entscheidungsmöglichkeiten kann verwirrend und verunsichernd wirken. Gemessen an dem, was Familien mit Fluchterfahrungen bereits erlebt haben, kann es vorkommen, dass ihnen die pädagogischen Fragen als vergleichsweise belanglos erscheinen. Beides kann zu einer Abwehrhaltung führen. Das Verarbeiten von Erlebtem und das Verstehen des Neuen benötigen Zeit. Hinzu kommen die oben beschriebenen Herausforderungen, vor die die aktuellen Lebensumstände stellen. Als schwierig werden oft

die unterschiedlichen Erziehungsstile wahrgenommen. Klarheit, Transparenz und Geduld in Gesprächen mit Eltern erleichtern daher das Verstehen.

Beteiligung, Mitbestimmung und Mitgestaltung fördern das gegenseitige Kennenlernen und dienen der Herstellung von Transparenz über die pädagogische Arbeit und Abläufe in der Kindertageseinrichtung. Zudem ermöglichen sie das Erleben von Selbstwirksamkeit in einem noch unvertrauten Kontext. Grundlage hierfür ist es, dass die Eltern Vertrauen in die Einrichtung und die dort arbeitenden Fachkräfte gewinnen. Auch das braucht Zeit.

Von großer Bedeutung ist bei allem die Verständigung. Dolmetscher/innen sollten daher bei allen wichtigen Gesprächen mit Eltern einbezogen werden. Auch wenn Kinder eine neue Sprache oft schneller lernen als Erwachsenen, sollten sie gerade bei schwierigen Gesprächen nicht zum Übersetzen hinzugezogen werden. Piktogramme und Apps können auch hier unterstützen¹⁶

Um die Beteiligung an Elternabenden zu erleichtern, können Eltern, die bereits ein Kind in der Einrichtung haben und evtl. sogar aus demselben Kulturkreis kommen, eine andere Familie zu Elternabenden begleiten. Darüber hinaus können mit interkulturellen Cafés oder einem interkulturellen Frühstück Begegnungsmöglichkeiten geschaffen werden. Gemeinsame Aktivitäten helfen zudem, Sprachbarrieren zu überbrücken. Manche Eltern sind unsicher, wie sie einen Kontakt zu Familien mit Fluchterfahrung herstellen können. Die Einrichtung kann hier eine Brücke sein. An Freundschaften, die unter Kindern entstanden sind, können sich Einladungen anschließen, die Kinder z.B. zu Freizeitaktivitäten der eigenen Kinder mitzunehmen.

Literatur/Medien

Keller, Heide (Hg.): Interkulturelle Praxis in der Kita. Wissen – Haltung – Können, Freiburg, Basel, Wien 2013

Hammes-Di Bernardo, Eva u. Schreiner, Sonja Adelheid (Hg.): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit, Weimar, Berlin 2011

2.4 Sensibilisierung im Team

Teams in Kindertageseinrichtungen, Horten und Schulkindbetreuung verfügen über ein fundiertes pädagogisches Fachwissen sowie eine Vielfalt an Kompetenzen und professionellen Erfahrungen in der Begegnung mit Kindern und ihren Familien. Viele pädagogische Fachkräfte und Leitungskräfte haben zudem langjährige Erfahrungen mit unterschiedlichen Aspekten von Diversität, auf die sie, wenn Kinder mit Fluchterfahrung in die Einrichtung kommen, zurückgreifen können. Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Werten und Normen, Lebensformen und Erziehungsstilen.

Dennoch kann es vorkommen, dass sich pädagogische Fachkräfte unsicher fühlen im Blick auf die Begleitung von Kindern und Familien mit Fluchterfahrung. Unsicherheiten können z.B. entstehen aufgrund fehlender Kenntnisse über die Herkunftsländer und Lebenshintergründe oder aufgrund des Empfindens, über unzureichende interreligiöse und interkulturelle Kompetenzen zu verfügen. Manche Befürchtungen entstehen auch aufgrund noch nicht vorhandener Erfahrungen oder aufgrund negativer Begegnungen. Berichterstattungen und Darstellungen in den Medien können bereits bestehende Ängste verstärken.

¹⁶ S.2.2.2.

Ängste und Befürchtungen sollten in jedem Fall wahrgenommen und aufgegriffen werden. Um sie benennen zu können, bedarf es eines geschützten Raums und eines geeigneten Rahmens. Supervision und Beratung können hier unterstützen, denn auch die eigenen Grenzen sollten wahrgenommen und ernstgenommen werden.

Der Erwerb von Wissen und das Kennenlernen der Familien der Kinder, die in der eigenen Einrichtung vertreten sind, können dazu beitragen, sich sachlich auseinanderzusetzen und zu einer realistischen Einschätzung zu gelangen. Auch wenn es sinnvoll ist, Grundinformationen über bestimmte Herkunftsländer zu haben, ersetzen sie nicht den persönlichen Kontakt zu den konkreten Familien. Familien mit Fluchterfahrung sind wie alle Familien heterogen in ihren Lebenslagen, Bedürfnisse, Interessen, Stärken. Dieses Bewusstsein hilft, Stereotypen zu vermeiden.

Folgende Übungen, mittels derer die Sensibilisierung im Team unterstützt werden kann, sind im Anhang näher beschrieben:

1. Vorstellung, für einen bestimmten Zeitraum in einem kleinen arabischen Land zu leben (Fragebogen)
2. Offenes-Buch-Methode: Hier geht es um die Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung, eigenen (Vor-) Urteilen.
3. Kartenspiel in Kleingruppen. Im Mittelpunkt steht die nonverbale Verständigung über unterschiedliche Regeln.
4. Familienspiel. Es kann in Erwachsenengruppen eingesetzt werden, um sich bestimmter Vorannahmen bewusst zu werden.
5. Übung „Hund“

2.5 Spracherwerb und Mehrsprachigkeit¹⁷

Kinder haben eine natürliche Motivation, sich mit anderen auszutauschen, ihre Meinung zum Ausdruck zu bringen oder bestimmte Ziele zu erreichen. Auch der Wunsch, dazuzugehören, ist ein Motivator, Sprache zu lernen. In Kindertageseinrichtungen, Horten und Schulkindbetreuung haben Kinder mit Fluchterfahrungen gute Chancen, die deutsche Sprache zu erwerben. Das bewusste Wahrnehmen der Umwelt im sprachlichen Austausch mit Erwachsenen oder mit anderen Kindern unterstützt den Spracherwerb und das strukturierte Denken. Auch hier spielen die Rahmenbedingungen, Vertrauen, Sicherheit und Geborgenheit, eine wichtige Rolle. Eine ähnliche Bedeutung hat das sprachlich-kommunikative Umfeld in der Familie. Manche Kinder beherrschen die deutsche Sprache bereits nach vier Monaten alltagssprachlich korrekt. Durch Fragen und Sprachvergleiche gestalten sie ihre Fortschritte im Erlernen der Sprache intensiv mit.

Mehrsprachigkeit sowohl bei Kindern als auch ihren Eltern stellt vor Herausforderungen. Für diejenigen jedoch, die mehrsprachig sind, ist es eine wichtige Ressource. Viele Eltern begrüßen es, dass ihre Kinder mehrsprachig aufwachsen. Für die Kommunikation im eigenen familiären und kulturellen Umfeld bevorzugen sie oftmals die Erstsprache. Darüber hinaus legen sie jedoch Wert darauf, dass sich ihre Kinder in Kindergarten und Schule verständigen können und eine berufliche Perspektive erhalten und deshalb die deutsche Sprache lernen.

¹⁷ Vgl. u.a. Verlag das Netz (Hg.): Betrifft Kinder KE12/07: Mehrsprachige Kinder im einsprachigen Kindergarten, www.verlagdasnetz.de.

Einrichtungen für Kinder dagegen arbeiten oft einsprachig. Wenn auch die Erstsprache vorkommt, erleben Kinder das als Wertschätzung ihrer eigenen Kultur, ihrer Familie und nicht zuletzt auch ihrer Person. Die korrekte Aussprache des Namens durch die pädagogischen Fachkräfte ist bereits ein erster Schritt. Anknüpfungspunkte an sprachliche Vorerfahrungen unterstützen zudem in der Weiterentwicklung der Sprachkompetenz. Je intensiver die Sprachen der Kinder in der Einrichtung und in der pädagogischen Praxis sichtbar und hörbar sind, desto wirksamer werden Kinder in der Entwicklung von Selbstvertrauen und ihrer Identität unterstützt und in ihrem Zugehörigkeitsempfinden gestärkt. Da die in den Einrichtungen vertretenen Sprachen nur selten von den pädagogischen Fachkräften gesprochen werden, bietet sich die Unterstützung durch Stadtteilmütter oder Eltern, die sowohl die deutsche als auch die Sprache der Kinder sprechen, an. Zusammen mit einer Fachkraft können mehrsprachige Bilderbücher mit allen Kindern einer Gruppe entdeckt und besprochen werden. Weitere Beispiele für die Sicht- und Hörbarkeit von Sprachenvielfalt, wie sie die Fachstelle KINDERWELTEN in Berlin entwickelt hat, sind:

- Namensschilder an Garderoben, Fächern, Waschräumen
- mehrsprachige Beschilderungen, Geburtstagskalender, Aushänge
- mehrsprachige Willkommensschilder, Informations- und Einladungsschreiben
- mehrsprachige Zeitschriften
- mehrsprachiges Spielmaterial mit verschiedenen Schriften
- mehrsprachige Begrüßungen, Lieder und Spiele
- mehrsprachige Geschichten von CDs
- Abspielen von Aufnahmen mit den Stimmen der Familienangehörigen

Den Eltern kann zur Unterstützung der Sprachentwicklung ihrer Kinder empfohlen werden, mit ihren Kindern zu Hause möglichst viel zu sprechen. Ein regelmäßiger Gesprächsanlass kann z.B. die Zeit vor dem Schlafengehen sein. Auch dialogisches Erkunden von Bilderbüchern und Fingerspiele können den Eltern empfohlen werden.

Hilfreich kann dabei auch das Wissen um verschiedene Sprachkulturen, die Kinder in ihren Familien erleben. Ein eher elaborativer Gesprächsstil ist auf das Kind und seine Wahrnehmungen und Redebeiträge ausgerichtet. Kinder werden dabei aktiv zum Sprechen angeregt, was sich auch positiv auf die spätere Lese- und Schreibfähigkeit auswirkt. Von diesem eher an dem Bestreben nach kindlicher Autonomie orientierten Stil unterscheidet sich der stärker repetitive rational orientierte Gesprächsstil, der vor allem das Einfügen des Kindes in die Gesellschaft zum Ziel hat. Das Verhältnis von Mutter/Vater und Kind entspricht einem hierarchischen Lehrer/innen-Schüler/innen-Verhältnis. Inhaltlich geht es weniger um das Erleben des Kindes als darum, was andere getan haben. Während der autonomieorientierte Sprachstil z.B. danach fragt, wie dem Kind ein Familienfest gefallen hat, fragt der rational orientierte Stil danach, wer bei einem Fest sonst noch anwesend war. Dadurch soll dem Kind zum einen die Verbundenheit mit anderen vermittelt werden. Zum anderen lernt es damit ein dem eigenen sozialen Umfeld angemessenes Kommunikationsverhalten.

Um das Sprechverhalten von Kindern besser einschätzen und Kinder gezielt zum Sprechen anregen zu können, kann die Kenntnis dieser beiden Sprachstile helfen. Kinder aus weniger autonomiezentrierten Sprachkulturen können anfänglich eher mit sozialen Themen zum Sprechen angeregt werden als mit Fragen nach ihrem eigenen Erleben.

Vielfältige sprachliche Anregungen im Alltag unterstützen Kinder zudem darin, ihr natürliches Potenzial zu nutzen. Wenn sich Kinder sicher und akzeptiert fühlen, singen, tanzen und bewegen sie sich gern. Als besonders sprachfördernd erweisen sich handlungsorientierte Beschäftigungen mit der belebten und unbelebten Natur, der Umgang mit Materialien, Strukturen, Bildern und Geschichten.

Bei allem Bemühen, die Mehrsprachigkeit der Kinder und Familien zu unterstützen, wäre es eine Überforderung anzustreben, alle Informationen in allen Sprachen jederzeit vorrätig zu haben. Es ist allerdings viel erreicht, wenn den Familien deutlich wird, dass eine Einrichtung stolz ist auf die Sprachenvielfalt der Kinder.

Literatur/Medien

Magistrat der Stadt Frankfurt am Main. Amt für multikulturelle Angelegenheiten (Hg.): Mehrsprachigkeit in Kindertagesstätte und Schule. Aktionen und Projekte, Frankfurt am Main 2016. Diese unter www.amka.de zu bestellende Broschüre enthält sowohl Hintergrundinformationen als auch einen Materialanhang mit einer Fülle an Anregungen, Tipps und Links für die Praxis in Kindertageseinrichtungen und Schule.

Mehrsprachige Bilderbücher

Eine sehr differenzierte Auswahl an mehrsprachigen Bilderbüchern und Verlagen, die diese herausgeben, finden sich in oben genannter Broschüre, S.91ff. An dieser Stelle daher nur eine kleine Auswahl:

Abbatiello, Antonella: Das Allerwichtigste, 2008. U.a. in acht Sprachen und als Hörbuch erhältlich. Ambrus, Victor; Esterl, Arnica; Rosenstein, Richard: Eins, zwei, drei, vier... neun Paar Schuhe?, Stuttgart 1998, 2012⁴

Boie, Kirsten u. Birck, Jan: Bestimmt wird alles gut, Leipzig 2016⁴

Gómez Redondo, Susana u. Wimmer, Sonja: Am Tag, als Saída zu uns kam, Barcelona 2012, Wuppertal 2016

Mizielinska, Aleksandra/Mizielinski, Daniel: Alles im Blick. Buchstaben, 2015

Taher, Walid: Mein Freund der Mond, 2014

Thoma, Patricia (Hg.): Willkommen in Deutschland, Berlin 2016

Yalçın, Kemal: Als mein Opa nach Deutschland kam, Köln 2006

Zaghir, Rania: Wer hat mein Eis gegessen?, 2014. U.a. in 20 Sprachen und als Hörbuch erhältlich.

2.6 Evangelisches Profil in pluraler Gesellschaft

In Einrichtungen für Kinder, so sagt man, begegnet sich die Welt. Interreligiöse und interkulturelle Bildung ereignet sich bereits, wo es religiöse und kulturelle Vielfalt gibt. Kinder lernen nicht nur von Erwachsenen, sondern auch mit und von anderen Kindern¹⁸. Sie erschließen sich von Geburt an die sie umgebende Welt. Sie beobachten und ahmen nach, kommunizieren, stellen Fragen, und konstruieren - ausgehend von dem, was sie erleben - ein Bild von sich, von anderen und ihrem Umfeld. Ihre Einsichten entwickeln sie durch neue Erfahrungen kontinuierlich weiter. Interessant sind dabei grundsätzlich alle Lebensbereiche. Sie übernehmen die Werte anderer und erproben sie im eigenen Verhalten, behalten oder verändern sie und beurteilen das Verhalten anderer danach.

2.6.1 Der Begriff „Religion“

Religion meint in diesem Zusammenhang weniger die Bezeichnung bestimmter Glaubensgemeinschaften. Nicht die Religionen der Welt begegnen sich in Einrichtungen für Kinder, sondern Kinder und Erwachsene, deren religiöse Einstellungen oft wesentlich stärker geprägt sind von ihrer Herkunftsfamilie als von Kirchen und Institutionen. Daher hat sich neben dem oben bereits erwähnten Begriff der Familienkulturen auch der der Familienreligionen ausgeprägt.

2.6.2 Das Recht des Kindes auf Religion

Jedes Kind hat ein Recht auf Begleitung in der Entwicklung einer eigenen Religiosität¹⁹. Die Vereinten Nationen tragen in ihrer Kinderrechtskonvention den Erkenntnissen aus Hirnforschung und Lernentwicklung Rechnung, dass Kinder bei ihrer selbsttätigen Erschließung der sie umgebenden Welt auch Fragen stellen, die den religiösen Bereich tangieren: „Wo komme ich her?“, „Wo gehen wir Menschen hin, wenn wir gestorben sind?“, „Wozu sind Schmerzen da?“, „Warum kann ich Gott nicht sehen?“ Darüber hinaus erkennen die Unterzeichnenden der Kinderrechtskonvention an, dass Kinder nach Halt und Orientierung suchen²⁰. Religiosität, verstanden als „individuelles Suchen nach grundlegender Orientierung [,] findet Antworten in den überlieferten Religionen.“²¹

Eine ganzheitliche Entwicklungs- und Bildungsbegleitung von Kindern schließt das Aufgreifen der Grundfragen des Lebens ein. Die Vereinten Nationen haben daraus die These vom „Recht des Kindes auf Religion“ entwickelt, die auf EU-Ebene wie auch in den einzelnen Bundesländern in den Gesetzen über Tageseinrichtungen für Kinder sowie in den Bildungs- und Orientierungsplänen der meisten Bundesländer ihren Niederschlag gefunden hat.

Interreligiöses und interkulturelles Lernen ist zudem ein Beitrag zur Friedenserziehung. Oberstes Ziel dieser Arbeit ist es, die Gemeinsamkeiten zu stärken, Unterschiede dabei jedoch nicht zu nivellieren, sondern ihnen gerecht zu werden. Da Kinder zunächst alle neuen Phänomene, auf die sie stoßen, in ihr Weltbild einfügen, sind sie, um differenzieren zu lernen, auf die Unterstützung von Erwachsenen angewiesen, die diese Phänomene einzuordnen helfen.

¹⁸ Ko-Konstruktivismus

¹⁹ UN-Kinderrechtskonvention Art. 14, s. Anhang 3.2.1.

²⁰ Religio = Rückbindung, gemeint ist hier die Rückbindung an eine höhere Kraft/Macht, die das Sicherheitsgefühl von Kindern steigert.

²¹ Ulrich Walter, Kinder sind Suchende – Vorüberlegungen zur religiösen Bildung in städtischen Tageseinrichtungen, S.8f.

Dieses Verständnis von religiöser Bildung verhilft den Heranwachsenden zu Dialogfähigkeit. Das Bewusstsein der eigenen religiösen Identität und die Fähigkeit, Position zu beziehen, sind wichtige Voraussetzungen für die angstfreie Begegnung mit Andersdenkenden.

2.6.3 Evangelisches Profil als „Haltung“ und „Gestaltung“

Das evangelische Profil einer Einrichtung findet ihren Ausdruck sowohl in der Haltung der pädagogischen Fachkräfte als auch in der Deutung dieser Haltung, die sich in einem bestimmten Verhalten und in der Gestaltung der pädagogischen Arbeit widerspiegelt.

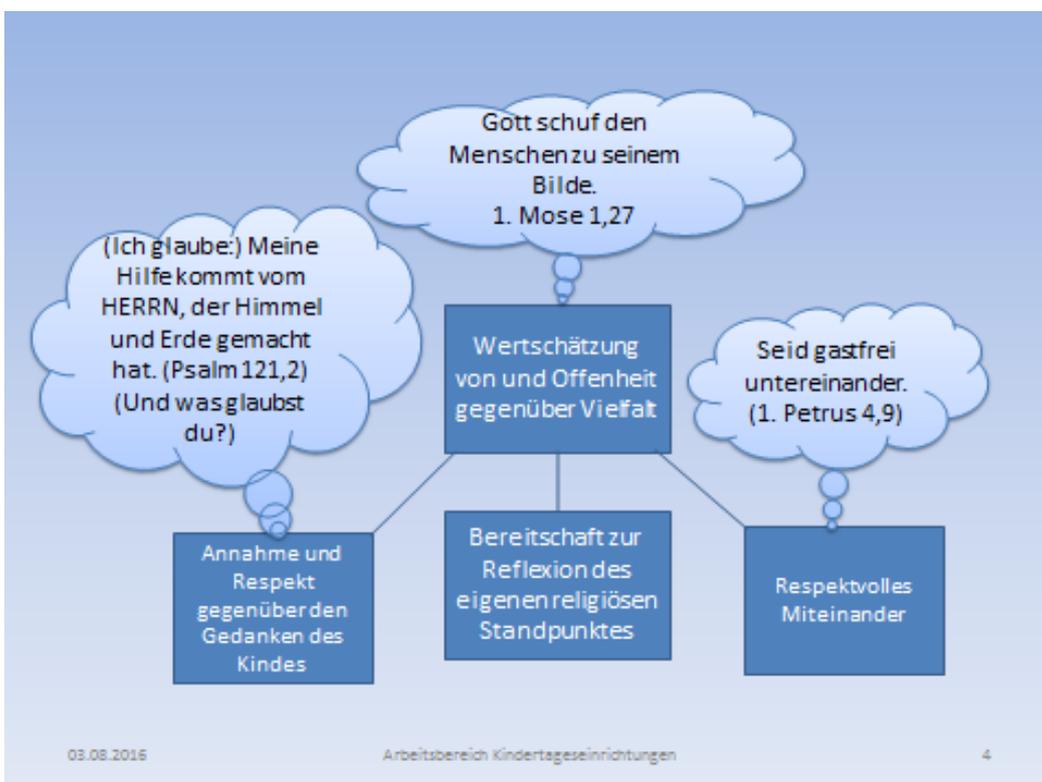
Der Aspekt einer christlichen Haltung

Betrachtet man die Grundzüge heutiger Pädagogik, so haben diese im Evangelium²² Jesu Christi und auch im Alten Testament zahlreiche Entsprechungen. Indem pädagogische Fachkräfte Kindern beispielsweise sichere, verlässliche und zugewandte Beziehungen ermöglichen, indem sie ihre Grundbedürfnisse erfüllen und sie darin unterstützen, Vertrauen in sich selbst und andere zu entwickeln, bilden sie etwas ab von der Liebe und Zuwendung Gottes zu den Menschen. Die nachfolgenden Grafiken illustrieren den Zusammenhang anhand einiger ausgewählter Bibelstellen.²³



²² Evangelium bedeutet übersetzt „gute Botschaft“.

²³ In den Kästchen sind einige pädagogische Grundzüge aufgenommen. In den Wolken finden sich exemplarisch biblische Bezüge.



Der Aspekt der Gestaltung

Bei der Umsetzung der Aufgabe, Kinder auf dem Weg der Entwicklung einer eigenen religiösen Identität zu begleiten, kommt der Gestaltung des religionspädagogischen Arbeitens eine besondere Bedeutung zu.

Um darzustellen, was interkulturelles Leben und Lernen in einer Einrichtung für Kinder bedeuten kann, bietet sich das Bild einer religiösen Hausgemeinschaft an²⁴. Dabei ist vorausgesetzt, dass jede/r nur in einer Wohnung mit ihrem/seinem Glauben und ihrer/seiner Religionszugehörigkeit wirklich zu Hause sein. Gleichzeitig bilden jedoch alle mit ihren je verschiedenen Familienreligionen oder Weltanschauungen eine Hausgemeinschaft. In ihren Einrichtungen können Kinder erleben, dass die Türen zu den anderen Wohnungen nicht verschlossen sind. Neben den einzelnen Wohnungen ermöglichen Gemeinschaftsräume Begegnung und gegenseitiges Kennenlernen.

Übertragen auf eine evangelische Einrichtung für Kinder, bedeutet das sowohl das „Einladen in die eigene Wohnung“, d.h. die Positionierung zur eigenen christlichen Identität, als auch, sich in andere Wohnungen einladen zu lassen. Ersteres findet seinen Ausdruck zum Beispiel im Erzählen und Erleben biblischer Geschichten, in christlichen Ritualen, Liedern und Gebeten, in der Feier von Kirchenjahresfesten, Andachten und Gottesdiensten, in der Erkundung von Kirchen wie auch in der Ansprechbarkeit auf den eigenen Glauben: „Als Christ/Christin glaube ich... Und was glaubst du?“

Sich von anderen einladen zu lassen, kann bedeuten, Feste, Lebensformen und Räumlichkeiten weiterer in der Kita vertretenen Familienreligionen kennenzulernen, eine interreligiös geprägte Atmosphäre in der Einrichtung zu schaffen z.B. mit Büchern, die den Eltern für die religiöse Bildung ihrer Kinder wichtig ist. Durch Theologisieren und Philosophieren lernen die Kinder, über den Glauben ins Gespräch zu kommen und eigene Gedanken weiterzuentwickeln. Wie beim mehrsprachigen Aufwachsen lernen Kinder, unterstützt durch fachkundige Begleitung, auch verschiedene religiöse Ansichten auseinanderzuhalten.

²⁴ So z.B. in Das Diakonische Werk der Evangelischen Landeskirche Baden e.V. u.a. (Hg.): Religionen in der Kita. Impulse für das Zusammenleben in religiöser Vielfalt, Karlsruhe 2012, S.14f.

Arbeitshilfen

- Brandt, Susanne; Nommensen, Klaus-Uwe: Kinder erleben Abraham und andere biblische Gestalten. Ein Werkbuch zum Alten Testament für Kita, Schule und Gemeinde, München 2007
- Drechsler, Bärbel Manaar: Yusuf, der Prophet, Freiburg 2011
- Huber-Rudolf, Barbara: Muslimische Kinder im Kindergarten. Eine Praxishilfe für alltägliche Begegnungen, München 2002
- Jamal, Helgard (Hg.): Abraham. Mit Kindern Gott entdecken. Mit Natur gestalten. Mit Figuren erzählen, Hamburg – Schenefeld 2006
- Jamal, Helgard (Hg.): Noah. Mit Kindern Gott entdecken. Mit Natur gestalten. Mit Figuren erzählen, Berlin 2014
- Jamal, Helgard (Hg.): Ostern. Mit Kindern Gott entdecken. Mit Natur gestalten. Mit Figuren erzählen, Berlin 2013
- Jamal, Helgard (Hg.): Das Pfingstwunder – Der Heilige Geist. Mit Kindern Gott entdecken. Mit Natur gestalten. Mit Figuren erzählen, Hamburg – Schenefeld 2009
- Jamal, Helgard (Hg.): Schöpfung. Mit Kindern Gott entdecken. Mit Natur gestalten. Mit Figuren erzählen, Hamburg – Schenefeld 2007
- Jamal, Helgard: Weihnachten – Jesu Geburt. Mit Kindern Gott entdecken. Mit Natur gestalten. Mit Figuren erzählen, Berlin 2009
- Kaddor, Lamya u. Müller, Rabeya: Der Koran für Kinder und Erwachsene, München 2008
- Marggraf, Eckhart u. Polster, Martin (Hg.): Sara und Abraham gehen ihren Weg im Vertrauen auf Gott. Angebote für einen offenen Unterricht im Fach Religion, Stuttgart 2000
- Menke, Franz: Gottes Haus hat viele Türen. Werkbuch Weltreligionen für Kindergarten und Grundschule, Limburg-Kevelaer 2002
- Sieg, Ursula: Feste der Religionen. Werkbuch für Schulen und Gemeinden, Düsseldorf 2003
- Schmiedt, Eva: Interreligiöser Kalender 2012, www.religionsforpeace.de
- Weißt du, wer ich bin? Das Projekt der drei großen Religionen für friedliches Zusammenleben in Deutschland. Materialsammlung I Basisheft, www.weisstduwerichbin.de
- Ökumenische Centrale (Hg.): Weißt du, wer ich bin? Interreligiöse Erziehung und Bildung in Kindertagesstätten, Frankfurt am Main 2011
- Ziebritzki, Doris: Wir wollen zusammen feiern. Feste der Weltreligionen im Kindergartenjahr, Freiburg, Basel, Wien 2012

Bilderbücher

- Stalfelt, Pernilla: So bin ich und wie bist du? Ein Buch über Toleranz, Leipzig 2014
- Tuckermann, Anja u. Schulz, Tine: Alle da! Unser kunterbuntes Leben, Leipzig 2014

Nachschlagewerke/Hintergrundinformationen

- Ben Jelloun, Tahar: Papa, was ist der Islam? Gespräch mit meinen Kindern, Berlin 2003
- Kubler, Michel; Mrowiec, Katia, Sfeir, Antoine: Gott, Jahwe, Allah. Die großen Fragen zu den drei Religionen, München 2006
- Landgraf, Michael: Die Bibel elementar, Stuttgart 2010
- Lemmen, Thomas: Basiswissen Islam, Gütersloh 2000
- Lutherisches Kirchenamt der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands u. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.): Was jeder vom Islam wissen muss, Gütersloh 1990
- Obermaier, Angela: Religionen dieser Welt, 2006
- Rosenstock, Dr. Roland: Frag doch mal die Maus. Fragen zu Gott, der Welt und den großen Religionen, München 2006, 2013²
- Trutwin, Werner: Die Weltreligionen. Islam, Düsseldorf 1998
- Weinholt, Angela: Wieso? Weshalb? Warum? 23. Religionen der Welt, 2014

2.7 Weitere Tipps und Anregungen für die Praxis

2.7.1 Sport, Bewegung und Naturerfahrungen

Körperliche Beanspruchung durch sportliche Betätigung kann dazu beitragen, Anspannung abzubauen, die Konzentration von belastenden Gedanken weg zu lenken und das Selbstvertrauen zu stärken. Hormone werden freigesetzt, die das Wohlbefinden fördern und angestaute Energie kann positiv genutzt werden. Bewegungsspiele in der Gruppe unterstützen das Gemeinschaftserleben. Ähnliches gilt für Naturerfahrungen und Gartenarbeit. Zudem können Kinder dadurch zu einer positiven Wahrnehmung ihres Körpers gelangen²⁵.

2.7.2 Auswahl von Spielmaterial

- Um Gemeinsamkeiten zu betonen und die Gruppenzugehörigkeit zu stärken, eignen sich Spiele, die mehrere Kinder zusammen spielen können und die auch ohne viele Worte eine Kontaktaufnahme ermöglichen wie Ballspiele oder einfache Karten- oder Brettspiele (UNO, Mensch-ärgere-dich-nicht).
- Lieder, die von Bewegungen begleitet sind, ermöglichen eine Beteiligung auch ohne Sprachkenntnisse und fördern den Spracherwerb.
- Kreative Angebote wie Malen, Töpfern und die Arbeit mit Bodenbildern bieten Kindern die Gelegenheit, ihren Gedanken und Gefühlen Ausdruck zu verleihen.
- Der Einsatz von Rhythmusinstrumenten ermöglicht Kindern, mit anderen im gleichen Rhythmus zu sein und dadurch ein wichtiger Teil einer Gemeinschaft zu sein.
- Vertrautes gibt Sicherheit. Vielleicht kennen die Kinder Spiele aus ihrem früheren Lebenskontext, die sie in der Kindertageseinrichtung einbringen können.

Literatur/Medien

Weitere Anregungen zu Spielen finden sich in:

Magistrat der Stadt Frankfurt am Main. Amt für multikulturelle Angelegenheiten (Hg.): Mehrsprachigkeit in Kindertagesstätte und Schule. Aktionen und Projekte, Frankfurt am Main 2016. Diese unter www.amka.de zu bestellende Broschüre enthält sowohl Hintergrundinformationen als auch einen Materialanhang mit einer Fülle an Anregungen, Tipps und Links für die Praxis in Kindertageseinrichtungen und Schule.

2.7.3 Auswahl von Kinderbüchern

Inzwischen gibt es eine Reihe von Kinderbüchern, die Aspekte von Vielfalt und Inklusion berücksichtigen. Kriterien für die Auswahl von Kinderbüchern im Sinne der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung hat die Fachstelle KINDERWELTEN, Berlin, zusammengestellt:

- „Kinder mit unterschiedlichen Vorerfahrungen und Familienkulturen sollen sich identifizieren können.
- Kinder sollen angeregt werden, ihren Horizont zu erweitern und etwas über die Vielfalt von Lebensgewohnheiten erfahren.
- Die Bücher sollen keine stereotypen und diskriminierenden Abbildungen oder Inhalte enthalten.
- Die Bücher sollen anregen, kritisch über Vorurteile und Diskriminierung nachzudenken.

²⁵ Vgl. Ellerbrock, Bettina u. Petzold, Hilarion G.: Traumatisierte Kinder. Einsatz der Traumapädagogik in der Kita, in: Kindergarten heute 9/2014, S.8-14.

- Die Bücher sollen Beispiele enthalten, die Mut machen, sich gegen Diskriminierung und Ungerechtigkeit zu wehren.²⁶

Auch an dieser Stelle sei noch einmal auf die umfassende Auswahl in der Broschüre Mehrsprachigkeit in Kindertagesstätte und Schule²⁷ verwiesen, so dass hier nur eine kleine Auswahl aufgeführt ist:

Bilderbücher

Bär, Anke: Wilhelms Reise. Eine Auswanderergeschichte, 2014

Bergström, Gunilla: Hör zu, was ich erzähle, Willi Wiberg!, 2006

Kobald, Irena u. Blackwood, Freya: Zuhause kann überall sein, Australien 2014, München 2015⁴

Müller, Heidrun u. Albrecht, Robert: Kim ist meine Freundin, 1999

Tuckermann, Anja u. Schulz, Tine: Alle da! Unser kunterbuntes Leben, Leipzig 2014

Uticha, Marion: Mein Freund Salim, 2015

2.7.4 Erzählen

Werden Kinder ermutigt, von ihren Wahrnehmungen und ihrem Erleben zu erzählen, erleben sie darin auch eine Wertschätzung ihrer Gedanken und Empfindungen. Um Kindern aus unterschiedlichen Lebenslagen mit verschiedenen Gepflogenheiten oder unterschiedlichen finanziellen Situationen eine Beteiligung zu ermöglichen, eignen sich Themen, zu denen alle Kinder etwas beisteuern können.

2.8 Häufig gestellte Fragen

Was tun, wenn das Zusammenleben in Vielfalt von Eltern nicht respektiert wird und sie sich fremdenfeindlich äußern?²⁸

Höflichkeit im Ton und Klarheit in der Sache – so lässt sich der professionelle Umgang auch in solchen Situationen beschreiben. Eltern sind in der Regel die ersten und wichtigsten Bezugspersonen ihrer Kinder. Damit sind sie auch bedeutende Erziehungs- und Bildungspartner für die pädagogischen Fachkräfte. Wenn es gelingt, zwischen der Person und ihrer andere diskriminierenden Botschaft zu unterscheiden, signalisiert man den Eltern, dass man auch weiterhin an einer guten Zusammenarbeit interessiert ist, dass gegenüber Abwertungen allerdings eine klare Haltung besteht.

Leitbild und Konzeption einer Kindertageseinrichtung sind hier von besonderer Bedeutung. Denn sie enthalten einen Grundkonsens über gemeinsame Werte, pädagogische Grundsätze, Regeln für ein faires Miteinander und Zielsetzungen, die Transparenz nach innen und außen ermöglichen und wertvolle Argumentationshilfen z.B. in Elterngesprächen sein können. Mitarbeitende wissen dadurch, dass sie bei der Vermittlung dieser Werte Rückendeckung vom Team, der Leitung und dem Träger erhalten. Nach Empfehlung der ARUG²⁹ sollte man daher Leitbild bzw. Konzeption bereits beim ersten Informationsgespräch vorlegen und mit dem Betreuungsvertrag unterschreiben lassen. Als hilfreich kann sich hier auch ein entsprechender Passus erweisen: „Das pädagogische Konzept der Einrichtung ist

²⁶ www.kinderwelten.net

²⁷ Magistrat der Stadt Frankfurt am Main. Amt für multikulturelle Angelegenheiten (Hg.): Mehrsprachigkeit in Kindertagesstätte und Schule. Aktionen und Projekte, Frankfurt am Main 2016, www.amka.de.

²⁸ Vgl. hierzu Bildungswerk Berlin der Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Wer kommt denn da sein Kind abholen? Eine Orientierung im Umgang mit Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Kindertagesstätten, Berlin 2014.

²⁹ Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Gewalt, Braunschweig.

mir bekannt. Ich verpflichte mich, im Sinne dieses Konzeptes mit der Einrichtung zusammenzuarbeiten.“³⁰

Grundlage für ein solches Gespräch können neben dem Hinweis auf Leitbild und Konzeption auch die Grundsätze der Menschen- bzw. Kinderrechte sowie das Grundgesetz sein.

Netzwerke/Unterstützungssysteme

Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Gewalt (ARUG), Bohlweg 55, 38100 Braunschweig, Tel.: 0531/12336-42, www.arug.de, info@arug.de.

Landeskoordinierungsstelle, c/o Landespräventionsrat Niedersachsen, Tel.: 0511/1227137, Mobil: 0176 10196449, www.lpr.niedersachsen.de, nilako@lpr.niedersachsen.de

Online Beratung gegen Rechtsextremismus, Gegen Vergessen für Demokratie e.V.: www.online-beratung-gegen-rechtsextremismus.de

Datenbank „Initiativen gegen Rechtsextremismus“ der bpb: www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/41934/initiativen-gegen-rechtsextremismus

Das Netzwerk gegen Diskriminierung und Islamfeindlichkeit, www.netzwerkdiskriminierung.de. Angebot einer spezifischen Beratung bei Diskriminierung aufgrund der islamischen Religionszugehörigkeit

Literatur/Medien

Bildungswerk Berlin der Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Wer kommt denn da sein Kind abholen? Eine Orientierung im Umgang mit Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Kindertagesstätten, Berlin 2014.

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (Hg.): Rassismus begegnen. Eine Hilfestellung für den Alltag, im Privat- oder Berufsleben, Unternehmen oder Verein

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (Hg.): Islamfeindlichkeit begegnen. Eine Hilfestellung für den Alltag, im Privat- oder Berufsleben, Unternehmen oder Verein

Förderverein PRO ASYL e.V. (Hg.): Pro Menschenrechte. Contra Vorurteile. Fakten und Argumente zur Debatte über Flüchtlinge in Deutschland und Europa.

Institut für Forschung und Weiterbildung, Projekt Kodex, Hochschule Koblenz (Hg.): Was heißt eigentlich Rassismus?, www.kodex-projekt.de

2.8.1 Sollte man „Flucht“ in der Kindertageseinrichtung thematisieren?

Dazu eine kleine Begebenheit vorab: In einem Kindergarten gibt es seit einiger Zeit drei Kinder, die zusammen mit ihren Familien ihre Heimat verlassen haben, um Krieg und Hunger zu entkommen. „Ihr habt ja jetzt auch Flüchtlinge bei euch im Kindergarten.“, wird der vierjährige Jonas eines Tages angesprochen. – „Nein,“ antwortet er, „bei uns sind nur Kinder.“

Dieses Beispiel mag dazu ermutigen, genau zu überlegen, welche Informationen Kinder benötigen, wenn Kinder mit Fluchterfahrung in ihre Einrichtung kommen, und wie diese Informationen formuliert werden können. In Jonas' Gruppe wurde den Kindern erklärt, dass drei neue Kinder dazukommen werden, die eine andere Sprache sprechen, weil sie vorher in einem anderen Land gelebt hätten. Auf den Hinweis, dass diese Kinder „Flüchtlinge“ sind,

³⁰ Bildungswerk Berlin der Heinrich-Böll-Stiftung (2014), S.27. Auf S.28 finden sich weitere Formulierungsvorschläge für Leitbilder.

wurde bewusst verzichtet, zum einen, um ernst zu nehmen, dass alle Kinder in erster Linie Kinder sind, zum anderen, um sie nicht mit einem „Etikett“ zu versehen, das sie von anderen unterscheidet oder ihnen von vornherein eine besondere Rolle zuschreibt.

Wie oben bereits beschrieben, kennen Kinder viele kreative Möglichkeiten, Unterschiede in der Sprache nicht zu Barrieren im Miteinander werden zu lassen. Geflüchtete Kinder wissen, dass sie sich in einer besonderen Situation befinden. Gerade nach belastenden Eindrücken auf dem Weg und vielem, was in der neuen Lebenssituation noch unvertraut ist, erleben geflüchtete Kinder nach einer Phase der Eingewöhnung gerade die Routine und „Normalität“ des Kindergartenalltags als heilsam. Dazuzugehören ist ein wesentlicher Aspekt.

Dennoch kann es vorkommen, dass nicht betroffene Kinder durch Bilder von Krieg und Flucht in den Medien oder durch Äußerungen von Erwachsenen mit Fragen oder bestimmten Vorstellungen oder Bewertungen in die Kindertageseinrichtung kommen. Hier bietet es sich an, sachlich auf die Fragen der Kinder einzugehen. Bilderbücher können Kinder darin unterstützen, ihr Wissen über Flucht zu erweitern.

Bilderbücher

Anke Bär: Wilhelms Reise. Eine Auswanderergeschichte. Gerstenberg Verlag 2014

Paul Carballeira / Sonja Danowski: Der Anfang, Bohem Press Verlag, 2014

Claude K. Dubios: Akim rennt, Moritz Verlag 3. Auflage, 2015

Claudia Gürtler / Jürg Obrist: Ula Pula oder: Meine Insel, deine Insel, Dt./Türk./Russ. Edition zweihorn, 2006

Heinz Janisch / Brigitta Heiskel: der rote Mantel, Verlagsanstalt Tyrolia, 2015

Kobald / Blackwood: Zuhause kann überall sein, Knesebeck Verlag, 2015

Ulf Stark / Anna Höglund: Die Orangen hinter der Mauer, Carlsen Verlag, 2013

Susanne Stein: Trauma-Bilderbuch – ein Bilderbuch über Hilfe nach traumatischen Erlebnissen für Eltern und Kinder mit Kriegs- und Fluchterfahrungen. Download unter: <http://www.susannestein.de/VIA-online/traumabilderbuch.html> (abgerufen: 12.11.2015)

Marie Wijk: Flüchtlinge erzählen ... Wijk & Wijk Verlag

Was bedeutet „hālāl“?

„Hālāl“ ist ein arabisches Wort, das übersetzt „erlaubt“, „zulässig“ bedeutet. Fleisch, das als hālāl gilt, stammt von Tieren, die durch einen Schnitt durch die Kehle getötet worden sind und anschließend ausbluten. Diese Art des Schlachtens bezeichnet man als Schächten. Damit soll gewährleistet werden, dass Muslime Fleisch gemäß den Vorschriften des Korans essen können, die den Verzehr von Blut ausschließen.

2.9 Unterstützende Angebote/Netzwerke

Um die Begleitung von Kindern und Familien mit Fluchterfahrung in Kindertageseinrichtungen fachlich, zeitlich und organisatorisch bewältigen zu können, ohne die Teams zu überfordern, ist eine Vernetzung mit den zuständigen Kommunen, Fachdiensten und anderen unterstützenden Angeboten sinnvoll. Im Folgenden sind einige Vernetzungsmöglichkeiten aufgeführt:

- Fachberatung der Landeskirche: Fortbildungsangebote für pädagogische Fachkräfte und Leitungskräfte zu Lebenssituationen von Kindern und Familien mit Fluchterfahrung, Zusammenarbeit mit Eltern, vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, Partizipation und religiöser Vielfalt in einer evangelischen Kindertageseinrichtung
- Koordinierungsstelle des Kirchenverbandes Braunschweig
- Angebote der EFB Wolfenbüttel und Salzgitter
- Angebote der Kreisstellen der Diakonie
- Diakonie-Stiftung im Braunschweiger Land
- Internetpräsenz der Landeskirche

- Kommunen, Freiwilligen-Netzwerke, Universitäten und Fachhochschulen zur Vermittlung von Dolmetscher/innen. Hier können auch Eltern gefragt werden. Wichtig ist jedoch die datenschutzrechtliche Sicherstellung eines vertraulichen Umgangs mit kind- und familienbezogenen Daten.
- Träger, Jugendamt, Sozialamt
- Erziehungsberatungsstellen und andere psychologische Fachdienste für psychologisch-therapeutische Fragestellungen
- Angebote zu Supervision und Seelsorge, z.B. des Pastoralpsychologischen Dienstes der Landeskirche
- Elternbegleiter/innen, Stadtteilmütter
- Sozialberatung, Begegnungscafés, Haus der Kulturen
- Stadtteiltreffs

Auskünfte über weitere regionale Netzwerke und Unterstützungssysteme sind über Stadtverwaltungen und Landkreise, die Öffentliche Jugendhilfe (Jugendamt) sowie die Kreisstellen der Diakonie erhältlich.

3. Anhang

3.1 Materialien/Arbeitsblätter

3.1.1. Vorstellung, für einen bestimmten Zeitraum in einem kleinen arabischen Land zu leben (Fragebogen)

Bitte stellen Sie sich vor: Sie sind aus beruflichen Gründen in ein kleines arabisches Land gezogen, das vom Islam geprägt ist. Wie lange Sie bleiben werden, wissen Sie noch nicht. Fest steht nur, dass es für mindestens 5 Jahre sein wird. Eine entscheidende Zeit für Ihre beiden Kinder, die drei und fünf Jahre alt sind. Wohnung und Umgebung sind Ihnen noch fremd. Die Geräusche, der Ausblick auf die anderen Häuser, in der Ferne das Minarett einer Moschee. Mit Ihren Nachbarn können Sie sich kaum verständigen, lediglich die nötigsten Grußformeln haben Sie sich angeeignet. Morgen wollen bzw. müssen Sie Ihre beiden Kinder in der Kindertagesstätte anmelden – zum Glück geht eine Bekannte mit, die übersetzen kann.

Was geht Ihnen durch den Kopf?

Welche Gefühle löst der Gedanke aus, Ihre Kinder in eine Kita zu schicken, in der sie die Sprache noch nicht verstehen und möglicherweise mit anderen Wert- und Moralvorstellungen konfrontiert werden?

Welche Themen möchten Sie bei dem Eingangsgespräch auf jeden Fall ansprechen?
Gibt es Wünsche, die Sie äußern möchten?

Was ist Ihnen besonders wichtig?

Wie müsste die Kita sein, damit Sie Ihre Kinder gern dorthin schicken?

Aus: Das Diakonische Werk der Evangelischen Landeskirche in Baden e.V. u.a. (Hg.): Religionen in der Kita. Impulse zum Zusammenleben in religiöser Vielfalt, 2012.

3.1.2. Offenes-Buch-Methode: Hier geht es um die Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung, eigenen (Vor-) Urteilen.

Offene Bücher

Wie können wir diese Kompetenzen für das ganze Team nutzen? Oder darauf achten, dass die vorhandenen Kenntnisse und Erfahrungen zum Tragen kommen?

- Hat ein/e Kollege/in **eindrückliche Erfahrungen** mit bestimmten Vielfaltsaspekten, so hat er/sie möglicherweise viel Empathie für Menschen mit diesen Gruppenmerkmalen, die er/sie dem Team zur Verfügung stellen kann. Voraussetzung ist allerdings Selbstreflexion, um angemessen mitfühlen und den Vielfaltsaspekt sachlich thematisieren zu können. Dies kann man weniger gut, wenn die eigene Betroffenheit frisch oder unverarbeitet ist.
- Ist ein/e Kollege/in besonders **kenntnisreich und informiert** zu einem Vielfaltsaspekt, so kann er/sie dieses Wissen dem Team übermitteln.
- Leitung hat immer eine besondere Verantwortung, den **Schatz** zu heben, der im Team vorhanden ist.

Rote Tücher

Hier lauern Verurteilungen, Zuschreibungen, Vorurteile und Einseitigkeiten. Eine genauere Analyse ist notwendig.

- Es kann sein, dass **bestimmte Erfahrungen** im Leben dazu führen, dass man bestimmte Gruppen von Menschen lieber meidet. **Meidung** ist jedoch keine akzeptable Strategie für das berufliche Handeln – weder in der Form von **Tabuisierung** bestimmter Sachverhalte (z.B.

Homosexualität) noch als „**Aversion**“, die direkt Kinder und Eltern trifft.

- Leitung hat die Aufgabe, **Einführung** zu geben, die belastende Erfahrung als solche nicht infrage zu stellen und gleichzeitig darüber zu **wachen**, dass sie nicht zu Kontaktvermeidung oder Vorverurteilungen führen.

Blinde Flecken

Woher kann das Team Informationen bekommen? Wessen Erfahrungen können gezielt genutzt werden? Wer kümmert sich darum?

- **Vielfältige Quellen** können genutzt werden: Texte, Filme Bücher. Einzelne Mitarbeitende können entsprechende **Fortbildungen** besuchen und im Team weitergeben. **Eltern** können gebeten werden, ihre Erfahrungen und Kenntnisse einzubringen. **Fachleute** können zu Dienstberatungen eingeladen werden. Man kann gezielt Kontakt zu **Gruppen im Gemeinwesen** aufnehmen
- Leitung delegiert Aufgaben zur **Wissenserweiterung** des Teams und behält den Überblick: Zu welchem Aspekt von Vielfalt wollen wir Wissen und unsere Erfahrungen erweitern? Was versprechen wir uns davon?

Quelle: vgl. Diversität, Eva Hammes-Di Bernado/Sonja Adelheid Schreiner, S.99-101

Offene Bücher - Rote Tücher – Blinde Flecken

Das Aufspüren von früher erworbenen Botschaften über andere ist die Grundlage für einen vertieften Transfer ins Heute:

- Wie halte ich es hier und jetzt mit Unterschieden?
- Mit welchen komme ich klar, weil ich sie kenne?
- Welche sind mir verborgen, unheimlich oder unbekannt?
- Welche Auswirkungen hat dies auf mein fachliches Handeln?

Aufgabe:

Selbsteinschätzung, ob der Vielfaltsaspekt (Gender, Alter, Behinderung, ethnischer Hintergrund, Hautfarbe, Sprachen, sexuelle Orientierung, Ost-West, sozio-ökonomischer Status, Religion) eher ein „Offenes Buch“, ein „Blinder Fleck“ oder ein „Rotes Tuch“ ist.

Rote Tücher:

Blinde Flecken

Offene Bücher:

3.1.3. Kartenspiel mit unterschiedlichen Regeln. Im Mittelpunkt steht die nonverbale Verständigung über unterschiedliche Regeln.

Spielsalon der Begegnung oder „Interkulturelles Mau Mau“

Für die Moderation:

Einleitung

„Ihr seid willkommen im „Spielsalon der Begegnung“, das heißt:

- An verschiedenen Tischen seid Ihr zum Kartenspiel eingeladen, was seit jeher ein Mittel der Kommunikation und Kontaktaufnahme bei vielen Völkern ist.
- Ihr reist nach vorgegebenen Regeln von Tisch zu Tisch, trifft immer wieder für eine Zeit auf neue Leute, wie das bei Begegnungen eben so ist.
- Da - nach einer Einübungsphase - dieses Spiel ohne Sprache vonstatten gehen wird, ist es gerade auch für internationale Gruppen gut einsetzbar.
- Zum Ablauf: Die Zeit im Spielsalon dauert etwa eine Stunde; dann gibt es eine Viertel Stunde Pause, und anschließend werden wir in einer Auswertung sehen, was Ihr zu dieser Methode und ihrem Einsatz für die internationale Begegnung denkt.
- Zunächst seid Ihr ganz einfach zum Tun eingeladen: Es geht gleich an die Verteilung auf die Spieltische, dann geben wir die Regeln bekannt - und dann viel Spaß!“

Abschluss der Spielphase

„Vielen Dank, meine Damen und Herren für Ihren Besuch im Spiel-Salon! Wir müssen leider nun schließen. Bitte erfrischen und erholen Sie sich in der nächsten viertel Stunde, aber: Wahren Sie Ihre Schweigepflicht! Bitte in dieser Pause nicht über das Spiel sprechen; wir brauchen ihre Gedanken und ihre Energie für die Auswertung.“

Spielregeln für Team A

"Here we go!" im Spiel-Salon der Begegnung!

Spielregeln:

1. Jede/-r Mitspieler/-in erhält fünf Karten.
2. Eine Karte wird offen auf den Tisch gelegt, der restliche Stapel verdeckt daneben.
3. Wie bei „Mau-Mau“ können Karten abgelegt werden: Farbe auf Farbe (z.B. Kreuz auf Kreuz) und Bild auf Bild (z.B. sieben auf sieben, Dame auf Dame ...).
4. Der/die kleinste Spieler/-in fängt an.
5. Wird ein König gespielt, setzt der/die nachfolgende Spieler/-in eine Runde aus.
6. Wird ein Bube gespielt, muss der/die nachfolgende Spieler/-in eine Karte aufnehmen, es sei denn, er/sie kann einen weiteren Buben ausspielen. Dann nimmt der/die nächste zwei Karten auf.
7. Wenn eine Zehn gelegt wird, darf der/die Spieler/-in zwei Karten an eine/n Mitspieler/-in freier Wahl abgeben.
8. Wer keine passende Karte ausspielen kann, nimmt die oberste Karte vom verdeckten Stapel. Kann auch diese Karte nicht gespielt werden, setzt der/die Spieler/-in eine Runde aus.
9. Ist der Stapel der verdeckten Karten verbraucht, werden die bereits ausgespielten Karten - außer der zuletzt gespielten - gemischt und wieder verdeckt auf den Tisch gelegt.
10. Es gewinnt, wer als Erste/-r nur noch eine Karte auf der Hand hat.

Spielregeln für Team B

"Here we go!" im Spiel-Salon der Begegnung!

Spielregeln:

1. Jede/-r Mitspieler/-in erhält fünf Karten.
2. Eine Karte wird offen auf den Tisch gelegt, der restliche Stapel verdeckt daneben.
3. Wie bei „Mau-Mau“ können Karten abgelegt werden: Farbe auf Farbe (z.B. Kreuz auf Kreuz) und Bild auf Bild (z.B. sieben auf sieben, Dame auf Dame ...).
4. Der/die Spieler/-in links vom dem/der Kartengeber/-in fängt an.
5. Wenn ein Bube gespielt wird, wird das Spiel in umgekehrter Richtung fortgesetzt (bei dem ersten Buben also gegen den Uhrzeigersinn, beim nächsten wieder im Uhrzeigersinn usw.).
6. Wird eine Dame gespielt, darf der/die Spieler/-in sich eine/-n Mitspieler/-in aussuchen und ihm/ihr zwei Karten ziehen.
7. Wird eine Zehn gespielt, setzt der/die nachfolgende Spieler/-in eine Runde aus.
8. Wer keine passende Karte ausspielen kann, nimmt die oberste Karte vom verdeckten Stapel. Kann auch diese Karte nicht gespielt werden, setzt der/die Spieler/-in eine Runde aus.
9. Ist der Stapel der verdeckten Karten verbraucht, werden die bereits ausgespielten Karten - außer der zuletzt gespielten - gemischt und verdeckt auf den Tisch gelegt.
10. Es gewinnt, wer als Erste/-r keine Karte mehr auf der Hand hat.

Spielregeln für Team C

"Here we go!" im Spiel-Salon der Begegnung!

Spielregeln:

1. Jede/-r Mitspieler/-in erhält fünf Karten.
2. Eine Karte wird offen auf den Tisch gelegt, der restliche Stapel verdeckt daneben.
3. Wie bei „Mau-Mau“ können Karten abgelegt werden: Farbe auf Farbe (z.B. Kreuz auf Kreuz) und Bild auf Bild (z.B. sieben auf sieben, Dame auf Dame ...).
4. Der/die älteste Spieler/-in fängt an.
5. Wenn eine Dame gespielt wird, muss der/die Spieler/-in zwei Karten ziehen, es sei denn, er/sie kann eine weitere Dame ausspielen. Dann nimmt der/die nächste vier Karten auf.
6. Wird ein König gespielt, darf der/die folgende Spieler/-in keine Karte ausspielen.
7. Wird ein Bube gespielt, gilt das als Trumpf: Der/die Spieler/-in darf direkt noch eine Karte freier Wahl ausspielen.
8. Wer keine passende Karte ausspielen kann, nimmt die oberste Karte vom verdeckten Stapel. Kann auch diese Karte nicht gespielt werden, setzt der/die Spieler/-in eine Runde aus.
9. Ist der Stapel der verdeckten Karten verbraucht, werden die bereits ausgespielten Karten - außer der zuletzt gespielten - gemischt und wieder verdeckt auf den Tisch gelegt.
10. Es wird solange gespielt, bis der/die erste Spieler/-in keine Karten mehr auf der Hand hat. Wer dann noch die meisten Karten hat, hat gewonnen!

Spielregeln für Team D

"Here we go!" im Spiel-Salon der Begegnung!

Spielregeln:

1. Jede/-r Mitspieler/-in erhält fünf Karten.
2. Eine Karte wird offen auf den Tisch gelegt, der restliche Stapel verdeckt daneben.
3. Wie bei „Mau-Mau“ können Karten abgelegt werden: Farbe auf Farbe (z.B. Kreuz auf Kreuz) und Bild auf Bild (z.B. sieben auf sieben, Dame auf Dame ...)
4. Der/die Spieler/-in mit den hellsten Augen fängt an.
5. Wenn eine Dame gespielt wird, darf der/die nachfolgende Spieler/-in eine Karte völlig freier Wahl ausspielen.
6. Wird ein As gespielt, darf der/die Spieler/-in zwei Karten unter den verdeckten Stapel zurückschieben.
7. Wird ein König gespielt, wird das Spiel in umgekehrter Richtung fortgesetzt (bei dem ersten König also gegen den Uhrzeigersinn, beim nächsten wieder im Uhrzeigersinn usw.)
8. Wer keine passende Karte ausspielen kann, nimmt die oberste Karte vom verdeckten Stapel. Kann auch diese Karte nicht gespielt werden, setzt der/die Spieler/-in eine Runde aus.
9. Ist der Stapel der verdeckten Karten verbraucht, werden die bereits ausgespielten Karten - außer der zuletzt gespielten - gemischt und wieder verdeckt auf den Tisch gelegt.
10. Es gewinnt, wer zuerst seine/ihre zweitletzte Karte ausspielt.

3.1.4. Familienspiel. Es kann in Erwachsenengruppen eingesetzt werden, um sich bestimmter Vorannahmen bewusst zu werden.

Die auf den Karten abgebildeten Kinder und Familien gibt es in diesen Konstellationen tatsächlich. Zur Sensibilisierung für die Vielfalt an Familienkonstellationen und um sich der eigenen Vorannahmen und Vorurteile bewusst zu werden, kann es folgendermaßen eingesetzt werden:

Zunächst werden nur die Karten mit den Kinderbildern auf einen Tisch gelegt. Die Teilnehmenden werden eingeladen, sich für ein Kind zu entscheiden und zu überlegen, wie das Kind heißen könnte, wie alt es sein könnte und welchen familiären Hintergrund es haben könnte. Nach der Vorstellung der gewählten „Kinder“ durch die Teilnehmenden werden die Familienkarten in die Mitte gelegt. Jede/r Teilnehmende sucht sich nun die zu dem Kind gehörende Familie. Anschließend können Vorannahmen und tatsächliche Familienkonstellation miteinander verglichen werden. Im Gespräch kann gemeinsam reflektiert werden, wie die Teilnehmenden zu ihren Annahmen gelangt sind. Mögliche Antworten könnten sein: „Das Kind hat mich erinnert an...“, „In meiner Kindergruppe hatte ich ein ähnliches Kind, deswegen habe ich ihm denselben Namen gegeben...“. „Es erinnert mich an mich selbst, daran, wie ich selbst in die Welt gucke...“, „Ich habe mir bewusst ein Kind ausgesucht, das anders ist als ich...“. In einem letzten Schritt kann man sich vor Augen führen, dass diese Mechanismen im Gehirn bei jeder neuen Begegnung ablaufen, um daraus Schlüsse zu ziehen für die praktische Arbeit.

Das Familienspiel ist auch in der Arbeit mit Kindern einsetzbar. Eine Spielanleitung in fünf Sprachen liegt dem Spiel bei.

3.1.5. Übung „Hund“

ÜBUNG VON PERSPEKTIVWECHSEL

WARM-UP

„Male einen Hund!“

ausformuliert und gezeichnet von: Anne Kuhnert, 2015
geleitet bei: Daniela Siegemann

zeitlicher Rahmen

 ca. 15 Minuten

Vorbereitung

- Moderationskarten & Stifte für jede*n Teilnehmer*in (nachfolgend nur noch TN abgekürzt)
- freie größere Fläche (z.B. in der Mitte des Raums), sodass die Karten anschließend nebeneinander ausgelegt werden können
- Abfrage bei den TN: *Wer kennt die Übung?* - Diese TN werden gebeten, sich kurz nicht am Warm-Up zu beteiligen.



Hund von rechts, Magda (8,10 Jahre)

Zielsetzung

Die Übung zielt darauf ab zu verdeutlichen, wie wichtig (in der pädagogischen Arbeit) ein Perspektivwechsel sein kann. Den Teilnehmer*innen fällt auf, dass sie oft nur eine Perspektive spontan abrufen können und ihnen erst nach zusätzlichen (externen) Impulsen und Hinweisen andere mögliche Sichtweisen und Perspektiven einfallen. Gleichzeitig braucht es in der täglichen Arbeit jedoch oft verschiedene Perspektiven und Blickwinkel auf Menschen und Situationen, um sich ein wirkliches Bild machen zu können um ggf. Entscheidungen zu treffen.

Die Übung kann gut als leichter Start für Sensibilisierungstrainings eingesetzt werden, als auch für die Revitalisierung nach Mittagspausen.

Arbeitsauftrag für die TN

Die TN werden gebeten, einen Hund zu malen.

Hinweis:
Bitte formulieren Sie dabei den Arbeitsauftrag nicht weiter aus und geben Sie keine weitere Hinweise zum Aussehen des Hundes.

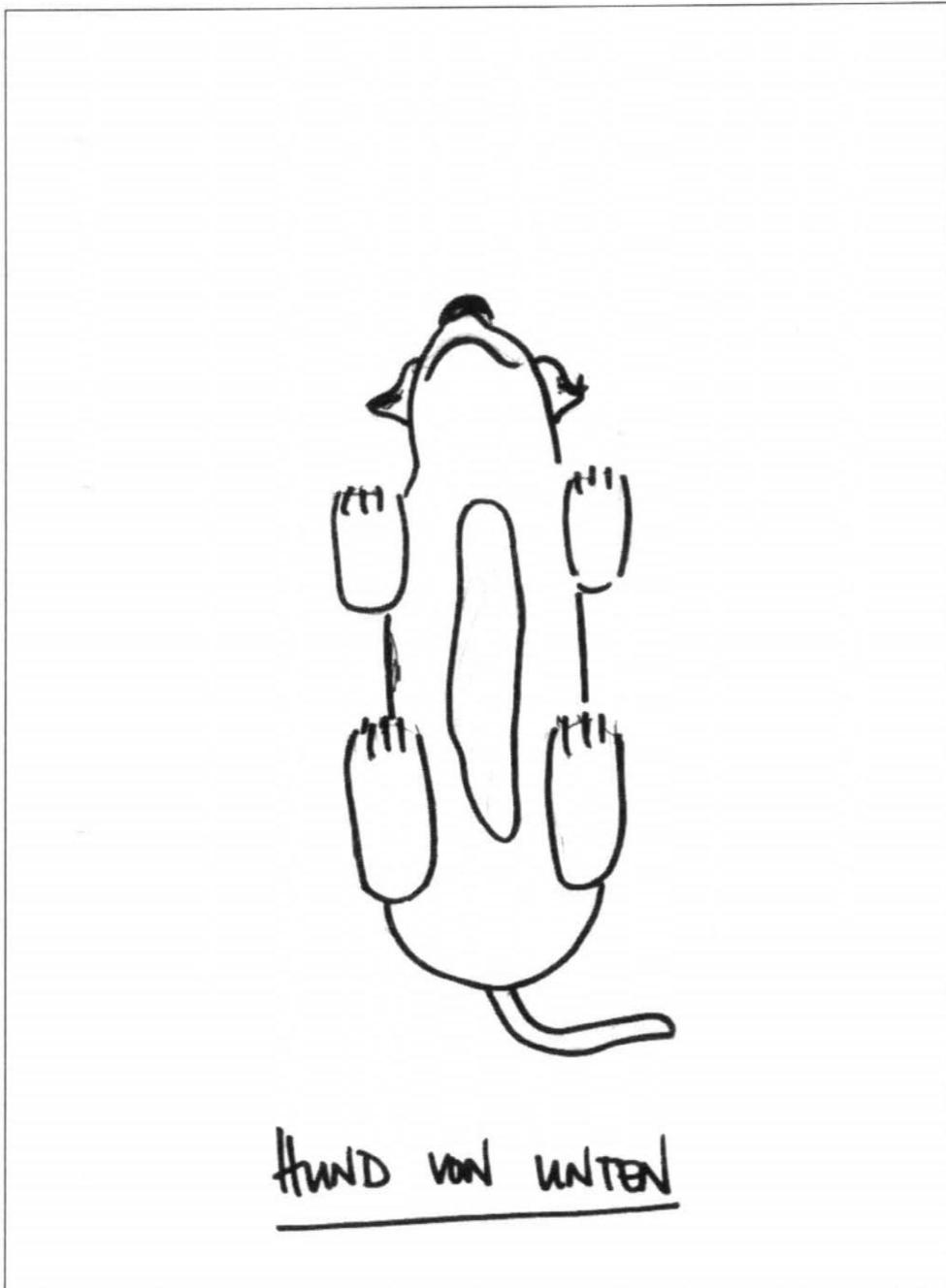
Anschließend erläutern Sie den TN, dass Sie nacheinander einzelne Bilder/Zeichnungen von Hunden hochhalten und auf den Boden legen und die TN bitte Ihre Hunde, sofern sie ebenso aussehen, daneben legen können. Es geht hier nicht um Ästhetik. Es geht um Ähnlichkeiten bspw. „Haben Sie einen Hund von unten gemalt?“ Halten Sie sich bei den Hunde-Perspektiven bitte an die Reihenfolge in der Anlage.

Nachdem alle TN die Hunde verteilt haben, gehen Sie in die Reflexion und fragen Sie nach, wie sich die TN die Zusammenhänge erklären. Weisen Sie daraufhin, dass es keine Korrelationen zu Links-/Rechtshänder*innen gibt und auch die Schreibrichtung keine wesentliche Rolle spielt. Bedeutsam sind hier vielmehr die gelernten Blickwinkel auf Menschen/Situationen etc., die wir alle (bereits als Kinder) verinnerlicht haben und die einen z.T. wenig differenzierten Blick auf die Welt erlauben.

 Anne Kuhnert
 AnneK_FT
 annek_ft | www.anne-kuhnert.de

Seite 1 von 6

1. Bild - Hund von unten



2. Bild - Hund von oben



3. Bild - Hund von hinten



Annek_RT



annek_rt

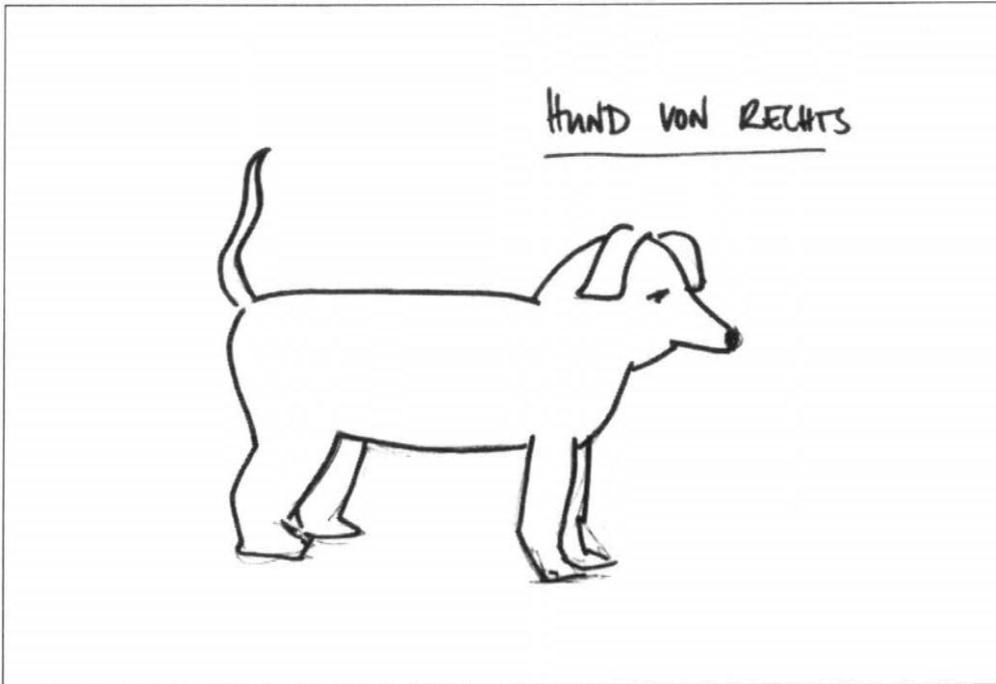
www.anne-kuhnert.de

Seite 4 von 6

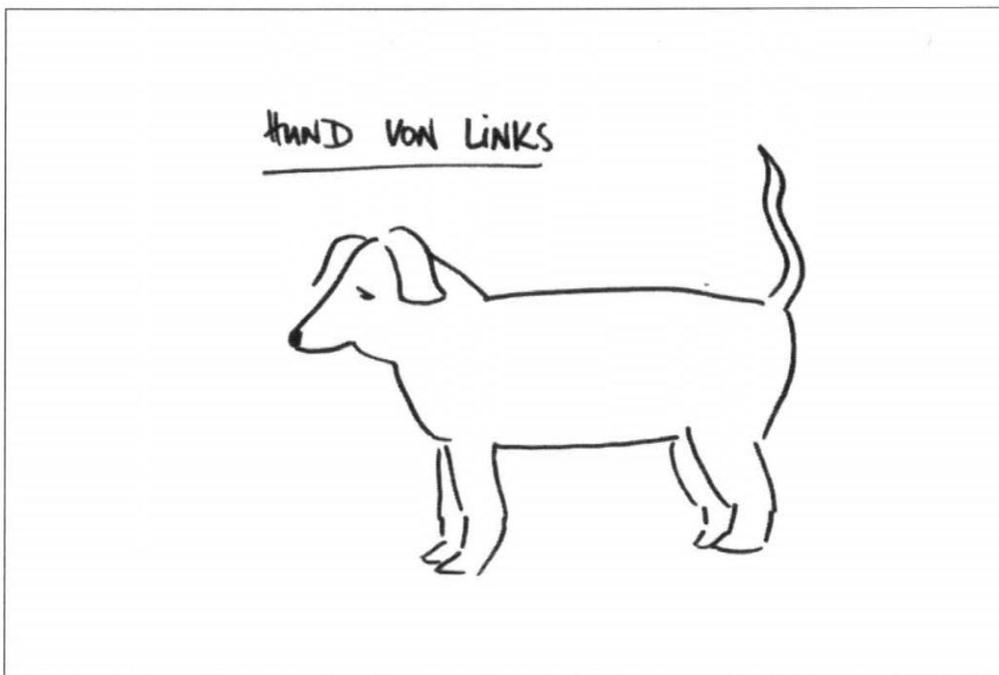
4. Bild - Hund von vorn



5. Bild - Hund von rechts



6. Bild - Hund von links



3.2 Rechtliche Grundlagen und Empfehlungen

3.2.1 Zu Kap. 2.6 „Evangelisches Profil in pluraler Gesellschaft“

UN-Kinderrechtskonvention³¹

Artikel 14

- (1) Die Vertragsstaaten achten das Recht des Kindes auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit.
- (2) Die Vertragsstaaten achten die Rechte und Pflichten der Eltern und gegebenenfalls des Vormunds, das Kind bei der Ausübung dieses Rechts in einer seiner Entwicklung entsprechenden Weise zu leiten.
- (3) Die Freiheit, seine Religion oder Weltanschauung zu bekunden, darf nur den gesetzlich vorgesehenen Einschränkungen unterworfen werden, die zum Schutz der öffentlichen Sicherheit, Ordnung, Gesundheit oder Sittlichkeit oder der Grundrechte und -freiheiten anderer erforderlich sind.

Artikel 29

- (1) Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss,
 - a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;
 - b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;
 - c) 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;
 - d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;
 - e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.

Grundgesetz

Artikel 4

- (1) Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich.
- (2) Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet.

Artikel 140

Die Bestimmungen der [Artikel 136, 137, 138, 139](#) und [141 der deutschen Verfassung](#) vom 11. August 1919 sind Bestandteil dieses Grundgesetzes.

Artikel 136

- (1) Die bürgerlichen und staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten werden durch die Ausübung der Religionsfreiheit weder bedingt noch beschränkt.
- (2) Der Genuss bürgerlicher und staatsbürgerlicher Rechte sowie die Zulassung zu öffentlichen Ämtern sind unabhängig von dem religiösen Bekenntnis.

³¹ Aus: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.), Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien, Berlin 2014⁵, S. 16 u. 22f.

- (3) Niemand ist verpflichtet, seine religiöse Überzeugung zu offenbaren. Die Behörden haben nur soweit das Recht, nach der Zugehörigkeit zu einer Religionsgesellschaft zu fragen, als davon Rechte und Pflichten abhängen oder eine gesetzlich angeordnete statistische Erhebung dies erfordert.
- (4) Niemand darf zu einer kirchlichen Handlung oder Feierlichkeit oder zur Teilnahme an religiösen Übungen oder zur Benutzung einer religiösen Eidesform gezwungen werden.

Artikel 137

- (1) Es besteht keine Staatskirche.
- (2) Die Freiheit der Vereinigung zu Religionsgesellschaften wird gewährleistet. Der Zusammenschluss von Religionsgesellschaften innerhalb des Reichsgebiets unterliegt keinen Beschränkungen.
- (3) Jede Religionsgesellschaft ordnet und verwaltet ihre Angelegenheiten selbstständig innerhalb der Schranken des für alle geltenden Gesetzes. Sie verleiht ihre Ämter ohne Mitwirkung des Staates oder der bürgerlichen Gemeinde.
- (4) Religionsgesellschaften erwerben die Rechtsfähigkeit nach den allgemeinen Vorschriften des bürgerlichen Rechtes.
- (5) Die Religionsgesellschaften bleiben Körperschaften des öffentlichen Rechtes, soweit sie solche bisher waren. Anderen Religionsgesellschaften sind auf ihren Antrag gleiche Rechte zu gewähren, wenn sie durch ihre Verfassung und die Zahl ihrer Mitglieder die Gewähr der Dauer bieten. Schließen sich mehrere derartige öffentlich-rechtliche Religionsgesellschaften zu einem Verbands zusammen, so ist auch dieser Verband eine öffentlich-rechtliche Körperschaft.
- (6) Die Religionsgesellschaften, welche Körperschaften des öffentlichen Rechtes sind, sind berechtigt, aufgrund der bürgerlichen Steuerlisten nach Maßgabe der landesrechtlichen Bestimmungen Steuern zu erheben.
- (7) Den Religionsgesellschaften werden die Vereinigungen gleichgestellt, die sich die gemeinschaftliche Pflege einer Weltanschauung zur Aufgabe machen.
- (8) Soweit die Durchführung dieser Bestimmungen eine weitere Regelung erfordert, liegt diese der Landesgesetzgebung ob.

Artikel 138

- (1) Die auf Gesetz, Vertrag oder besonderen Rechtstiteln beruhenden Staatsleistungen an die Religionsgesellschaften werden durch die Landesgesetzgebung abgelöst. Die Grundsätze hierfür stellt das Reich auf.
- (2) Das Eigentum und andere Rechte der Religionsgesellschaften und religiösen Vereine an ihren für Kultus-, Unterrichts- und Wohltätigkeitszwecken bestimmten Anstalten, Stiftungen und sonstigen Vermögen werden gewährleistet.

Artikel 139

Der Sonntag und die staatlich anerkannten Feiertage bleiben als Tage der Arbeitsruhe und der seelischen Erhebung gesetzlich geschützt.

Artikel 141

Soweit das Bedürfnis nach Gottesdienst und Seelsorge im Heer, in Krankenhäusern, Strafanstalten oder sonstigen öffentlichen Anstalten besteht, sind die Religionsgesellschaften zur Vornahme religiöser Handlungen zuzulassen, wobei jeder Zwang fernzuhalten ist.

KiTaG

§ 2 Auftrag der Tageseinrichtungen

(1) Tageseinrichtungen dienen der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Sie haben einen eigenen Erziehungs- und Bildungsauftrag. Tageseinrichtungen sollen insbesondere

die Kinder in ihrer Persönlichkeit stärken,

sie in sozial verantwortliches Handeln einführen,

ihnen Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, die eine eigenständige Lebensbewältigung im Rahmen der jeweiligen Möglichkeiten des einzelnen Kindes fördern,

die Erlebnisfähigkeit, Kreativität und Fantasie fördern,

den natürlichen Wissensdrang und die Freude am Lernen pflegen,

die Gleichberechtigung von Jungen und Mädchen erzieherisch fördern und

den Umgang von behinderten und nicht behinderten Kindern sowie von Kindern unterschiedlicher Herkunft und Prägung untereinander fördern.

(2) Die Tageseinrichtungen arbeiten mit den Familien der betreuten Kinder zusammen, um die Erziehung und Förderung der Kinder in der Familie zu ergänzen und zu unterstützen. Dabei ist auf die besondere soziale, religiöse und kulturelle Prägung der Familien der betreuten Kinder Rücksicht zu nehmen.

(3) Zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages sind die Tageseinrichtungen so zu gestalten, dass sie als anregender Lebensraum dem Bedürfnis der Kinder nach Begegnung mit anderen Kindern. Eigentätigkeit im Spiel, Bewegung, Ruhe, Geborgenheit, neuen Erfahrungen und Erweiterung der eigenen Möglichkeiten gerecht werden können.

§ 3 Arbeit in der Tageseinrichtung

(4) Die Tageseinrichtung bezieht das örtliche Gemeinwesen als Ort für lebensnahes Lernen in die Gestaltung des Alltags mit ein.

4. Empfehlungen

Qualitätsziele des Netzwerks Kinderbetreuung der Europäischen Kommission

Ziel 20³²:

„Die Erziehung und das Lernumfeld sollten die Familie jedes Kindes, sein Zuhause, seine Sprache, das kulturelle Erbe, seinen Glauben, seine Religion und sein Geschlecht widerspiegeln und wertschätzen.“

Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder

Lernbereich 9: Ethische und religiöse Fragen, Grunderfahrungen menschlicher Existenz

³² Qualitätsziele des Netzwerks Kinderbetreuung der Europäischen Kommission, 1996, vgl. www.kindergartenpaedagogik.de