

nifbe-Beiträge zur Professionalisierung Nr. 7

Vielfalt leben und erleben! Chancen und Herausforderungen der Heterogenität

Karsten Herrmann, Meike Sauerhering

Susanne Völker

Schutzgebühr 5 Euro

Gefördert durch:



**Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur**

1 Vorwort

Der Umgang mit der zunehmenden Vielfalt im (frühkindlichen) Bildungssystem ist eine der zentralen Herausforderungen für die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft. Im Auftrag des Kuratoriums hat das nifbe daher das vorliegende Grundlagenpapier „Vielfalt leben und erleben! Chancen und Herausforderungen der Heterogenität“ verfasst. Er soll eine entsprechende Qualifizierungsinitiative des nifbe ab 2018 wissenschaftlich begründen und pädagogisch rahmen.

Das nifbe ist aufgrund seiner bis 2016 erarbeiteten wissenschaftlichen Expertise zu diesem Thema und der nachhaltigen Vernetzung vor Ort geeignet, eine solche Qualifizierungsinitiative inhaltlich vorzubereiten und systematisch in der Fläche umzusetzen. Im Grundlagenpapier wird insbesondere auch Bezug auf die wissenschaftlichen Erkenntnisse aus den nifbe-Forschungsstellen genommen. Diese stellen aus unserer Sicht wichtige Querschnittsdimensionen für den Umgang mit verschiedenen Heterogenitätsdimensionen dar – von der mit entsprechenden Selbstkompetenzen und einer hohen Reflexionsfähigkeit geprägten professionellen Haltung über die Ressourcenorientierung und psychomotorische Ansätze bis hin zur interkulturellen Kompetenz.

Das vorliegende Grundlagenpapier ist dezidiert als „work in progress“ angelegt, so dass Erkenntnisse aus der Umsetzung der Qualifizierungsinitiative wie auch aktuelle Forschungsergebnisse und Konzepte anderer (niedersächsischer) Hochschulen im Verlaufe des Prozesses integriert werden können.

Unabdingbare Grundlage für den kompetenten Umgang mit Vielfalt ist für alle Akteure in der frühkindlichen Bildung die bewusste Anerkennung des Faktums der Vielfalt sowie eine Sensibilisierung für Differenzen und daraus resultierende Diskriminierungen und Benachteiligungen in der eigenen Praxis. Dafür ist eine hohe (Selbst-) Reflexionsfähigkeit und das Hinterfragen eigener (oftmals unbewusster) Normerwartungen, Klischees und Vorurteile in der Begegnung mit dem „Fremden“ zentral. Nur so können alle Kinder bestmöglich gefördert und die Professionalisierung des Feldes konsequent vorangetrieben werden. Unser Ansatz und Motto für den konstruktiven Umgang mit Vielfalt lautet dabei: „Fest auf eigenem Grund stehend offen sein für Neues!“



Prof. Dr. Renate Zimmer

Vielfalt leben und erleben!

Chancen und Herausforderungen der Heterogenität

Inhalt:

- 1 Vielfalt in seiner gesellschaftlichen und theoretischen Dimension**
 - 1.1 Einführung
 - 1.1.1 KiTa als Ort der Vielfalt von Anfang an
 - 1.2 Wissenschaftliche Kontextualisierung
 - 1.2.1 Das Eigene und das Fremde
 - 1.2.2 Theorien und Konzepte der Vielfalt
 - 1.2.3 Vielfalt im Kontext der Inklusion
 - 1.2.4 Fokus Kultur
 - 1.2.5 Fazit
- 2 Vielfalt leben und erleben in Pädagogischer Praxis**
 - 2.1 Chancen und Herausforderungen einer „institutionalisierten Kindheit“
 - 2.2 Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte
 - 2.3 Zentrale Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit Vielfalt
 - 2.4 Qualitätsdimensionen mit Fokus auf Heterogenität
 - 2.4.1 Orientierungsqualität: Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns
 - 2.4.2 Strukturqualität: Rahmungen pädagogischen Handelns
 - 2.4.3 Prozessqualität: Pädagogische Handlungskompetenz
 - 2.4.4 Kontextqualität und Sozialraumbezug
 - 2.5 Fazit und Ausblick
- 3. Literaturverzeichnis**

1. Vielfalt in seiner gesellschaftlichen und theoretischen Dimension

1.1. Einführung

Die gesellschaftliche Realität in Deutschland und damit auch die Realität in der Kindertagesbetreuung ist aktuell durch eine immer größer werdende individuelle, soziale und kulturelle Vielfalt bzw. Heterogenität¹ gekennzeichnet. Immer unterschiedlicher werden die Identitäten der Menschen, die Lebensformen und Lebenslagen, die Familienmodelle oder die Bildungs- und Berufsbiographien. Zentrale Ursachen dafür sind die Globalisierung, Migrations- und Fluchtbewegungen, eine hohe Binnenmobilität, der demographische Faktor und ein gravierender Wertewandel. Die Vielfalt stellt dabei sowohl Chance wie Herausforderung dar, sie kann ebenso beleben, befreien und bereichern wie sie auch anstrengen und zu Konflikten oder Verwerfungen führen kann.

Wie die politischen Entwicklungen auf der Welt seit der Jahrtausendwende (gipfelnd in Trumps „Mauerbau“ und „Muslim-Bann“) eindringlich zeigen, kommt im Reflex auf die Vielfalt und die damit einhergehende Unübersichtlichkeit unserer Welt häufig das Bedürfnis nach Eindeutigkeit, nach Abgrenzung und Ausschluss zum Ausdruck. Diesem Trend zur Exklusion ist das gesamtgesellschaftliche und die Potentiale und Ressourcen der Vielfalt betonende Projekt der Inklusion entgegenzusetzen. In der seit 2009 auch in Deutschland geltenden UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (BRK) haben sich die Vertragsstaaten unter anderem dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen. Die Deutsche UNESCO-Kommission veröffentlichte 2009 die von allen Bundesländern unterzeichneten Leitlinien für die Bundesrepublik. Einer der ersten Sätze bringt Programm und Ziel auf den Punkt: „Inklusion im Bildungsbereich bedeutet, dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2014, S. 9).

In diesem Grundlagenpapier möchten wir im Anschluss an eine kurze wissenschaftliche Einordnung des Themas aufzeigen, welche Ansätze und Kompetenzen aus unserer Sicht für den Umgang mit Vielfalt, für die Partizipation und Teilhabe von Anfang an, in der frühkindlichen Bildung von zentraler Bedeutung sind. Die Übersetzung in die Praxis findet ab 2018 über eine begleitende und prozessorientierte Qualifizierungsinitiative des nifbe statt. Damit möchten wir auch einen Beitrag leisten zur weiteren Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung².

¹ Vielfalt und Heterogenität werden in diesem Grundlagenpapier weitgehend synonym benutzt. In unserem Verständnis eignet sich der Begriff Heterogenität allerdings besser zur theoretischen Ausdifferenzierung und unterliegt nicht der Gefahr eines klischeehaften Gebrauchs. Mit Annedore Prengel soll der Begriff der Heterogenität hier „in einer komplexen Bedeutung als verschieden, ohne einander untergeordnet zu sein gefasst werden.“ (Prengel 2012, S. 20) Damit wird bei Prengel auch die „Anerkennung verschiedener Lebensweisen als gleichberechtigt“ postuliert (ebd.).

² Wir beziehen uns im Folgenden dabei primär auf die institutionelle Kindertagesbetreuung, die wir im Begriff KiTa zusammenfassen. Auch wenn vieles gleichermaßen für die Kindertagespflege gilt, bedürfte deren Praxis einer gesonderten Betrachtung.

Zwischen Inklusion und Exklusion

Beitrag des nifbe zur weiteren Professionalisierung und Qualitätsentwicklung

Frühpädagogik steht in einem grundsätzlichen Spannungsverhältnis

Wertschätzender Umgang mit Vielfalt als Schlüsselkompetenz für frühpädagogische Fachkräfte

Auch wenn im Folgenden die pädagogischen Fachkräfte und ihre Arbeit mit Kindern und Familien im Fokus stehen, muss der Professionalisierungsprozess in den Einrichtungen dabei immer im Gesamtsystem mit Aus- und Weiterbildung, Fachberatung, Trägern und Politik gesehen und gedacht werden.

Die Frühpädagogik steht im Umgang mit Vielfalt in einem grundsätzlichen Spannungsverhältnis: Einerseits können gesellschaftliche Herausforderungen und Probleme nicht alleine durch sie gelöst werden. Andererseits kommt ihr eine besondere Verantwortung zu und sie hat die besondere Chance, Bildungsteilnahme und Partizipation von Anfang an sowie allen Kindern eine wertschätzende und diskriminierungsfreie Bildung und Erziehung zu ermöglichen.

1.1.1 KiTa als Ort der Vielfalt von Anfang an

Die KiTa ist ein, wenn nicht sogar der Ort der Vielfalt von Anfang an. Hier kommen beispielsweise Familien und Kinder aus unterschiedlichen Ländern und Kulturen, mit verschiedenen sozio-ökonomischen Hintergründen und unterschiedlichen körperlichen und geistigen Fähigkeiten zusammen, um gemeinsam zu spielen und zu lernen, um Freunde zu finden und Freude zu haben.

Im Sinne einer bestmöglichen Begleitung und Förderung eines jeden Kindes ist der wertschätzende Umgang mit Vielfalt mittlerweile eine Schlüsselkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Sie ist unabdingbar, um Chancengerechtigkeit zu fördern und die Grundrechte im Sinne unseres Grundgesetzes sowie der UN-Menschenrechtscharta, der UN-Behindertenrechtskonvention und der UN-Kinderrechtskonvention zu gewährleisten. Der Grundstein für Demokratiefähigkeit wird in der frühkindlichen Bildung und Erziehung gelegt. In unserem Kontext sind aus der Kinderrechtskonvention insbesondere das „Recht auf Gleichbehandlung und Schutz vor Diskriminierung unabhängig von Religion, Herkunft und Geschlecht“ sowie das „Recht auf Bildung und Ausbildung“ zu benennen.

Der Umgang mit Heterogenität hat in der KiTa eine lange Tradition und stößt - im Gegensatz zur Schule mit ihren definierten Lernzielen und Selektionsmechanismen - auf von vornherein eher heterogenitäts- und differenzadäquate institutionelle Rahmenbedingungen und (sozial-) pädagogische Leitlinien: das Kind wird hier in seiner ganzen Individualität und als Akteur seiner eigenen Entwicklung betrachtet. Dieses ist grundlegend für den aktuellen frühpädagogischen Diskurs (exemplarisch Zimmer 2012a, Heinzel 2008) und findet sich so auch in den entsprechenden Bildungsplänen der Länder. Dennoch stehen in den meisten KiTas eher einzelne Heterogenitätsaspekte im Fokus und weniger der grundsätzliche Umgang mit Vielfalt.

Seit den 1970/80er Jahren steigt so beispielsweise kontinuierlich der Anteil von Kindern mit Behinderung in den KiTas. Im Jahr 2015 waren bereits in gut einem Drittel der KiTas in Deutschland Kinder mit (drohender) Behinderung integriert. (Bertelsmann Stiftung 2016). Insgesamt geht man in Deutschland davon aus, dass vier bis fünf Prozent der Kinder eine geistige und / oder körperliche Beeinträchtigung aufweisen.

Mittlerweile ist es in vielen KiTas alltägliche Realität, dass Kinder aus unterschiedlichen Nationen und Kulturkreisen vertreten sind³. Aktuell weist heute

³ Von den 3-6-jährigen Kindern mit Migrationshintergrund nahmen im Jahr 2015 rund 90 Prozent einen KiTa- oder Tagespflegeplatz in Anspruch, bei den unter dreijährigen waren es immerhin schon 22 Prozent. Im Vergleich liegt die Quote bei Kindern ohne Migrationshintergrund mit 97 bzw. 38 Prozent allerdings noch deutlich höher (Vgl.: DIPF 2016).

rund jedes dritte Kind unter sechs Jahren bereits einen Migrationshintergrund auf und durch die jüngsten Fluchtbewegungen ist hier eine weitere deutliche Zunahme zu erwarten. Auch in Regionen, in denen zuvor wenige Familien mit Migrationshintergrund lebten, kamen ab 2016 verstärkt Kinder aus Familien mit Fluchterfahrung in die KiTas.

Lediglich in wenigen KiTas steht der über die Unterscheidung von Jungen und Mädchen weit hinausgehende Themenkomplex Gender, Geschlecht, Sexualität, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt auf der Agenda. Eine wachsende Zahl der Kinder in KiTas kommen heute aber aus vielfältigen Familienformen wie den sogenannten Regenbogenfamilien, „in denen mindestens ein Elternteil lesbisch, schwul, bisexuell oder transgeschlechtlich lebt“ (Nordt/Kugler 2015, S.13). Und selbstverständlich kommen Kinder in die KiTas, die später sich selbst als lesbisch, schwul, bisexuell oder queer*, sprich als nicht heterosexuell identifizieren werden oder die „(...) sich in Bezug auf ihr biologisches Geschlecht, ihre Geschlechtsidentität oder ihr Rollenverhalten von der Mehrheit der anderen Mädchen und Jungen unterscheiden. Hier geht es also zum einen um intergeschlechtliche und transgeschlechtliche Kinder, zum anderen um diejenigen, die sich nicht geschlechtsrollenkonform verhalten“ (ebd.). Dementsprechend ist es essentiell, deutlich zu machen wie Geschlecht, Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung in KiTas in Erscheinung treten, um mit Kindern frühzeitig über unterschiedliche Lebensentwürfe und Geschlechtsidentitäten sowie sexuelle Orientierungen zu sprechen (vgl. Gerlach 2013, S.209).

Zahlreiche Heterogenitätsdimensionen und Mehrfachzugehörigkeiten

Ein weithin noch vernachlässigtes Thema in der Debatte um Umgang mit Vielfalt stellt das Thema der Armut und die hieraus resultierenden Herausforderungen für die institutionelle frühkindliche Bildung dar: So wuchsen trotz guter Wirtschaftslage 2015 bundesweit fast 15 Prozent der Kinder unter 18 Jahren in Familien auf, die Leistungen nach dem SGB II beziehen. Besonders Kinder mit nur einem Elternteil oder zwei und mehr Geschwistern sind von Armut betroffen: Von allen Heranwachsenden in staatlicher Grundsicherung lebt die Hälfte bei einem alleinerziehenden Elternteil und 36 Prozent werden in Familien mit drei oder mehr Kindern groß (vgl. Bertelsmann Stiftung 2016).

Nicht zuletzt sind die psychischen Erkrankungen von Kindern (wie z.B. ADHS, Ängste, Aggressionen oder auch Traumata) und als Herausforderung wahrgenommenes sozio-emotionales Verhalten von Kindern in der KiTa als wichtige Facette der Vielfalt zu benennen. Studien wie KiGGS belegen, dass bei jedem fünften Kind zwischen 3 und 17 Jahren eine psychische Störung festgestellt wird. Jungen sind dabei deutlich häufiger betroffen (vgl. KiGGS 2009-2012). Die körperliche und seelische Gesundheit zeigt sich dabei wiederum in einem engen Verhältnis mit der sozio-ökonomischen Lebenslage der Kinder.

Prengel führt im Gesamtüberblick folgende zentrale „Heterogenitätsdimensionen“ auf und weist gleichzeitig darauf hin, dass auch hiermit die kindliche Vielfalt noch längst nicht vollständig abgebildet ist und dass Kinder jeweils durch Mehrfachzugehörigkeiten und dynamische Entwicklung geprägt sind:

- Ökonomische Lebenslagen
- Ethnisch-kulturelle Herkunft⁴
- Religiöse Glaubensrichtung

⁴ Eng verbunden mit der Heterogenitätsdimension Ethnisch-kulturelle Herkunft ist in der Regel die im KiTa-Alltag besonders präsente Heterogenitätsdimension der Sprache.

- Geschlechtszugehörigkeit
- Sexuelle Orientierung
- Herkunftsfamilie
- Qualität ihrer Bindungserfahrungen
- Körperliche, emotionale, soziale und kognitive Entwicklung sowie Sozialisation
- Erfahrungen in den Gleichaltrigen-Gruppen
- Individuelle Bildungsbiografie (Prengel 2010, S. 3)

Im Folgenden möchten wir das sich entsprechend ausfächernde Thema der Vielfalt und Heterogenität als Ganzes näher in den Blick nehmen und die Hauptlinien der aktuellen wissenschaftlichen Theorien und Konzepte skizzieren. Ausgangspunkt soll dabei die Betrachtung der grundlegenden Unterscheidung des „Eigenen“ und des „Fremden“ sein.

1.2 Wissenschaftliche Kontextualisierung

1.2.1 Das Eigene und das Fremde

Der Umgang mit Vielfalt in unserer jetzigen Gesellschaft berührt ein Urthema der Menschheit: Es ist die für die Entwicklung eines Selbst- und Weltverständnisses unabdingbare Unterscheidung des Eigenen und des Fremden, des Vertrauten und Unvertrauten oder des Bekannten und Unbekannten. Verbunden ist damit schon immer einerseits Abwehr und Ausschluss sowie andererseits neugierige Annäherung und Einbindung. Die Annäherung an das Fremde, die Integration des zunächst Fremden und Unbekannten in das eigene Selbst- und Weltbild ist seit jeher ein Katalysator der Entwicklung des einzelnen Menschen wie auch ganzer Völker und Kulturen gewesen. Unser gesamtes Denken beginnt, wie Waldenfels ausführt, gleichsam erst in der Fremde:

„Fremdes begegnet uns zunächst in Form einer Fremderfahrung, die dem Erkennen, Verstehen und auch dem Anerkennen des Fremden vorausgeht. Dabei handelt es sich um affektiv getönte Widerfahrungen wie das Erstaunen und Erschrecken, um Störungen, die den gewohnten Gang der Dinge unterbrechen, um Anomalien, die von der Normalität abweichen. Fremdes affiziert uns, bevor wir zustimmend oder ablehnend darauf zugehen. Es gleicht einem Einfall, der unvermutet, auch ungelegen kommt. Wenn Platon die Philosophie mit dem Staunen beginnen lässt, so besagt dies, dass unser Denken anderswo, in der Fremde beginnt“ (Waldenfels 2007, S. 363).

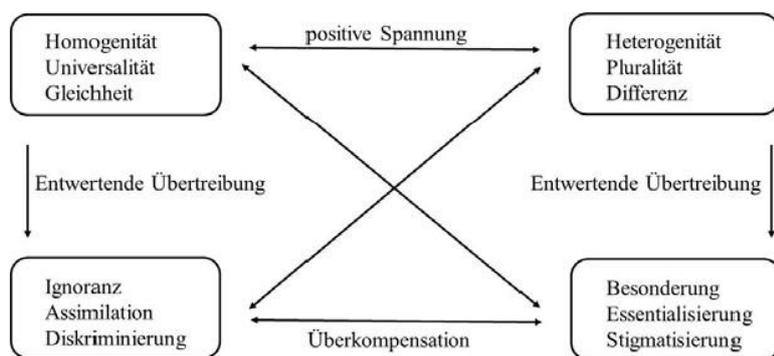
Jeder Mensch hat eine zumindest implizite Normvorstellung entwickelt. Auf dieser Folie geht die Wahrnehmung des Fremden fast unausweichlich mit der Herstellung eines Unterschieds, einer Differenz sowie letztlich einer Kategorisierung und Hierarchisierung einher. Wir bewegen uns damit nun auch im Feld der wechselseitig zutiefst verbundenen Begriffe von „Gleichheit“ und „Verschiedenheit“⁵.

⁵ Die nähere Definition der mit einer langen Ideen- und Theoriegeschichte verbundenen Begriffe von Gleichheit und Verschiedenheit ist hochkomplex und abstrakt. An dieser Stelle sei nur ausgeführt, dass Gleichheit und Verschiedenheit immer nur in Bezug auf bestimmte Aspekte zu bestimmen sind. Bei näherer Betrachtung ergeben sich auch in der vermeintlichen Verschiedenheit so auch immer Aspekte des Gleichen wie auch umgekehrt.

Die Auseinandersetzung zwischen dem Eigenen und Fremden als Urthema der Menschheit

Von der (impliziten) Normherstellung zur Differenzherstellung und Hierarchisierung

Im Kern der aktuellen pädagogischen, sozialwissenschaftlichen oder auch psychologischen Theorien und Diskurse zum Umgang mit Vielfalt steckt der Anspruch, die verschiedenen Differenzen bzw. Heterogenitätsdimensionen bewusst wahrzunehmen, kritisch zu hinterfragen und in der Praxis so zu berücksichtigen, dass Benachteiligungen vermieden werden. PädagogInnen geraten dabei jedoch unweigerlich in eine von Edlmann so benannte „Dialektik der Differenz“, in ein unauflösbares Dilemma zwischen Unter- und Überbewerten, zwischen Ignorieren und Stigmatisieren der Differenzen. Das Spannungsfeld wird in der folgenden Grafik ausdifferenziert:



[Quelle: Edlmann, 2008, in Anlehnung an Schulz von Thun, 1997 & Helwig, 1967]

Als zentrale Ansätze zum Umgang mit Vielfalt zeigen sich, wie wir im Folgenden noch näher ausführen, die grundsätzliche Sensibilisierung für Differenzen, die Selbstreflexion (z.B. über die eigene „kulturelle Brille“) und eine Haltung der Offenheit, Wertschätzung und Ressourcenorientierung. Es gehört aber auch „gerade für pädagogische Fachkräfte das Eingeständnis des Befremdens dazu. Dieses Eingeständnis ist die Voraussetzung für die Bearbeitung von hinderlichen, teilweise widersprüchlichen Reaktionen wie Verleugnung, Abwehr, Verkleinerung oder Überzeichnung von tatsächlichen Differenzen“ (Auernheimer 2013, S. 65).

1.2.2 Theorien und Konzepte der Vielfalt

Diversity-Studies

Viele der Theorien und Konzepte rund um Vielfalt, Heterogenität oder auch „Diversity“ haben ihren Ursprung in der Bürgerrechtsbewegung (Civil Rights Movement) der Afroamerikaner in den USA ab der Mitte des 20. Jahrhunderts. Der Ansatz zur Aufhebung von struktureller und normativer Diskriminierung weitete sich in den „Diversity-Studies“ auf weitere Aspekte des gesellschaftlichen Lebens und in verschiedene sozial- und erziehungswissenschaftliche Theoriezweige aus: Von Gender-, Postcolonial-, Disability-, Cultural- oder Queer-Studies bis zur Migrationsforschung. Im Kern steckt jedoch überall der Anspruch, Differenzen und daraus resultierende soziale Ungerechtigkeiten zu markieren und durch aktive Handlungsstrategien aufzulösen. Einher geht mit diesen Theorien auch die Erkenntnis, dass Differenzen immer hergestellte Differenzen sind und die Macht der Definition von Differenzen von der Mehrheitsgesellschaft oder „Dominanzkultur“ ausgeht. Sie bestimmt, wer dazu gehört und wer nicht, wer zum „wir“ und wer zum „anderen“ gehört.

Unauflösbares Dilemma zwischen Ignorieren und Stigmatisieren

Sensibilisierung, Selbstreflexion und eine Haltung der Offenheit, Wertschätzung und Ressourcenorientierung als zentrale Schlüssel

Diskriminierung erkennen und Teilhabe ermöglichen

„Vision einer Welt, in der es allen möglich ist, sich zu entfalten“

„Anti-Bias“-Approach

Für den Elementarbereich ist nun insbesondere der von Louise Derman-Sparks und Carol Brunson-Phillipps in der 1980er Jahren entwickelte „Anti-Bias“-Ansatz (Ansatz gegen Einseitigkeiten und Diskriminierung) herauszuheben. Er zielt darauf ab solchen Diskriminierungen und Schieflagen entgegen zu wirken, welche aufgrund von Vorurteilen und Machtverhältnissen entstehen. Dem Ansatz liegt zugrunde, dass jeder Mensch Vorurteile erlernt. Da diese nicht wieder einfach zu „verlernen“ sind, kann er nur zu einem bewussten Umgang mit ihnen angeregt werden. Wie Derman-Sparks erläutert, steckt im Kern der Anti-Bias Arbeit „die Vision einer Welt, in der es allen möglich ist, sich zu entfalten, und in der jedes Kind seine speziellen Fähigkeiten und Begabungen ausbilden kann“ (Derman-Sparks 2013, S. 282).

Die Anti-Bias-Pädagogik verfolgt vier Ziele, die wie Zahnräder ineinander greifen:

- Ziel 1: Jedes Kind drückt Selbstbewusstsein und Zutrauen in sich selbst aus, es zeigt Stolz auf seine Familie und positive Identifikationen mit seinen Bezugsgruppen.
- Ziel 2: Jedes Kind drückt Freude und Wohlbehagen gegenüber Unterschieden zwischen Menschen aus, verwendet eine sachlich korrekte Sprache und pflegt innige und fürsorgliche Beziehungen zu anderen.
- Ziel 3: Jedes Kind erkennt unfaire Äußerungen und Handlungen immer besser, verfügt zunehmend über Worte, um sie zu beschreiben, und versteht, dass diese verletzen können.
- Ziel 4: Jedes Kind zeigt die Fähigkeit, um sich alleine oder mit anderen gegen Vorurteile und/oder diskriminierende Handlungen zur Wehr zu setzen. (vgl. ebd., S. 283ff)

Der Anti-Bias-Ansatz zeigt, wie diese Ziele durch pädagogische Handlungsstrategien wie z.B. „Aktives Zuhören und Beobachten“ oder durch „Persona Doll“-Geschichten im KiTa-Alltag und durch die vorurteilsbewusste Gestaltung der Lernumgebung befördert werden können. Herausgestellt wird dabei die „ko-konstruktive Verbindung von Curriculum, den Kindern, Familien“ (ebd., S. 291) und dem professionellen Wissen der PädagogInnen.

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung

In Deutschland wurde der Anti-Bias-Ansatz ab 2000 vom Berliner Institut für den Situationsansatz im Rahmen von KINDERWELTEN insbesondere durch Christa Preissing und Petra Wagner adaptiert und zum Qualifikationskonzept der „Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung“ weiter entwickelt. Hier geht es darum, sich der Ursachen und Wirkungen von Vorurteilen und Diskriminierung in Kindertageseinrichtungen bewusst zu werden und die pädagogische Praxis entsprechend gezielt zu verändern. Im Blick sind in diesem Konzept das gesamte Vielfalt-Spektrum und Vorurteile und Abwertungen aller Art, die an den unterschiedlichen Merkmalen von Menschen festgemacht werden: an Hautfarbe, Herkunft, Sprache wie auch Religion, Geschlecht, sozialer Schicht, sexueller Orientierung, Alter oder Behinderung. Die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung versteht sich heute selbst als „eines der wenigen inklusiven Praxiskonzepte“ (Wagner 2013, S. 23) und verknüpft das „Recht auf Bildung mit dem Recht auf Schutz vor Diskriminierung“ (ebd., S. 30).

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept

Ausgangspunkt des Konzeptes ist die „Erkenntnis, dass sich Kinder auch aus Vorurteilen und Einseitigkeiten ihr Bild von der Welt konstruieren: Kinder neh-

men früh Unterschiede zwischen Menschen wahr und unterscheiden vertraute von unvertrauten Personen. Etwa im dritten Lebensjahr zeigen sie Unbehagen gegenüber äußeren Merkmalen und Besonderheiten von Menschen“ (Wagner 2016). Sie sind dabei beeinflusst durch ihre Familien und das soziale Umfeld sowie mittelbar auch über die Normvorstellungen und Differenzmarkierungen der Mehrheitsgesellschaft. „Die Auswirkungen solcher Ein- und Ausschlusspraxen unterscheiden sich je nachdem, welcher sozialen Gruppe ein Kind angehört. Für Kinder aus diskriminierten oder benachteiligten Familien können abwertende Urteile über ihre soziale Gruppe zu Beschädigungen ihres Selbstbildes führen, die ihre Lernbereitschaft ernsthaft gefährden“ (ebd.).

Der Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung möchte daher aufzeigen, wie Kinder mit ihren verschiedenen Identitätsmerkmalen im KiTa-Alltag wahrgenommen und angesprochen werden können, ohne dass es zu Stigmatisierung, Stereotypisierung oder Festlegung auf nur ein Merkmal ihrer Identität kommt.

Ein Schlüssel, um die hohe Anforderung einer diversitätsbewussten und diskriminierungskritischen pädagogischen Praxis zu erfüllen, sieht Wagner in einer systematischen Selbst- und Praxisreflexion: „Notwendig sind Gelegenheiten für Reflexionen mit dem Ziel, die eigene Praxis ohne Scheuklappen in den Blick zu nehmen und Veränderungsnotwendigkeiten zu erkennen. Sie zu realisieren erfordert immer auch, sie mit den Veränderungsmöglichkeiten abzugleichen“ (Wagner 2013, S. 32f). Zentral sind ihr zufolge dabei vier Handlungsfelder in den Blick zu nehmen:

- Die Lernumgebung
- Die Interaktion mit Kindern
- Die Zusammenarbeit mit Eltern
- Die Zusammenarbeit im Team

Pädagogik der Vielfalt

Einer der Meilensteine im Umgang mit Vielfalt in der frühkindlichen Bildung und einen Vorreiter der Inklusion bildet für den deutschsprachigen Raum Anedore Prengels erstmals 1993 erschienene „Pädagogik der Vielfalt“, in der sie Ansätze interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik zusammenführt. Verpflichtet fühlt sie sich dabei einer emanzipatorischen Pädagogik, die sich darum bemüht „bestehende hierarchische Verhältnisse nicht zu reproduzieren, sondern in der Erziehung am Abbau von Hierarchien zu arbeiten“ (Prengel 2006, S. 14). Die Pädagogik der Vielfalt verbindet sich bei ihr mit einer Pädagogik der Gleichberechtigung und der Partizipation.

Prengel plädiert in ihrer „Pädagogik der Vielfalt“ für einen erweiterten Bildungsbegriff, „der den historisch und biografisch gewordenen individuellen, geschlechtlichen und kulturellen Verschiedenheiten der Menschen gerechter werden kann“ (ebd., S. 27) und analysiert dafür eingehend die grundlegenden Begriffe der Verschiedenheit und der Gleichheit. Sie kommt zu dem Ergebnis, „daß sowohl Gleichheit wie Verschiedenheit ausschließlich in der Lage sind, Aussagen über ein partielles Verhältnis, nie die generelle Beziehung mit allen Aspekten zu machen“ (ebd., S. 33). Darum sei es immer erforderlich, einen Maßstab des Vergleichens oder den Aspekt, auf den bezogen etwas unterschiedlich sein soll, klar zu bestimmen und so pauschale Etikettierungen zu vermeiden.

***Selbst- und Praxisreflexion
als zentraler Schlüssel***

***Bestehende hierarchische
Verhältnisse nicht reproduzieren,
sondern abbauen***

**Bewusste Anerkennung der
Verschiedenheit auf der
Basis gleicher Rechte**

Mit starken Bezügen zur Theorie bzw. den Theorien der Postmoderne umreißt Prenzel ein Zeitalter der „radikalen Pluralität“, in dem „das Gleichheitspostulat durch die Anerkennung von Verschiedenheit“, durch eine „egalitäre Differenz“ (ebd., S. 49) eingelöst wird. Diese ist ihr zufolge nicht beliebig, sondern „stellt klare Kriterien der Urteilsbildung zur Verfügung: All jene Tendenzen, die monistisch, hegemonial, totalitär die Gleichberechtigung der Differenzen zu zerstören trachten, können aus pluraler Sicht nur bekämpft werden“ (ebd.). Die bewusste Anerkennung (im Ggs. zur Missachtung) der Verschiedenheit auf der Basis gleicher Rechte könne dabei nie abgeschlossen, nie vollständig sein und sich einem Idealzustand immer nur annähern (vgl. ebd., S. 51). Grundsätzlich ist „von der Unbestimmbarkeit der Menschen auszugehen. Definitionen kommen verdinglichenden Etikettierungen gleich und werden der Vielfalt und der Prozesshaftigkeit menschlicher Realität nicht gerecht“ (ebd., S. 183).

Selbstachtung und Anerkennung der Anderen als Kern der Pädagogik der Vielfalt

Im Kern der Pädagogik der Vielfalt steht die „Selbstachtung und Anerkennung der Anderen“ (ebd., S. 185) aus. Diese Eigenschaften gehen hervor aus einer „Haltung des Respekts, die das gleiche Recht auf Lebensglück für die Verschiedenen gelten läßt“ (ebd., S. 186). Weitere hieraus hervorgehende Elemente ihrer Pädagogik sind unter anderen:

- Übergänge: Kennenlernen der Anderen
- Entwicklungen zwischen Verschiedenen
- Kollektivität: Gemeinsamkeit zwischen Menschen mit ähnlichen Erfahrungen
- Innerpsychische Heterogenität
- Begrenztheit und Trauerarbeit – Entfaltung und Lebensfreude
- Prozesshaftigkeit (vgl. ebd., S. 185ff)

In späteren Schriften verbindet Prenzel ihre Pädagogik der Vielfalt dezidiert mit dem Projekt der Inklusion und der gleichberechtigten Bildungsteilhabe für alle. Inklusion gehe aus „von der Aufmerksamkeit für die Einzigartigkeit jedes Kindes sowie vom Ideal des gemeinsamen Lebens und Lernens aller Kinder mit der ganzen Bandbreite möglicher körperlicher, psychischer, sozialer und kognitiver Beschaffenheiten, einschließlich aller vorkommenden Stärken und Schwächen“ (Prenzel 2014, S. 6).

Die Pädagogik der Vielfalt bzw. die Inklusion sieht Prenzel dabei immer in einem Spannungsverhältnis zwischen der Anerkennung der unhintergehbaren Individualität jedes einzelnen Kindes und der (sowohl in Wissenschaft wie Praxis notwendigen) Zuschreibung kollektiver Eigenschaften wie zum Beispiel Junge oder Mädchen. Sie empfiehlt hierfür ein professionelles pädagogisches Handeln und dabei „das verallgemeinerte Regelwissen zu typischen kindlichen Lebenslagen mit einem Fallverstehen zu kombinieren, das sich auf den Einzelfall bezieht“ (ebd., S. 27).

Im Blick auf das Gesamtsystem KiTa beschreibt Prenzel vier Ebenen, die in einem Wechselverhältnis zueinander stehen und die für die Umsetzung einer Pädagogik der Vielfalt / der Inklusion betrachtet werden müssen:

- Institutionelle Ebene
- Interpersonale Ebene
- Didaktische Ebene
- Professionelle Ebene

Während die institutionelle Ebene die bildungspolitischen und konkreten Rahmenbedingungen der KiTa für den Umgang mit heterogenen Gruppen betrifft, steht auf der interpersonalen Ebene die Beziehung und die Interaktion zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern sowie in den Peer-Groups im Fokus. Für die didaktische Ebene zeigt Prenzel unter anderem im historischen Rückblick die hohe Affinität von Reformpädagogiken wie Montessori, Situationsansatz und Reggio zur inklusiven Pädagogik auf und unterstreicht, dass in „allen Ansätzen inklusiv orientierter Frühpädagogik [...] die Gestaltung des Raums und des Materialangebots eine zentrale didaktische Handlungsdimension dar[stellt]“ (ebd., S. 34). Auch für die professionelle Ebene benennt sie zentrale Bausteine, so „die interne multiprofessionelle Kooperation, Teamarbeit und Supervision, Kooperation mit externen Partnern, Zusammenarbeit mit Eltern, Beobachtung und Dokumentation, Entwicklungs- und Leistungsinterpretation sowie die Fortbildung“ (ebd., S. 34).

Pointiert fasst sie zusammen: „Frühpädagoginnen und Frühpädagogen, deren Ziel es ist, jedes Kind willkommen zu heißen,

- gestalten eine Institution, in der sie im Sinne dieses Ziels kooperieren;
- stellen feinfühlig Beziehungen zu den Kindern her;
- begleiten achtsam die Beziehungen zwischen den Kindern, um sie zur Selbstachtung und wechselseitigen Anerkennung zu befähigen;
- sind hellhörig für die eigensinnigen kognitiven Interessen der Kinder;
- bahnen verantwortlich die individuell optimale Annäherung zu ausgewählten Kulturtechniken an (ebd., S. 43).

Für den konkreten Umgang mit Vielfalt bzw. die Inklusion in der KiTa markiert Prenzel jedoch auch eine grundsätzliche Problemlage bzw. ein unauflösbares Spannungsverhältnis, in dem sich pädagogische Fachkräfte wiederfinden: „Offenheit für kindliche Heterogenität versus Vermittlung elementarer Werte und Kulturtechniken; Hervorheben der Einzigartigkeit versus kollektive kategoriale Zuordnungen; gleichberechtigte Anerkennung behinderter und benachteiligter Personen versus Anerkennung schmerzlicher Begrenztheiten“ (ebd.).

Nicht zuletzt aufgrund solcher „Dilemmata“ weist sie auch immer wieder darauf hin, dass „Inklusion [...] immer nur bruchstückhaft und schrittweise zu realisieren [ist]. Jede KiTa ist jeweils ihrer Kultur und den historischen und kulturellen Normen ihrer Zeit verhaftet.“ Daher sei es für pädagogische Fachkräfte wichtig die „Bedingtheit, Begrenztheit und Fehlbarkeit Inklusiver Pädagogik“ zu akzeptieren ohne dabei das Ziel der systematischen Anerkennung von Heterogenität aus den Augen zu verlieren (Prenzel: Wiff-Fachforum S. 12f).

1.2.3 Vielfalt im Kontext der Inklusion

Die Inklusion kann als inhaltliches Dach und völkerrechtsverbindliche Rahmung für die bisher dargestellten Theorien und Konzepte zum Umgang mit Vielfalt verstanden werden. Die Umsetzung der Inklusion auf allen gesellschaftlichen Ebenen wurde im Rahmen der UNESCO-Weltministerkonferenz im Jahr 2006 als Auftrag an alle Mitgliedstaaten formuliert. Auch Deutschland und damit die Bundesländer und Kommunen haben sich verpflichtet, im Sinne einer inklusiven Chancengerechtigkeit die Würde des Kindes und seine Subjektstellung in das Zentrum ihrer Politik zu stellen. Die Inklusion schließt sich dabei an die seit den 1970ern vorangetriebenen Diskussionen und Konzepte der integrativen Bildung und Erziehung von Kindern in KiTa und Schule an.

Unauflösbare Spannungsverhältnisse im praktischen Umgang mit Vielfalt

Inklusion als inhaltliches Dach und völkerrechtsverbindliche Rahmung des Vielfalt-Themas

Ausgehend vom Prinzip der Chancengerechtigkeit soll die UN-Behindertenrechtskonvention ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen gewährleisten. Dabei ist sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderung nicht aufgrund dieser vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden. Vielmehr soll ihnen gleichberechtigt mit allen Kindern der Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Bildungssystem ermöglicht werden. Ihnen soll die Unterstützung und Förderung gewährleistet werden, die ihren individuellen Bedürfnissen entspricht und ihnen ermöglicht, „ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung zu bringen“ (Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen § 24, Abs. 1a).

Die Deutsche UNESCO-Kommission veröffentlichte 2009 die von allen Bundesländern unterzeichneten und 2014 aktualisierten Leitlinien für die Bundesrepublik. Der erste Satz bringt Programm und Ziel auf den Punkt: „Inklusion im Bildungsbereich bedeutet, dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen“ (S. 9).

Inklusion bezieht sich auf die ganze Bandbreite der Vielfalt und nicht nur auf einzelne Aspekte

In diesem Sinne ist Inklusion auch nicht - wie in der derzeitigen bildungspolitischen Debatte noch immer gängig - auf die Heterogenitätsdimension „Körperliche oder geistige Behinderung“ zu verkürzen, sondern bezieht sich auf die ganze Bandbreite der Vielfalt. Wie Seitz argumentiert, beschreibt der Begriff der „Behinderung“ auch nicht eine „feststehende Eigenschaft einzelner Kinder oder bestimmter Gruppen von Kindern, sondern primär die unvollständige Umsetzung von sozialer Teilhabe und Bildungsteilhabe. Mit dem Begriff lässt sich sinnvoll hinweisen auf einen Mangel an Möglichkeiten zu gesellschaftlicher Beteiligung sowie dazu, das eigene Potenzial auszuschöpfen“ (Seitz 2011, S. 18).

Auch in einem 2015 formulierten Positionspapier des nifbe wird als Ziel von Inklusion in Krippen und Kindergärten „die uneingeschränkte Teilhabe aller Kinder“ unterstrichen: „„Teilhabe“ bedeutet hier nicht nur, dass Kinder in Regel-einrichtungen aufgenommen werden können, sondern auch, dass sie gleichberechtigt an Interaktionen innerhalb dieser Einrichtungen teilhaben. Inklusion in Kindertageseinrichtungen betrifft daher das gesamte System und erfordert einen langfristigen Reformprozess, in dem sie den Akteuren in der frühkindlichen Bildung und Entwicklung als Zielvorgabe und Leitbild dienen kann“ (nifbe 2015, S. 5).

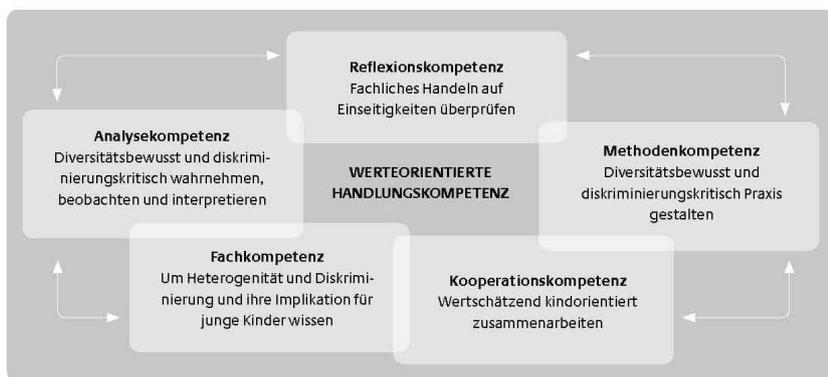
Die Inklusion bedeutet grundsätzlich einen Paradigmenwechsel für das über viele Jahre hinweg (insbesondere im Schulbereich) stark separierende Bildungssystem: „Nicht mehr die Frage, ob ein Kind mit einer Behinderung aufgenommen werden kann, sondern vielmehr die Frage danach, wie sich eine Einrichtung verändern muss, um ein Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen aufnehmen zu können, bestimmt das frühpädagogische Handeln“ (Albers 2014, S. 51). Bildungseinrichtungen sind damit aufgefordert, ihre Strukturen, pädagogischen Leitlinien und das alltägliche Handeln daraufhin zu überprüfen, ob sie Kinder mit verschiedensten Heterogenitätsmerkmalen tatsächlich einschließen oder ob sie ausschließen, hierarchisieren oder diskriminieren.

Dies beinhaltet letztlich auch die stetige Reflexion über die (z.B. strukturellen oder finanziellen) Grenzen der Inklusion in der jeweiligen Einrichtung.

Im pädagogischen Kern bedeutet Inklusion, Kinder in ihrer ganzen Individualität und Unterschiedlichkeit bewusst wahrzunehmen und anzuerkennen – und zwar, wie bei Prengel schon ausgeführt, auf der Basis gleicher Rechte („egalitäre Differenz“). Inklusion beinhaltet dabei auch die Aufforderung, Unterschiedlichkeit nicht entlang eines „Zwei-Welten-Bildes“ von Normalität und Abweichung wie zum Beispiel behindert und nicht-behindert zu bewerten: „Pädagogische Fachkräfte brauchen ein Verständnis dafür, dass Normierung Exklusion befördert“ (Sulzer 2013, S. 15).

In einem stetigen Balanceakt zwischen Nicht-Stigmatisierung und der Beachtung besonderer Bedürfnisse sollen in inklusiven Bildungseinrichtungen allen Kindern individuelle Bildungs- und Lernprozesse ermöglicht werden: „Eine inklusive Entwicklungsbegleitung berücksichtigt zum einen die vielfältigen individuellen Bedürfnisse und unterstützt zum anderen die Partizipation aller Kinder“ (Seitz 2014, S. 20). Heterogene Gruppen werden im Rahmen der Inklusion dabei als auch als Chance und Ressource für die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern in der KiTa gesehen: „Interaktionen zwischen Kindern unterschiedlicher Kompetenz- und Entwicklungsniveaus bieten ein hohes Anregungspotenzial“ (ebd.).

Folgendes Schaubild nach Sulzer (2011, S. 49) verdeutlicht die von den Fachkräften erforderlichen Kompetenzen für eine inklusive Pädagogik. Diese sind dabei nicht als voneinander isoliert zu betrachten, sondern im Gegenteil als wechselseitig voneinander abhängig:



Wie Sulzer ausführt, setze pädagogisch inklusives Handeln keine „Sonder“-Kompetenzen voraus, sondern es würden vielmehr nachdrücklich diejenigen Kompetenzen betont, die frühpädagogische Fachkräfte für ihr Handeln in der Arbeit mit jungen Kindern generell benötigen. Im Verhältnis zur allgemeinen Professionalität finde lediglich eine „Fokussierung“ statt: „Die Fokussierung liegt darin, das Handwerkszeug, das man als Erzieherin bzw. Erzieher mitbringt, kritisch zu überprüfen und grundlegend um ein Bewusstsein für Diversität wie auch für Diskriminierungs- und Ausschlussrisiken zu ergänzen“ (ebd. S. 50).

Die Inklusion betrifft jedoch nicht nur die unmittelbare pädagogische Arbeit der Fachkraft mit dem Kind, sondern das Gesamtsystem der KiTa und damit

Allen Kindern sollen individuelle Bildungs- und Lernprozesse ermöglicht werden

Inklusion braucht keine Sonderkompetenzen, sondern eine Fokussierung der vorhandenen

„Index für Inklusion“ als wertvolle Umsetzungshilfe für den umfassenden Prozess der Inklusion

alle an der Bildung, Betreuung und Erziehung beteiligten Akteure – von der einzelnen pädagogischen Fachkraft und dem Team über die Kinder, Familien und externe Kooperationspartner bis hin zur Fachberatung und zum Träger. In diesem Sinne ist der Prozess der Inklusion auch immer mit einer Organisations- und Teamentwicklung verbunden.

Eine wertvolle Umsetzungshilfe für den umfassenden Prozess der Inklusion stellt der von der GEW herausgegebene „Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Gemeinsam leben, spielen und lernen“ dar. Es handelt sich hierbei um eine deutschsprachige Adaption und Aktualisierung des von Booth/Ainscow/Kingston herausgegebenen und sich zunächst nur auf das Schulsystem beziehenden „Index for Inclusion“. Eingebettet in eine humanistische Wertschätzung verbindet der Index grundlegende konzeptionelle Ausführungen zur Inklusion mit detaillierten praxisbezogenen Anregungen zur Umsetzung in KiTas. Der Index benennt drei Dimensionen für die Entwicklung der Inklusion, nämlich „Inklusive Kulturen“, „Inklusive Leitlinien“ und „Inklusive Praxis“ (Booth et al. 2006, S. 19). In diesen Dimensionen spiegeln sich mittelbar auch die unterschiedlichen Qualitätsentwicklungsbereiche in der KiTa wider, nämlich die Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität. Zu jeder Dimension stellt der Index Indikatoren bereit, mit denen die entsprechenden Bereiche in der KiTa weiter entwickelt werden können. Dies schließt eine Selbstevaluation zum Stand der Inklusion aus verschiedenen Perspektiven (Fachkräfte, Eltern, Kinder) ein.

Zusammenarbeit mit Eltern, das Team und die sozialräumliche Vernetzung geraten in den Fokus

Mit dem Prozess der Inklusion geraten so neben der pädagogischen Fachkraft-Kind-Interaktion insbesondere auch die Zusammenarbeit mit den Eltern, das Team und die sozialräumliche Vernetzung in den Fokus. In diesem Sinne unterstreicht Seitz, dass „insbesondere eine gelingende Gestaltung von Erziehungspartnerschaften grundlegend [ist], bei der sich pädagogische Fachkräfte und Eltern bzw. Bezugspersonen gleichberechtigt begegnen“ (Seitz 2014, S. 21). Dabei gelte es, die Lebensformen und soziokulturellen Lebenslagen der Familien wahrzunehmen und zu berücksichtigen. Als ebenso bedeutsam führt sie desweiteren auch die Zusammenarbeit, Abstimmung und intensive Kommunikation in den zunehmend multiprofessionellen und um externe (z.B. Frühförder-) Fachkräfte ergänzten KiTa-Teams (vgl. ebd. S 22f.) sowie die „Kooperation mit externen Partner“ (ebd. S. 23) an.

1.2.4 Fokus Kultur

Aufgrund des hohen Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund in der KiTa und angesichts der aktuellen Fluchtbewegungen von Kindern und Familien aus den Krisen- und Kriegsgebieten der Welt nach Deutschland, kommt der Heterogenitätsdimension „Kultur“ ein besonderer Stellenwert beim Umgang mit Vielfalt zu und wird daher im Folgenden etwas näher beleuchtet.

Interkulturelle Kompetenz und Kultursensibilität

Die Begriffe „Interkulturelle Kompetenz“ und „Kultursensibilität“ sind in der Diskussion um den Umgang mit kultureller Vielfalt mittlerweile weit verbreitet. Was aber ist überhaupt mit „Kultur“ gemeint? Ein Blick in unterschiedliche Forschungszweige zeigt, dass es eine riesige Vielfalt an Kulturdefinitionen gibt (Zick 2010). Kultur wird an dieser Stelle verstanden als ein dynamischer und interaktiver Prozess, in dem sich Überzeugungen und Werte herausbilden, die zentral für das Alltagsleben der Menschen in den jeweiligen Kontexten sind. Dies bedeutet, dass Kultur nicht gleichzusetzen ist mit einer nationalen

oder ethnischen Gruppe, sondern Kultur eine sich über die Zeit verändernde Anpassung an kontextuelle Anforderungen darstellt, die sich in alltäglichen Praktiken widerspiegelt (vgl. Lamm 2017, S. 13f).

Erkenntnisse aus der kulturvergleichenden Entwicklungspsychologie zeigen, dass verschiedene kulturelle Kontexte beschrieben werden können, die Familienkulturen charakterisieren (vgl. Keller 2007, 2011). Diese unterscheiden sich nicht anhand von Ländergrenzen, sondern anhand von Merkmalen wie Lebensraum (städtisch-ländlich), sozioökonomischer Status (hoch-niedrig), Familienstruktur (Kernfamilie-Großfamilie), späte versus frühe Elternschaft, formeller Bildungsgrad (hoch-niedrig) und Anzahl der Kinder (wenig-viel). Auch innerhalb von Ländern und bestimmten Ethnien gibt es demnach eine Vielfalt von kulturellen Kontexten.

Zwei kulturelle Prototypen und viele Mischformen

Ein prototypischer Kontext ist der westlich-städtische Mittelschichtskontext, in dem Familien mit hoher formaler Bildung meist in einer Kernfamilie zusammenleben und wenige Kinder haben. Eltern in diesen Familien – unabhängig an welchen Orten auf der Welt – wollen ihr Kind zu einem selbstbestimmten, selbstständigen Erwachsenen erziehen und fördern dementsprechend die Äußerung von Vorlieben, Bedürfnissen und der eigenen Meinung und Individualität. Es geht ihnen um die Förderung der psychologischen Autonomie. Um diese zu erreichen, zeigen Mütter schon Säuglingen gegenüber ein stark kind-zentriertes Verhalten mit exklusiver Aufmerksamkeit dem Kind gegenüber.

Familien aus nicht-westlichen, ländlich geprägten und traditionell bäuerlichen Kontexten, die in Großfamilien mit vielen Kindern zusammenleben, verfolgen dagegen andere Ziele für ihre Kinder. Ihnen geht es eher darum ihr Kind zu einem Teil der sozialen Gruppe, der Familie zu erziehen. Das Kind soll lernen, sich im Gruppengefüge einzuordnen, die soziale Harmonie aufrechtzuerhalten und seine Rolle einzunehmen. Respekt Älteren gegenüber im Sinne einer hierarchischen Verbundenheit erscheint hier sehr wichtig (Keller 2011). Mütter zeigen schon Säuglingen gegenüber ein eher erwachsenenzentriertes Verhalten, ihre Aufmerksamkeit ist geteilt zwischen dem Kind und anderen Personen oder Aufgaben. Auch der Sprachstil von Müttern gegenüber ihren Kindern unterscheidet sich deutlich zwischen kulturellen Kontexten; bedeutende Unterschiede gibt es auch in der Art, wie Kleinkinder dann mit ihren Bezugspersonen (verbal) interagieren, wie sie sich und ihre Familie zeichnen, wie Wahrnehmungsprozesse ablaufen und wie im weiteren das Selbstkonzept dann im Erwachsenenalter aussieht (vgl. Keller 2013, S. 14f).

Die beschriebenen kulturellen Modelle sind dabei als funktional und adäquat im jeweiligen Kontext zu erachten. Sie stellen kulturspezifische Lösungen für universelle Entwicklungsaufgaben dar (Keller 2011). Da sich Kultur durch stete Anpassungen an sich ändernde Kontexte immer in einem dynamischen Prozess befindet, ist es nicht verwunderlich, dass sich auch kulturelle Kontexte von Familien über kurz oder lang ändern können und damit auch das gelebte kulturelle Modell. Neben den beschriebenen Prototypen gibt es daher zahlreiche Mischmodelle, z.B. durch Modernisierung und Verstädterung vor Ort oder durch Migration in andere Kontexte. Jede Familie gestaltet dies allerdings individuell aus.

Dynamischer Kulturbegriff, der nicht auf Nation und Ethnie reduziert werden kann

Idealtypische Modelle der Autonomie und der relationalen Verbundenheit

Auch das Bildungssystem einer ganzen Nation oder die bundeslandspezifischen Bildungs- und Orientierungspläne für den Elementarbereich, können abweichen von dem, wie kulturelle Modelle innerhalb von Familien mit oder ohne Migrationshintergrund gelebt werden. Psychologische Autonomie des Kindes zu stärken ist erklärtes Ziel des hiesigen Bildungssystems bzw. der Orientierungspläne der Länder (Borke 2012). Dies entspricht einem kulturspezifischen Bild von pädagogischer Qualität und kindlicher Förderung (Stamm & Edelmann 2013).

Folglich können Kinder, die aus anderen kulturellen Kontexten zu uns kommen, potentiell konträre Verhaltensnormen zu Hause und in der KiTa vorgelebt bekommen. Pädagogische Fachkräfte müssen daher sensibel sein für unterschiedliche Reaktionen auf der kindlichen, auf der elterlichen und auf der eigenen persönlichen und professionellen Ebene. Gernhardt, Lamm, Keller und Döge (2014) haben aber auch in Bezug zu pädagogischen Fachkräften aufgezeigt, dass das persönliche kulturelle Modell nicht unbedingt mit dem professionellen Selbstverständnis (das jeweils auch durch normative Erwartungen von außen, wie z.B. dem Träger oder der Politik mitbestimmt wird) übereinstimmen muss.

Kultursensitive Frühpädagogik basiert auf einer Trias aus Wissen, Haltung und Können

Die kultursensitive Frühpädagogik greift dieses Wissen auf und integriert es in ihre pädagogische Trias aus Wissen, Haltung und Können im Umgang mit Diversität (Borke & Keller 2014). Diese drei Dimensionen sind hierarchisch aufgebaut, greifen aber auch ineinander. So ist es wichtig, Wissen über den jeweiligen kulturellen Kontext von Familien und kulturspezifische Entwicklungsverläufe von Kindern zu sammeln, auch über spezielle Aspekte, wie Traditionen, Religion und sprachliche Besonderheiten und die pädagogische und elterliche Sicht auf frühpädagogische Themen. Haltung steht für eine selbstreflektierende Sicht auf die eigene professionelle Arbeit, die durch biografische Kompetenz gespeist wird. Die Fähigkeit, die Motivation für das eigene Handeln reflektieren zu können, hängt dabei von dem Bewusstsein für die eigene Biographie ab, welche von dem jeweils gelebten kulturellen Modell beeinflusst ist. Die Herausforderung liegt dann darin, empathisch, feinfühlig und offen kultureller Diversität zu begegnen und diese wertschätzen zu können.

Betont wird im Ansatz die Bewahrung einer forschenden Haltung, um immer wieder ressourcenorientiert und feinfühlig auf neue Situationen und das Gegenüber eingehen zu können ohne in eingefahrene Verhaltensmuster zu verfallen. Können bedeutet, dass die pädagogische Fachkraft unterschiedliche Handlungsoptionen zur Verfügung hat, damit ein sensibler und situationsangemessener Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Kontexten im frühpädagogischen Alltag möglich wird. Die Ansätze aus der kultursensitiven Frühpädagogik können allerdings nur effektiv gelebt werden, wenn diese Pädagogik im Gesamtkonzept der KiTa verankert ist und sowohl in der Organisations- und Personalentwicklung eingebunden wird. Die Umsetzung ist dabei eine Querschnittsaufgabe, die alle pädagogischen Themen im Alltag der KiTa betrifft sowie die verschiedenen Qualitätsdimensionen berührt⁶.

Migrationspädagogik

In der aktuellen Migrationspädagogik geht es „um das Erkennen der Macht institutioneller und diskursiver Ordnungen“ oder genauer noch um den „Blick auf Zugehörigkeitsordnungen in der Migrationsgesellschaft, auf die Macht der

⁶ Wie im Kapitel 2.4 gezeigt wird.

Unterscheidung, die von ihnen ausgeht sowie die damit ermöglichten und verhinderten Bildungsprozesse“ (Mecheril 2016, S. 19).

Die Heterogenitätsdimension Kultur und die Interkulturelle Kompetenz steht in zuweilen scharfer Kritik der Migrationspädagogik. Ihnen wird „Kulturalisierung“ bzw. „Ethnisierung“ und die Reproduktion des Verhältnisses von Nicht-Fremden und Fremden, einer kulturellen Differenz vorgeworfen. Allerdings wird hier ein doch sehr eingegrenzter Kulturbegriff zugrunde gelegt, der quasi synonym zu einzelnen Ethnien und Nationalstaaten benutzt wird. Interkulturelle Kompetenz wird zudem ebenso häufig auf Interkulturelle Trainings mit der Vermittlung spezieller Sitten und Gebräuche in anderen Ländern bzw. Kulturkreisen verengt. So kritisiert Mecheril: „Der Ansatz ist gekennzeichnet davon, dass die kulturell-ethnisch ‚Anderen‘ in der Regel als Adressaten von ‚interkultureller Kompetenz‘ nicht vorkommen, dass Angebote zu ‚interkultureller Kompetenz‘ im Zuge eines verkürzten und einseitigen Kulturverständnisses zu ‚Kulturalisierung‘ neigen und dass Angebote zu ‚interkultureller Kompetenz‘ in Gefahr sind, Handlungsvermögen als professionelle Technologie zu betrachten.“ (Mecheril 2013, S. 16). Wie Diehm in Bezug auf die Frühpädagogik weiter ausführt, sei der Interkulturellen Pädagogik auch ein defizitorientierter Blick inhärent und den vermeintlichen Defiziten wie zum Beispiel in der deutschen Sprache würde mit Kompensationsmaßnahmen begegnet. Dabei bliebe die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit von Kindern systematisch unberücksichtigt (vgl. Diehm 2016, S. 348).

Gefahr der „Kulturalisierung“ und der Reproduktion von Differenz

Auch wenn der in der Migrationspädagogik häufig vorzufindende reduzierte Kulturbegriff kritikwürdig ist, werden von ihr aber doch auch sehr bedenkenswerte Aspekte für den Umgang mit (kultureller) Heterogenität vorgetragen. So merkt Mecheril an, dass der Bezug auf kulturelle Differenz „ein einseitiges Bild [schafft], das beispielsweise von den anderen Hauptperspektiven, die in den Sozialwissenschaften traditionellerweise zum Zuge gebracht werden, nämlich ‚Klasse‘ und ‚Geschlecht‘ absieht“ und so „bestehende Machtverhältnisse nicht nur nicht in den Blick nimmt, sondern auch verschleiert“ (Mecheril 2013, S. 22).

Macht- und Herrschaftsverhältnisse berücksichtigen

Im Gegensatz zur Interkulturellen Kompetenz fordert Mecheril so eine „Kompetenzlosigkeitskompetenz“, die keine rezeptologischen Handlungsanweisungen gibt: „Professionelles Handeln ist darauf angewiesen, in ein grundlegend reflexives Verhältnis zu dem eigenen professionellen Handeln, seinen Bedingungen und Konsequenzen treten zu können“ (ebd., S. 25). In diesem Sinne müsse in Bezug auf Interkulturelle Kompetenz beispielsweise die Frage reflektiert werden, inwiefern diese zur „Reproduktion von ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘-Unterscheidungen beiträgt, die in Traditionen der Über- und Unterordnung verhaftet bleiben“ (ebd.).

Mecheril hebt für den professionellen Umgang mit Vielfalt auch den Aspekt des sozusagen programmatischen „Nicht-Wissens“, des „Nicht-Verstehens“ des Anderen hervor, durch den erst eine Bezugnahme auf den Anderen als Subjekt möglich sei, ohne ihn von vornherein in den wissenden Kategorien zum Beispiel der pädagogischen Fachkraft einzuordnen. Das Nichtwissen fordere jeweils „zur Reflexion des je spezifischen Verhältnisses von Erkenntnis, Handlung und Macht auf“ und beinhalte „ein Wissen um die Grenzen des Wissens, seiner Anwendbarkeit und um seine Eingebundenheit in Verhältnisse der

Gefordert: Stetige Reflexion der pädagogischen Fachkräfte und die Räume und Ressourcen dafür

Macht und Ungleichheit“ (ebd., S. 30). Interkulturelle Professionalität stellt sich so als „Versuch dar, Wissen zu erarbeiten, das sich in Annäherung an die Perspektive des Gegenübers konstituiert“ (ebd.).

Im Kern der „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ von Paul Mecheril steht letztlich die stetige Reflexion der pädagogischen Fachkräfte. Diese sei nicht einforderbar und stelle ein „Phänomen dar, das in reflektierten, Zeit beanspruchenden Prozessen gebildet wird und sich bildet“ und essentiell auf „reflexive Orte“ angewiesen sei (ebd., S. 33f).

Vier Dimensionen der interkulturellen Kommunikation

Einen über die Kultur- und Machtdifferenzen hinausgehenden mehrdimensionalen Ansatz hat der Erziehungswissenschaftler und interkulturelle Pädagoge Georg Auernheimer vorgelegt. Er betrachtet dabei die Kommunikationssituation zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturen und mögliche Störfaktoren. Grundsätzlich geht er zunächst davon aus, dass jeder Akt der Verständigung sich als Teil eines gemeinsamen Deutungsvorgangs begreifen lässt, der auf intersubjektiv anerkannte Situationsdefinitionen abzielt (vgl. Auernheimer 2013, S. 38). In Rückgriff auf Kommunikationstheoretiker geht er des Weiteren davon aus, dass KommunikationsteilnehmerInnen nie unabhängig von sozialen Rahmenbedingungen interagieren und dass damit auch Machtasymmetrien berücksichtigt werden müssten (vgl. ebd., S. 43f).

Interkulturelle Kommunikation im Kontext sozialer Rahmenbedingungen

Aus seiner Auseinandersetzung mit Kommunikations- und Interaktionstheorien sowie der Cross-Cultural-Theory formuliert Auernheimer fünf grundlegende Thesen, die auch für den Umgang von pädagogischen Fachkräften mit Vielfalt grundsätzlich und spezifisch mit Familien aus anderen Kulturen höchst bedeutsam sind:

1. Kommunikationsstörungen entstehen, nicht nur bei interkultureller Kommunikation, durch divergente Erwartungen und die dadurch bedingte Enttäuschung von Erwartungen. Diese Divergenz kann kulturell bedingt sein (z.B. unterschiedliche Begrüßungsrituale), aber auch durch stereotype Vorstellungen oder Abhängigkeitsverhältnisse.
2. Die Erwartungen, Deutungen und Wahl der kommunikativen Mittel (Sprachstil, Sprachvarietät, Anredeform usw.) sind durch den jeweiligen Rahmen maßgeblich mitbestimmt. Der Rahmen hat dabei mehrere Ebenen: Die unmittelbare Umgebung (z.B. Elterncafé in der KiTa), der institutionelle Rahmen (z.B. Behörde) und letztlich auch der gesamtgesellschaftliche Rahmen mit seinen Gesetzgebungen (z.B. Zuwanderungsrecht) und seinen Diskursen (z.B. über die „Flüchtlingskrise“).
3. Interkulturelle Kommunikationssituationen sind dadurch zu definieren, dass die Interagierenden sich gegenseitig als Mitglied einer „Out-Group“ wahrnehmen. Damit kommen mehr oder weniger stereotype oder vorurteilsbehaftete Fremdbilder ins Spiel und leicht werden die jeweiligen Aktionen und Reaktionen durch die andere Kultur erklärt und möglicherweise fehlinterpretiert. Andererseits werden auch die jeweiligen Erwartungen angepasst, so dass es nicht so leicht zu Irritationen kommen kann.
4. Störungen der interkulturellen Kommunikation betreffen primär und entscheidend die Beziehungsebene. Während sich inhaltliche Missverständnisse

leichter klären lassen, sind divergente Erwartungen, die die Beziehung betreffen, problematischer, weil sie meist unbewusst bzw. vorbewusst und nicht thematisierbar sind, da für jeden seine Erwartung als ‚normal‘ gilt.

5. Oft noch gravierender als aus kulturellen Missverständnissen hervorgehende enttäuschte Erwartungen sind allerdings Fremdbilder, die dem Selbstbild des anderen widersprechen – so zum Beispiel die Infragestellung der Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft beim Gegenüber oder die kulturelle Etikettierung („typisch südländisch“) (vgl. ebd., S. 45f).

Zusammenfassend unterstreicht Auernheimer, dass gerade in Einwanderungsgesellschaften „Irritationen und Kommunikationsstörungen weniger durch die Differenz zwischen ‚naturwüchsigen‘, ethnologisch beschreibbaren Kulturen als vielmehr durch die Selbstdefinition oder Identitätskonstrukte der Beteiligten [entstehen]“ (ebd., S. 49). Diese Identitätskonstrukte seien durch die Globalisierung und die weltweite reale bzw. mediale Verbreitung von (westlichen) Lebensstilen, Moden etc. zunehmend hybrid und zwischen den ursprünglichen kulturellen Systemen angesiedelt.

Aufbauend auf diesen Überlegungen und Thesen hat Auernheimer als methodische Anleitung ein „heuristisches Modell“ zur Interpretation interkultureller Begegnungen entworfen, das folgende Dimensionen berücksichtigt:

- Machtasymmetrien
- Kollektiverfahrungen
- Fremdbilder
- Differente Kulturmuster oder Skripts (vgl. ebd., S. 50)

Wie Auernheimer ausführt, sind interkulturelle Beziehungen „fast durchweg durch Machtasymmetrie – ungleicher Status, Rechtsungleichheit, Wohlstandsgefälle – gekennzeichnet“ (ebd., S. 52). Macht sei dabei nicht unbedingt als konkrete Machtausübung und Herrschaft zu verstehen, sondern als Überlegenheit aufgrund größerer Handlungsmöglichkeiten und Ressourcen. Wer mehr Macht habe, habe tendenziell auch immer größere Chancen die Regeln und die Diskurse zu bestimmen. Hier denke man nur an die Sprachmächtigkeit einer pädagogischen Fachkraft in ihrer Erstsprache Deutsch gegenüber dem vielleicht nur bruchstückhaften Deutsch von Eltern mit Migrations- oder Fluchthintergrund. Diese Machtasymmetrie kann sich nivellieren, wenn beide beispielsweise auf die englische oder französische Sprache ausweichen.

Mit der Machtasymmetrie wiederum eng verbunden zeigen sich bei Auernheimer kollektive Erfahrungen, „die bei Kontakten vor allem in den Köpfen derer, die einer unterlegenen Gruppe angehören [...] wachgerufen werden“ (ebd., S. 54). Diese kollektiven Erfahrungen könnten historisch begründet sein, so zum Beispiel in der europäischen Kolonialgeschichte, in der Geschichte der Schwarzen in den USA oder aber auch in Bezug auf Deutsche in der nationalsozialistischen Verfolgung und Vernichtung von Juden, Sinti und Roma. Kollektive Erfahrungen könnten durch Erzählungen und Nacherzählungen in der Community, aber auch beispielsweise durch Erfahrungen von Minderheitsangehörigen mit Behörden der Mehrheitsgesellschaft entstehen. Oftmals würden nach Auernheimer daraus „typische Verhaltensweisen“ von Minderheitenangehörigen resultieren, so ein „generalisiertes Misstrauen“ und eine „hohe Verletzlichkeit“ (ebd., S. 55), die im Gespräch zu Rückzug, Widerstand, Aggression oder Finten führen können. Je dominanter jemand von der Mehr-

„Heuristisches Modell“ zur Interpretation interkultureller Begegnungen

heitsgesellschaft auftritt, so Auernheimer, „desto mehr wird er Hilflosigkeit bewirken oder aber zur Auflehnung reizen“ (ebd.).

Eine weitere entscheidende Dimension in der interkulturellen Kommunikation nehmen bei Auernheimer die oft nahe bei Klischees und Vorurteilen liegenden Fremdbilder ein, so zum Beispiel Vorstellungen über den Balkan oder den Islam. Dabei unterstellten die Mitglieder der „In-Group“ eine Homogenität der „Out-Group“, wodurch diese entindividualisiert werde. „Fremdbilder lassen uns eine Fremdheit erwarten, die den realen Differenzen nicht entspricht, so dass der Kontakt von vornherein durch Unsicherheit und Misstrauen beeinträchtigt ist. Unsere Erwartung belastet damit die Beziehung und sie präfiguriert unsere Wahrnehmung“ (ebd., S. 58).

Als vierte und letzte Dimension beschreibt Auernheimer die aus seiner Sicht oft überbewertete kulturelle Differenz, die auf unterschiedlichen kulturellen „Codes“ oder „Skripts“ basierten. Wie Mecheril folgt auch Auernheimer hier allerdings einem im Vergleich zum beschriebenen nifbe-Verständnis (vgl. oben S. 16f) reduziertes Kulturverständnis, dass sich insbesondere auf Aspekte wie Kommunikations- und Begrüßungsrituale, Distanzverhalten, Schamgrenzen, Erwartungen an Gastfreundschaft usw. bezieht.

Verbindung der vier Dimensionen jeweils mit Wissen, Haltung und Fähigkeiten

Basics kompetenter interkultureller Kommunikation

Für eine kompetente interkulturelle Kommunikation müssen nach Auernheimer nun alle vier Dimensionen berücksichtigt und jeweils mit Wissen, Haltung und Fertigkeiten verbunden werden. Neben dem Wissen zum Beispiel über Flucht, Sprachen oder Kulturen und Lebenslagen kommt es dabei „vor allem auch auf ein hohes Maß an Selbstreflexion“ (ebd., S. 62) und auf eine Grundhaltung der „Offenheit für mögliche (!) Differenzen“ (ebd., S. 64) an.

In der konkreten Gesprächssituation sei dann die Fähigkeit gefragt, durch eine demonstrativ kooperative Haltung ein gutes Gesprächsklima zu erzeugen, „dass trotz objektiver Asymmetrien ein Gespräch auf gleicher Augenhöhe ermöglicht“ (ebd., S. 63). Wichtig sei des Weiteren das selbstreflexive Wissen um die eigene Kulturgebundenheit und die Fähigkeit, „fremde Kulturmuster kooperativ zu erschließen, statt sich mit Kulturwissen zu sicheren Deutungen verleiten zu lassen“ (ebd., S. 64).

	Wissen	Haltungen	Fähigkeiten
Kulturelle Scripts	Wissen über fremde Scripts, Rollen, Normen etc.	Offenheit für mögliche Differenzen, Anerkennung anderer Wertsysteme etc.	F., die Bedeutung differenter Kulturmuster kooperativ zu erschließen
Fremdbilder	Wissen über die Psychologie des Vorurteils, Medientheorien etc.	Reflexion eigener Stereotype, Wachsamkeit gegenüber Fremdeindispositionen	F., Fremdbilder interaktiv zu korrigieren, etc.
Machtasymmetrie	Einblick in Lebenslagen von Geflüchteten, Abhängigkeiten der 3. Welt etc.	Sensibilität für Asymmetrien	Fähigkeit zur Perspektivenübernahme
Kollektiverfahrungen	z. B. Wissen über Fluchtursachen, aktuelle Diskriminierungserfahrungen	Rücksichtnahme auf negative Kollektiverfahrungen	Empathiefähigkeit

Grundmatrix nach Georg Auernheimer, konkretisiert durch Prof. Dr. Lisa Rosen, Präsentation am 05.04.2017 auf der nifbe-Regionalkonferenz „Kinder und Familien mit Fluchterfahrung in der Kindertagesbetreuung

Als abschließende Maxime für den interkulturellen Umgang (und dies lässt sich ohne weiteres auf den Umgang mit Vielfalt an sich erweitern) hält Auernheimer fest: „Immer offen dafür sein, dass der oder die Andere anders sein könnte, als man dachte!“ (ebd., S. 65)

„Inner offen dafür sein, dass der oder die Andere anders sein könnte, als man dachte!“

1.2.5 Fazit

In dem vorhergehenden Abriss der zentralen Theorien und Konzepte sind trotz verschiedener Gewichtungen und Abgrenzungen nun auch wichtige gemeinsame Linien und zentrale Ansatzpunkte für den kompetenten Umgang mit Vielfalt zu erkennen.

Als unabdingbare Grundlage zeigt sich so zunächst die bewusste Anerkennung von Heterogenität auf der Basis gleicher Rechte für alle. Damit einher geht das Wissen um und die Sensibilisierung für die Heterogenitätsdimensionen bzw. Differenzlinien und daraus möglicherweise resultierende Benachteiligungen und Diskriminierungen. Eine zentrale Rolle kommt in den vorgestellten Theorien und Konzepten auch einer professionellen Haltung der Offenheit und Ressourcenorientierung sowie einer inklusiven Handlungskompetenz zu. Diese sind wiederum eng verbunden mit einer stetigen (Selbst-) Reflexion z.B. über eigene (oftmals unbewusste) Normvorstellungen, Vorurteile, gesellschaftliche oder institutionelle Machtverhältnisse und daraus resultierende Diskriminierungen in der eigenen Praxis.

Grundlagen sind Anerkennung von und Sensibilisierung für Vielfalt, eine professionelle Haltung und inklusive Handlungskompetenzen

Der kompetente Umgang mit Vielfalt findet dabei letztlich immer im Dreiklang aus „Wissen“, „Haltung“ und „Können“ statt. Zugleich stehen die pädagogischen Fachkräfte in der Praxis jedoch auch in einem Dilemma zwischen Überbetonung (und damit potenzieller Reproduktion) und dem Ignorieren und Verschleiern von Differenzen. Inklusives Handeln stellt sich in diesem Sinne als ein stetiger Annäherungsprozess dar.

Auf der Grundlage dieser zentralen Erkenntnisse zum Umgang mit Vielfalt werden im folgenden Teil des Grundlagenpapiers konkretisierte Anforderungen an die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte und die Qualitätsentwicklung auf den verschiedenen Ebenen in der KiTa abgeleitet. So sind die unterschiedlichen Ansätze als Diskussionsgrundlage und Anregung zu verstehen, die eigene Praxis zu reflektieren und diskriminierungssensibel zu gestalten.

2. Vielfalt leben und erleben in Pädagogischer Praxis

Im ersten Teil dieses Grundlagenpapiers haben wir die bildungspolitische Herausforderung durch eine wachsende gesellschaftliche Heterogenität dargestellt und die KiTa als Ort der Vielfalt von Anfang an beschrieben, sowie zentrale theoretische Positionen zum Thema vorgestellt. Im Folgenden werden wir die herausgearbeiteten Schwerpunkte (Fähigkeit zur (Selbst-) Reflexion und eine Haltung der Offenheit, Wertschätzung und Ressourcenorientierung in Kombination mit einer hohen Diskriminierungssensibilität) weiter vertiefen. Dabei gehen wir wie folgt vor: Zunächst werden die Chancen und Herausforderungen einer „institutionalisierten Kindheit“ (2.1) sowie die daraus resultierenden Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte (2.2) betrachtet. Anschließend wird eine „pädagogische Handlungskompetenz für den Umgang mit Vielfalt“ (2.3) herausgearbeitet. Daran schließt sich eine Übertragung auf die Ebene der einzelnen Einrichtung an und die verschiedenen Qualitätskriterien (Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität) rücken in den Fokus (2.4). Abschließend ziehen wir Schlussfolgerungen für die Durchführung der geplanten nifbe-Qualifikationsmaßnahmen zum Thema Vielfalt (2.5).

2.1 Chancen und Herausforderungen einer „institutionalisierten Kindheit“

Nach wie vor ist der Einfluss der Familie auf die Entwicklung der Kinder entscheidend. Doch Kinder in Deutschland werden immer früher und auf den einzelnen Tag bezogen auch immer länger in Kindertageseinrichtungen betreut. So wird bereits von einer institutionalisierten Kindheit gesprochen (vgl. Rauschenbach 2017). Auch der Bereich der Kindertagespflege gewinnt zunehmend an Bedeutung. Neben den Gefahren beispielsweise durch eine mögliche Überforderung durch psycho-sozialen Stress (Vandell et.al. 2010; Vermeer & van Ijzendoorn 2006), die ein frühes und ausgedehntes institutionalisiertes Aufwachsen mit sich bringen kann, werden auch Hoffnungen daran geknüpft. In Wissenschaft und Bildungspolitik wird davon ausgegangen, dass der Besuch einer Kindertageseinrichtung einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit leisten kann, indem er schwierige sozio-ökonomische Familienlagen (wie z.B. Armut oder Migrationshintergrund) kompensiert. So heißt es beispielsweise im Niedersächsischen Orientierungsplan:

„Allen Eltern soll klar werden, dass ein mehrjähriger Besuch von Krippe und Kindergarten vor der Einschulung den Kindern gute Startbedingungen für ihre gesamte Bildungslaufbahn eröffnet und zu mehr Chancengleichheit führt. Dies gilt besonders für viele Kinder aus zugewanderten Familien [...]. Die Fachkräfte berücksichtigen soziale oder geschlechtsspezifische Benachteiligungen ebenso wie besondere Bedürfnisse von Kindern (chronisch kranke, verhaltensauffällige und entwicklungsverzögerte Kinder, aber auch hochbegabte Kinder usw.). Gerade für Kinder mit Entwicklungsdefiziten oder solche, die unter mangelnder Versorgung leiden und mit ihren Familien von sozialer Ausgrenzung bedroht oder bereits betroffen sind, ist der Besuch einer Tageseinrichtung eine enorme Bildungschance“ (ebd., S. 33).

KiTa mit wichtiger Rolle bei der Realisierung von Chancengerechtigkeit

Wenn Kinder bis zu ihrem dritten Lebensjahr eine Krippe besucht haben, vergrößert sich nach einer Studie des Sachverständigenrats Deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) die statistische Wahrscheinlichkeit, später ein Gymnasium zu besuchen, um fast 40 Prozent. Bei Kindern mit Migrationshintergrund erhöht sie sich sogar um rund 55 Prozent. Besonders Kinder, die Zuhause kein Deutsch lernen, können von einem frühen KiTa-Besuch profitieren (vgl. SVR Jahresgutachten 2012)⁷.

Nicht jedes Kind erhält Zugang zu einer Kindertageseinrichtung und auch führt der Besuch nicht automatisch zu mehr Bildungsgerechtigkeit und Integration von Anfang an. Ob die hohen Erwartungen, die damit verbunden werden, sich erfüllen, ist stark von der Qualität abhängig. Wenn „sich Kindertageseinrichtungen als Orte verstehen, in denen Familienkulturen aller Kinder willkommen sind und auf Interesse sowie Respekt stoßen“ (Lattner & Schneewind 2016, S. 54), kann es gelingen, Kinder und ihre Familien zu erreichen und sie bestmöglich zu unterstützen – daraus ergeben sich auch Konsequenzen für die pädagogischen Fachkräfte. Wenngleich diese im Folgenden vertiefend betrachtet werden und PädagogInnen einen wichtigen gesellschaftlichen Auftrag übernehmen, darf nicht aus dem Blick geraten, dass nicht eine Erzieherin alleine oder der Berufsstand in der Lage ist, gesellschaftlich gelagerte Probleme und Anforderungen zu lösen. Damit würde ihnen eine Verantwortung zugewiesen, die nicht angemessen ist, sondern das Problem verschiebt und zu Überforderung führt. Vielmehr ist das ganze System gefordert, auf gesellschaftliche Veränderungen zu reagieren, Zugänge zu schaffen und nicht PädagogInnen alleine zu lassen („Pädagogisierung sozialer Probleme“ Diehm 2016, S. 343).

2.2 Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte

Sowohl die Ansprüche der pädagogischen Fachkräfte an sich selbst, als auch die von außen an sie herangetragenen sind hoch. Pädagogische Fachkräfte sind wichtige EntwicklungsbegleiterInnen für die Kinder und erfüllen einen bedeutsamen gesellschaftlichen Auftrag – insbesondere seitdem die Frühpädagogik vor rund zehn Jahren zunehmend in den Fokus von Wissenschaft und Bildungspolitik gerückt ist. So entsteht ein breites Feld an Anforderungen für die Einrichtungen und die dort tätigen Fachkräfte. Nach Fthenakis (2014) sollen pädagogische Fachkräfte unter Anderem:

- Bildungsprozesse organisieren, mitgestalten und dokumentieren,
- sich mit ExpertInnen vernetzen,
- Übergänge gestalten,
- Bildungspartnerschaften mit Eltern und mit anderen Institutionen stiften,
- didaktisch-pädagogische Konzepte kontinuierlich kritisch reflektieren,
- Qualität sichern und die Qualität in der Einrichtung weiterentwickeln
- sowie Belange der Kinder in kommunalpolitischen Gremien vertreten.

Im Kontext Heterogenität und Vielfalt müssen frühpädagogische Fachkräfte „kritisch sein gegenüber den Diskriminierungen und Vorurteilen in ihrer Einrichtung, im Elementarbereich und allgemein in der Bundesrepublik“ (Wagner 2003, S. 52). Im Idealfall haben sie eine „Lotsenfunktion [...] indem Fachkräfte die Familien über soziale Dienste, Ärzte, Selbsthilfegruppen, Nachbarschafts-

Als EntwicklungsbegleiterInnen erfüllen pädagogische Fachkräfte einen bedeutsamen gesellschaftlichen Auftrag

⁷ Hinzuweisen ist an dieser Stelle aber auch neben der ideologisch aufgeladenen „Rabenmütter“-Debatte auf ernst zu nehmende wissenschaftliche Studien, mit denen – beispielsweise durch eine hohe Stressbelastung - auch die Risiken eines frühen Krippenbesuchs ins Auge gefasst werden müssen.

initiativen usw. informieren und Kontakte zu diesen herstellen“ (Viernickel 2009, S. 63). Inwiefern PädagogInnen dieser Vernetzungsfunktion in den Sozialraum hinein nachkommen können, ist entscheidend von der sogenannten „Kontextqualität“ (Strehmel 2014, S. 151) abhängig.

Das berufliche Ethos von pädagogischen Fachkräften selbst ist im Kern zunächst einmal darauf ausgerichtet, den unterschiedlichen Bedürfnissen von Kindern gerecht zu werden und sie bestmöglich zu unterstützen. Dabei soll jedes Kind individuell in seiner Entwicklung und seinem Lernen unterstützt werden. Im Niedersächsischen Orientierungsplan ist entsprechend beschrieben:

Das berufliche Ethos von pädagogischen Fachkräften ist im Kern zunächst einmal darauf ausgerichtet, den unterschiedlichen Bedürfnissen von Kindern gerecht zu werden und sie bestmöglich zu unterstützen

„Erzieherinnen sind forschende Pädagoginnen, die mit Offenheit, einer sensiblen Wahrnehmungsfähigkeit von Situationen und mit einem teilnehmenden Interesse den ganz individuellen Bildungsweg jedes Kindes zu ergründen versuchen. Ausgangspunkt für das sozialpädagogische Handeln der Fachkräfte in der Kindertagesstätte ist die Zusammenführung der Lebensgeschichte jedes einzelnen Kindes (jedes Kind wird dort ‚abgeholt‘, wo es steht) und der Erziehungsinteressen der Eltern mit dem Auftrag der Tageseinrichtung. Jedes Kind erhält Unterstützung für seinen individuellen Bildungsweg“ (ebd., S.39).

Feinfühlig, responsive und wertschätzende Beziehungsgestaltung als Fundament

Wie auch durch frühpädagogische, entwicklungspsychologische und neuropsychologische Forschung untermauert, ruht entwicklungsförderliche Unterstützung auf dem Fundament einer feinfühlig, responsiven Beziehung sowie dem Gefühl der Wertschätzung (exemplarisch Ahnert 2007, Laewen 2007, Ainsworth 1978). Interaktionsverhalten von Betreuungspersonen wird dann als feinfühlig bezeichnet, wenn sie auch subtile nonverbale und verbale kindliche Signale a) achtsam wahrnehmen, b) richtig interpretieren und c) angemessen, d.h. bedürfniserfüllend, darauf reagieren. Damit Kinder einen Bezug zum eigenen Verhalten herstellen können, d.h. sich als selbstwirksam erfahren können, beinhaltet die Feinfühligkeitsdefinition darüber hinaus, dass Reaktionen in Abhängigkeit vom Alter des Kindes d) prompt erfolgen. Schließlich sollten pädagogische Fachkräfte e) zuverlässig feinfühlig reagieren, damit Kinder auch die für ihre Handlungssteuerung notwendigen (zunächst impliziten) Erwartungshaltungen ausbilden können. Genau dieselben Reaktionsweisen sind es, die auch für die Qualität von sich entwickelnden individuellen Beziehungen verantwortlich sind (de Wolff & von Ijzendoorn 1997).

So sind für die Entwicklung der ersten Handlungs- und Selbststeuerungskompetenzen von Kindern feinfühlig und bedürfniserfüllende Reaktionen von Bezugspersonen entscheidend, damit Kinder sich angenommen fühlen und Selbstwirksamkeitserfahrungen machen können. „Gerade in Bewegungshandlungen erleben Kinder, dass sie Ursache bestimmter Effekte sind. Im Umgang mit Dingen, Spielsituationen und Bewegungsaufgaben rufen sie eine Wirkung hervor und führen diese auf sich selbst zurück“ (Zimmer 2012, S. 64). Kinder erwerben dort bevorzugt Weltwissen und Handlungskompetenzen, wo emotional tiefe Beziehungen bestehen, die sich auszeichnen durch intensive und authentische Interaktionen zwischen Erwachsenem und Kind (Zimmer 2012, 2014).

Pädagogische Fachkräfte in KiTas sind jedoch nicht lediglich für die Betreuung und Begleitung eines einzelnen Kindes verantwortlich, vielmehr stehen sie heterogenen Kindergruppen gegenüber. Damit stehen sie vor einer dreifachen

Herausforderung:

1. der individuellen Förderung des einzelnen Kindes,
2. der Partizipation aller Kinder in der Gruppe und der gerechten Verteilung von Zuwendung und Aufmerksamkeit,
3. der Vermeidung von offenen oder subtilen Formen der Abwertung und Ausgrenzung.

Insgesamt ist davon auszugehen, dass pädagogische Fachkräfte einen immer größeren Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung, Bildung und Sozialisation der Kinder haben. Als EntwicklungsbegleiterInnen können sie so auch viel dazu beitragen, nachfolgende Generationen auf gesellschaftliche Entwicklungsziele wie zum Beispiel eine ressourcenorientierte Sichtweise auf Vielfalt oder Demokratiefähigkeit vorzubereiten. Was Kinder im Mikrokosmos ihrer individuellen Erfahrungswelt verinnerlichen, das bereitet sie auf den gesellschaftlichen Makrokosmos vor, in dem sie ihre gemeinsame Zukunft gestalten.

Ein Schlüssel zum gelingenden Umgang mit Vielfalt liegt in einer professionellen pädagogischen Haltung, die insbesondere durch Offenheit, Selbstreflexion, Ressourcenorientierung sowie Kultursensitivität (im Sinne eines weit gefassten Kulturbegriffs; vgl. S. 16ff) gekennzeichnet ist. Eine solche professionelle Haltung fußt insbesondere auf den vorhandenen oder noch weiter zu entwickelnden Selbstkompetenzen der pädagogischen Fachkräfte. Sie bietet zusammen mit dem jeweiligen professionellen Wissen und Können den Ausgangspunkt für den konkreten Umgang mit Heterogenität in seiner ganzen Bandbreite. So werden im Folgenden die Kompetenzanforderungen für pädagogische Fachkräfte an den aktuellen Diskurs angebunden und näher bestimmt.

Was Kinder im Mikrokosmos ihrer individuellen Erfahrungswelt verinnerlichen, das bereitet sie auf den gesellschaftlichen Makrokosmos vor, in dem sie ihre gemeinsame Zukunft gestalten

2.3 Zentrale Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit Vielfalt

Mit der Kompetenzorientierung wird der Blick auf konkrete Handlungsvollzüge gerichtet. Dabei liegt der Fokus auf tatsächlich erbrachten Leistungen, nicht auf potentiell möglichen. Grundsätzlich geht es um die Vermittlung zwischen Wissen und Können. Kompetenzmodelle dienen dazu, Bildungs- und Erziehungsprozesse zu operationalisieren und strukturiert darstellen zu können. Anwendung fanden diese insbesondere in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ausgehend von Roth 1971), deutlich später auch im bildungspolitischen Diskurs (beispielsweise KMK 2011). Je nach Diskurs werden in den Modellen verschiedene Kompetenzbereiche ausgewiesen. In den „Rahmenrichtlinien des Niedersächsischen Kultusministeriums für die berufsbezogenen Lernbereiche – Theorie und Praxis – in der Fachschule Sozialpädagogik“ vom März 2016 beispielsweise wird die übergeordnete Handlungskompetenz in Fachkompetenz und Personale Kompetenz unterteilt. Die Fachkompetenz wiederum teilt sich in Wissen und Fertigkeiten, die Personale Kompetenz in Selbstkompetenz und Sozialkompetenz.

Pädagogische Fachkompetenz „ist die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen“ (Rahmenrichtlinien, S. 1). Für unseren Kontext – den

Fach-, Selbst- und Sozialkompetenzen fließen beim Thema Vielfalt zusammen

Umgang mit Vielfalt – ist die in vielen theoretischen Ansätzen geforderte Diskriminierungssensibilität zu ergänzen. Denn für die Begleitung und Leitung heterogener Kindergruppen braucht es spezifische methodische Kompetenzen. Vonseiten der Fachkraft wird in diesem Kontext ein erweitertes Sach- und Erfahrungswissen benötigt. Dies zeigt sich auch in der Bereitstellung entwicklungsförderlicher Material- und Spielangebote, die geeignet sind das Empfinden der Gleichwertigkeit aller beteiligten Kinder zu fördern.

Die geforderte Diskriminierungssensibilität ist nicht lediglich an Wissenskomponenten gebunden, vielmehr weist sie enge Verbindungen zu den Personalen Kompetenzen auf. Sie setzt eine hohe Achtsamkeit für Differenzen auf allen Ebenen des personalen und kontextuellen Miteinanders in den KiTas voraus, auf denen sich Gruppenunterschiede manifestieren können. Die Gestaltung von Beziehungen und Gruppenprozessen ist integraler Bestandteil der Sozialkompetenz – dazu gehört insbesondere die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität (ebd., S. 1). Die für den Umgang mit Vielfalt spezifische soziale Kompetenz beinhaltet, abwertende Elemente auf eine konstruktive Weise thematisieren zu können. Oftmals liegen subtilen Diskriminierungen in Teamgesprächen, Elternkontakten oder in Interaktionen zwischen Kindern keine bösen Absichten zugrunde, sondern einfach mangelnde Achtsamkeit, mangelndes Wissen oder mangelnde Einfühlung in andere. Die Herausforderung besteht vor allem darin, dass diese nahezu bei allen Menschen immer auch unreflektierte kollektive Tendenzen spiegeln, die Diskriminierungen enthalten (vgl. Sulzer & Wagner 2011). Die Auseinandersetzung mit der eigenen Werthaltung erfordert Selbstkompetenz, d.h. die Fähigkeit, konstruktiv und verantwortlich mit sich selbst umgehen zu können. Neben der „Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen“ umfasst sie Eigenschaften wie „Selbstständigkeit“ und „Kritikfähigkeit“ (Rahmenrichtlinien, S. 1). Dabei sind (berufs-)biografische Professionalisierungsprozesse angesprochen. In den o.g. Rahmenrichtlinien ist die vormals verwendete Begrifflichkeit ‚Humankompetenz‘ durch den Begriff Selbstkompetenz ersetzt worden. So wird sich enger an den DQR angeschlossen und die Persönlichkeitsbildung der (angehenden) Fachkräfte rückt mehr in den Fokus. Das nifbe kann auf spezifische Forschungen und Ansätze zu den Themen Selbstkompetenzförderung sowie professionelle pädagogische Haltung zurückgreifen (vgl. Kuhl et al. 2017; Solzbacher et al. 2014; Solzbacher & Calvert 2014; Solzbacher et al. 2015) und hier im Rahmen der anvisierten Qualifizierungsmaßnahmen einen Beitrag leisten. Ausgangspunkt dabei ist, dass die eigene inklusive Wertorientierung Gegenstand ständiger Selbstreflexion bleiben muss, weil sie situativ immer wieder leicht durch kollektive Einflüsse unterwandert werden kann. Insbesondere unter Belastung und Stress ist Selbstkompetenz von Bedeutung, denn in diesen Situationen ist der Zugriff auf sämtliche Wissens- und Erfahrungskomponenten erschwert und früh erlernte, unreflektierte Routinen bestimmen das Handeln. Eine aus der Sicht des nifbe wichtige Komponente in persönlichkeitsbildenden Professionalisierungsprozessen ist die Einbeziehung leiblicher Erfahrungskontexte. Diese ermöglichen alternative Zugänge zu Bereichen der eigenen Persönlichkeit, welche allein über analytische Denkprozesse nicht erreicht werden können.

Wird das bisher Dargestellte und dessen Bedeutung für die Gestaltung der pädagogischen Praxis in der KiTa noch einmal rekapituliert, lässt sich zusammenfassend herausstellen, dass Vielfalt ein Faktum ist, dem weder mit ‚touristisch‘ inszenierten Einzelaktionen noch mit ‚farbenblinden‘ „Ich behandle

alle Kinder in der Gruppe gleich und mache keine Unterschiede“ (vgl. S. 7 und auch Lattner & Schneewind 2016) zu begegnen ist. Nicht zuletzt weil Heterogenitätsdimensionen zugleich als (Un-)Gleichheitskategorien wirken können, da sie oftmals Hürden für den Zugang zu Bildungsteilhabe darstellen (vgl. Heinzel 2008), braucht es einen professionellen Umgang mit Vielfalt. Dafür benötigen pädagogische Fachkräfte die oben dargestellten Kompetenzen. Optimaler Weise fließen die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen zusammen. Sie haben hier zugleich allgemeine, d.h. für alle gleiche, aber auch spezifische Aufgaben und Verantwortung, beispielsweise in Abhängigkeit von Neigung und/oder Schwerpunkt. Eine besondere Rolle diese gewinnbringend einzusetzen kommt der Leitung zu. Bei aller Bedeutung der individuellen Kompetenzen der Fachkräfte ist jedoch nicht außer Acht zu lassen, dass diese nicht autark agieren. Vielmehr ist ihr professionelles Handeln in ein Gesamtsystem eingebettet. Die Qualität der einzelnen Einrichtung wird gleichermaßen von den individuellen Kompetenzen und der inneren Strukturierung beeinflusst, wie von dem sie umgebenden Sozialraum und der Qualität des Feldes der frühkindlichen Bildung und Entwicklung insgesamt. Denn diese Faktoren Rahmen die Möglichkeiten der Akteure. So werden im Folgenden verschiedene Qualitätsdimensionen vertiefend betrachtet.

Professionelles Handeln ist immer in das Gesamtsystem eingebettet und auch von Rahmenbedingungen abhängig

2.4 Qualitätsdimensionen mit Fokus auf Heterogenität

Der Besuch einer frühpädagogischen Einrichtung bietet allen Kindern die Chance auf Bildungsteilhabe. Ob diese jedoch auch genutzt werden kann, hängt maßgeblich von der Qualität der Betreuung ab (vgl. Prengel 2016, S. 20). Ein kinderrechtlich verankertes Qualitätskriterium und auch grundlegend für die kindliche Entwicklung sind Räume für selbstbestimmtes Spiel und Bewegung. Ein weiterer entscheidender Einflussfaktor für die pädagogische Qualität ist die Gestaltung der pädagogischen Beziehungen. Diese leiden beispielsweise, wenn Normalitätsvorstellungen von pädagogischen Fachkräften nicht reflexiv eingeholt werden und sich darüber unter anderem Benachteiligungen tradieren.

Umgang mit Vielfalt in Bezug auf die Orientierungs-, Prozess- und Strukturqualität

Tietze (1998) macht Qualität am körperlichen, emotionalen und intellektuellen Wohlbefinden der Kinder und an der Förderung und Entwicklung in diesen Bereichen fest. Vielfalt zeigt sich auf allen Ebenen der Einrichtungen. Sie birgt sowohl Chancen als auch Risiken, denen wie oben ausgeführt nicht allein mit der Kompetenz der einzelnen Fachkraft begegnet werden kann. Es bedarf der Einbettung in ein System, das die Entfaltung dieser Kompetenzen unterstützt. Einige solcher Aspekte werden im Folgenden näher betrachtet. Damit die Anschlussfähigkeit an gängige QM-Verfahren hergestellt wird, werden wir als strukturgebende theoretische Konstrukte die Orientierungsqualität, die Prozessqualität und die Strukturqualität (Tietze & Meischner 1998) verwenden. Darüber hinaus werfen wir einen vertiefenden Blick auf die Kontextqualität bzw. den Sozialraumbezug.

2.4.1 Orientierungsqualität: Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns

Mit dem Konstrukt Orientierungsqualität können normative Orientierungen und Leitideen sowie Überzeugungen gefasst werden, die das pädagogische Handeln bestimmen. Dazu zählen auch einrichtungsspezifische Konzeptionen,

in denen die spezifischen Kompetenzen und Schwerpunkte der PädagogInnen Berücksichtigung finden und die als Orientierungsrahmen dienen. Pädagogische Orientierungen beziehen sich nach Tietze:

„auf die pädagogischen Vorstellungen, Werte und Überzeugungen der an den pädagogischen Prozessen unmittelbar beteiligten Erwachsenen. Hier geht es u.a. um die Auffassung der Erzieherinnen über pädagogische Qualität und die Aufgaben des Kindergartens (auch im Vergleich zur Familie), um ihre Vorstellung über kindliche Entwicklung und darüber, wie diese unterstützt werden kann, und um pädagogische Ziele und Normen“ (Tietze & Meischner 1998, S. 22 und vgl. Tietze 2005, S. 26).

Mit von Balluseck (2016; 2008) könnte ergänzt werden, dass eine Profession an berufsspezifische Normen, Werte und Standards gebunden ist. So sind die oben genannten handlungsleitenden pädagogischen Orientierungen um das professionelle Rollen- und Selbstverständnis zu ergänzen. Es könnte hier auch von professioneller pädagogischer Haltung⁸ gesprochen werden. Diese Haltung ist in verschiedene Konzepte und Grundgedanken eingebunden und ist sowohl individuell als auch einrichtungsspezifisch. Auf der Metaebene gibt es weitere, gesellschaftliche Faktoren wie Kultur, Glaube und Wissenschaft, die die Haltung der pädagogischen Fachkräfte und die Gestaltungsmöglichkeiten in der Einrichtung beeinflussen.

Insbesondere im Kontext unseres Themas „Vielfalt leben und erleben“ lasten auf dem Bildungssystem und den darin Handelnden besondere Herausforderungen: pädagogische Fachkräfte sind wichtige Akteure bei der Sozialisation, Träger von Hoffnungen hinsichtlich des Ausgleichs von Chancenungleichheit sowie Adressaten von häufig moralisch aufgeladenen Parolen oder Glaubenssätzen („Wir schaffen das“; „Willkommenskultur leben“ usw.). Pädagogische Fachkräfte müssen sich so mit der Frage auseinandersetzen, „wie sie im beruflichen Kontext mit Familien aus anderen Kulturen [und anderen Heterogenitätsdimensionen, vgl. oben S. 5] umgehen. Die professionelle Auseinandersetzung ist aber im ersten Schritt vor allem eine persönliche, deren Ausgang durch unsere individuelle Erfahrung, unser Erleben, unsere Werte geprägt sind“ (Schneewind & Landowsky 2016). Nicht immer lassen sich die eingeforderten Ansprüche mit (unreflektierten) Standpunkten der Fachkräfte oder den pädagogischen Orientierungen im Team übereinbringen. In solchen Fällen ist es wichtig, die Inkongruenz zu entdecken und zu bearbeiten, um die fremden Glaubenssätze nicht unreflektiert zu übernehmen oder aus Angst vor Überforderung ungeprüft abzulehnen (vgl. auch Solzbacher & Schwer 2015; Sauerhering & Kiso 2016).

Handlungsleitende pädagogische Orientierungen und das eigene Rollen- und Selbstverständnis verdichten sich zu einer professionellen Haltung

Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen, Werten und Erleben unabdingbar

⁸ Das Thema Haltung ist in der Frühpädagogik eng mit der Professionalisierungsdebatte verbunden. Haltung ist in allen Qualitätsprofilen, die im Rahmen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WIFF) entstanden sind, thematisiert. In der professionellen pädagogischen Haltung verschmelzen verschiedene Aspekte und Grundlagen von Handlungsfähigkeit wie explizites wissenschaftlich-theoretisches Wissen, implizites reflektiertes Erfahrungswissen und Fertigkeiten sowie handlungsleitende Orientierungen. Entwickelt und gefestigt wird Haltung im Sinne einer professionellen Haltung durch systematisch und methodisch fundierte Reflexion der eigenen (Berufs-)Biographie und Praxis (Robert-Bosch-Stiftung 2011, S. 43ff).

Bedeutung für den Umgang mit Vielfalt – Funktion von Vorurteilen

Wie anfangs ausgeführt, leben wir in einer globalisierten Gesellschaft, in der geltende Gewissheiten zunehmend in Frage gestellt werden. Aus Verunsicherung und drohender Überforderung resultiert der Wunsch nach Orientierung und Sicherheit. Wir sind es gewohnt in der Begegnung mit Menschen Kategorisierungen vorzunehmen, die uns ermöglichen erste Einschätzungen zu bilden und Handlungen einzuleiten. Dies ist eine natürliche und nützliche Reaktion – jede(r) greift in ihrem/seinem alltäglichen Leben auf Stereotype und Vorurteile zurück. „Mit Selbstverständlichkeiten entwickeln wir unsere Identität – und grenzen uns ab von jenen, die eine andere Entwicklung durchlaufen haben, weil sie einen anderen kulturellen Hintergrund haben oder farbig oder arm sind“ (von Balluseck 2017). Problematisch wird es dann, wenn solche Bewertungen zu unfairer Behandlung oder gar Diskriminierung führen.

In der Begegnung mit dem Anderen, z.B. mit fremden Überzeugungen (vgl. S. 8), werden häufig eigene Überzeugungen und gelebte Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt. Das bietet zum einen die Chance, differenzierter auf das eigene Leben und Handeln zu schauen und möglicherweise etwas zu ändern. Andererseits geht damit die Gefahr der Verunsicherung und des Orientierungsverlusts einher. Hilfreich ist hier die gedankliche Auseinandersetzung mit sich selbst als „dem Anderen“, denn jeder ist Teil der Vielfalt (trägt einen oder mehrere Aspekte von Heterogenitätsdimensionen in sich) und der „jeweils Andere“ in einer heterogenen Gesellschaft (Lafranchi 2010, S. 234). Solche Begegnungen sind Anlass für die Auseinandersetzung mit sich selbst und bieten Chancen für das Aufeinander-Zugehen. Ermöglicht wird dieses Zugehen durch eine Haltung der Offenheit, die an eine gewisse Grundsicherheit und Standfestigkeit im Sinne von Selbstsicherheit gebunden ist. Schon im ersten Teil erschien dabei u.a. bei Mecheril die (Selbst-) Reflexion und das Reflexionswissen als entscheidende Größe. Wie Diehm ausführt, ist dieses Reflexionswissen wichtig, um die Differenz zwischen Eigenem und Fremden nicht zu manifestieren. Vielmehr geht es darum, sensibel auf diskriminierende Elemente in der Einrichtung und der eigenen pädagogischen Praxis zu schauen (Diehm 2016, S. 351f). Für dieses Reflexionswissen ist Wissen um verschiedene Heterogenitätsdimensionen ebenso wichtig, wie darum, wie die Kinder selbst mit Differenz umgehen. Ebenso unumgänglich ist es, sich mit Differenz und Heterogenität im Team auseinander zu setzen – insbesondere vor dem Hintergrund der Zunahme an multiprofessionellen Teams. Ausgehend von der kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Position und den Handlungs-routinen, ist das Zusammenwirken der einzelnen Fachkraft und des gesamten Teams der Einrichtung unter einer starken Leitung eine wichtige Gelingensbedingung der weiteren Professionalisierung im Feld der frühkindlichen Bildung und Entwicklung. Diesem Aspekt wird unter dem Stichwort ‚Strukturqualität‘ besondere Beachtung geschenkt.

Was bedeutet all das für die alltägliche pädagogische Praxis?

Wie gezeigt wurde, fließen im Kontext des Themas Vielfalt eigene (normative) Vorstellungen der pädagogischen Fachkräfte mit (häufig moralisch aufgeladenen) Anforderungen zusammen. Insbesondere wenn die Anforderungen zu Stress führen, braucht es neben dem oben beschriebenen Reflexionswissen auch der Selbstkompetenz, um professionell mit den Herausforderungen umgehen zu können. Hier schließt sich der Kreis zu den zuvor dargestellten Kompetenzen. Im KiTa-Alltag sind PädagogInnen gefordert, schnell und angemess-

In der Begegnung mit dem Anderen und Fremden werden häufig eigene Überzeugungen und Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt

sen auf die Handlungen von Kindern zu reagieren. Nicht alles lässt sich vorher planen und nicht jede kindliche Handlung wird durch die Lernumgebung so vorstrukturiert, dass Richtung, Ziel und Sinn eindeutig sind. Immer bedarf es der Einordnung und letztlich Bewertung durch die pädagogische Fachkraft. Diese wird dabei ihren professionellen Hintergrund, ihr Fach- und Sachwissen sowie ihr Erfahrungswissen als Hintergrundfolie nutzen, um feinfühlig auf das Kind und dessen Handlungen zu reagieren. Zugleich sind die oben genannten Einflussfaktoren auf der Metaebene wirksam – diese gilt es zu reflektieren. Als Strukturierung bietet sich an, die Handlungsfelder Team, Kind sowie Eltern zu unterscheiden.

Ableitungen für die Praxis: (Selbst-) Reflexionsprozesse anregen⁹

Die Reflexion des professionellen Selbstverständnisses und der pädagogischen Orientierungen ist ein integraler Bestandteil des berufsbiografischen Prozesses. Die Orientierungen sind der Ausgangspunkt jeglichen pädagogischen Handelns und bestimmen maßgeblich die Ausgestaltung sowie die Qualität pädagogischer Prozesse. Sie zeigen sich somit in der (inklusive) Handlungskompetenz der pädagogischen Fachkräfte. Getragen wird diese durch die Selbst- und Sozialkompetenz der PädagogInnen. Die Fachkompetenz zeigt sich in dem Wissen beispielsweise um verschiedene Heterogenitätsdimensionen sowie der Fertigkeit, diese im Alltagshandeln zu berücksichtigen.

Für die Auseinandersetzung mit dem Thema Vielfalt in den Einrichtungen (oder spezifischen Aspekten dieses Themas) bietet sich beispielsweise an:

- an den Einrichtungskonzepten zu arbeiten. (Welche Werte zeigen sich hier – kann jede einzelne diese vertreten und wie gelingt das im Alltag?)
- an den Vorstellungen kindlicher Normentwicklung zu arbeiten (zum Beispiel beim Thema Kinder mit sozial-emotionalen Auffälligkeiten: Wie werden Schwierigkeiten, die sich im Alltag zeigen, bewertet? Wo wird auf Ursachensuche gegangen? Wie können die Kinder unterstützt werden den KiTa-Alltag zu bewältigen? Aber auch: Was sagt das über mich und meine Einrichtung?)
- an der Überprüfung von Alltagssituationen und Routinen zu arbeiten. (Welche Normalitätsvorstellungen zeigen sich hier, decken die sich mit den pädagogischen Ansprüchen? Finden sich hier beispielsweise verdeckte Klischees oder unhinterfragte Rollenzuschreibungen?)
- die Kommunikation mit Eltern zu betrachten. (Was erwarte ich von den Eltern und Familien? Wie gehe ich auf sie zu und wie binde ich sie ein?)

⁹ Die Kapitel zu den Qualitätsdimensionen beschließen wir jeweils mit Konkretisierungen für die Praxis. Exemplarisch werden hier Reflexionsfragen in den Einrichtungen aufgeführt, die im Themenkomplex Vielfalt bearbeitet werden könnten. In Zusammenarbeit mit den die nifbe-Qualifizierungen ab 2018 durchführenden ProzessbegleiterInnen könnten diese weiter ausgearbeitet werden, sodass mit der Zeit eine umfangreiche Materialsammlung sowie didaktische Empfehlungen für die unterschiedlichsten Aspekte entstehen.

2.4.2 Strukturqualität: Rahmungen pädagogischen Handelns

Die Strukturqualität beschreibt die von außen vorgegebenen räumlich-materialen, sozialen und personalen Rahmenbedingungen in den Einrichtungen. Strukturelle Bedingungen bestimmen maßgeblich die Situation der frühpädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen. Sie können sowohl entlastende als auch belastende Wirkungen haben. Auch die individuelle Entwicklung der Kinder wird stark durch die Struktur der Einrichtung beeinflusst. Dazu gehören beispielsweise ebenso Rahmenbedingungen, die von den PädagogInnen vor Ort nur schwer oder nicht zu beeinflussen sind (wie der Betreuungsschlüssel oder die zur Verfügung stehende Vorbereitungszeit) wie die einrichtungsspezifischen Konzeptionen und deren Umsetzung. Hierzu zählt beispielsweise, ob mit der Öffnung von Gruppen gearbeitet wird oder in altersgemischten Gruppen. In den Tageseinrichtungen für Kinder sind die pädagogischen Orientierungen, die Deutungen und die Gestaltung des Tagesablaufs sowie das pädagogische Handeln eng miteinander verquickt (vgl. Kasüschke 2017).

Auch die individuelle Entwicklung des Kindes wird stark durch die Struktur der Einrichtung beeinflusst

Als weiterer Aspekt der Strukturqualität sind die Ausbildung sowie die Fort- und Weiterbildung(s-Möglichkeiten) nicht zu vernachlässigen. Beispielsweise ist relevant, ob und in welcher Weise das Thema Heterogenität bearbeitet wird. Auch bei der Fort- und Weiterbildung sind die pädagogische Orientierung respektive die professionelle pädagogische Haltung eng mit dem strukturellen Möglichkeitsrahmen verschlungen. Denn die Entwicklung einer professionellen Haltung ist ein – nicht endender – berufsbiografischer Prozess, dessen Gestaltung stark von strukturellen Rahmungen beeinflusst wird. Es braucht Reflexionsräume, -zeiten und -möglichkeiten, in denen pädagogische Fachkräfte kontextbezogen erproben können, wie sie in Situationen des Berufsalltags professionell handeln können und auch unter Belastung den Zugriff auf ihren Wissens- und Erfahrungsschatz wahren können (Selbstkompetenz). Dies ist auch wichtig, „da die tatsächlichen Selbstkompetenzen einer Person erst in ihrer kontextbezogenen Anwendung unter realen Praxisbedingungen zu Tage treten und wachsen können“ (Schwer & Solzbacher 2014). Wissenschaftliche Befunde legen nahe, dass auf eine bewegungs- und erlebnisbasierte Ausrichtung zu achten ist, weil Selbstfunktionen und Selbstkompetenz zu ihrer Entwicklung Körperwahrnehmungen bedürfen (Kuhl 2001; Zimmer 2012). Entsprechend muss eine Qualifizierungsmaßnahme zum Themenfeld „Vielfalt leben und erleben“ gestaltet werden.

Bedeutung für den Umgang mit Vielfalt – Möglichkeitsrahmen in den Einrichtungen abstecken

Der Vielfalt gerecht zu werden, ist auf der Ebene der Strukturqualität zugleich Chance wie Herausforderung. Die institutionalisierte Erziehung, Bildung und Betreuung ist hier auf vielerlei Ebenen zu befragen. Beispielsweise sind das Einrichtungskonzept, die Rahmung der Interaktionen, die Gestaltung der Lernumgebung, die Vielfalt im Team sowie der Sozialraumbezug zu betrachten. Wustmann et al. (2017) betonen, dass „aus einer Leitungs- und Sozialmanagementperspektive die Diversität im Team so zu thematisieren [ist], dass aus der Unterschiedlichkeit heraus gemeinsame Vorstellungen über den Umgang mit Unterschiedlichkeit gewonnen werden. Diese dann mit Kindern, Eltern und dem Umfeld der Einrichtung zu leben und immer wieder neu zu gestalten sind die Herausforderungen aber auch die Chance, die ein solcher diversity-sensibler Verständigungs- und Aushandlungsprozess [große Bandbreite an Lebensgestaltungsmöglichkeiten] beinhaltet“ (ebd., S. 12).

Zu beachten sind z.B. das Einrichtungskonzept, die Rahmung der Interaktionen, die Gestaltung der Lernumgebung oder die Vielfalt im Team

Für die Entwicklung von multiprofessionellen Teams trägt die KiTa-Leitung eine besondere Verantwortung

Was bedeutet all das für die alltägliche pädagogische Praxis?

Heterogenitätsdimensionen bilden sich nicht lediglich bei den Kindern und Eltern ab. Vielmehr zeigen sie sich auch in den Teams¹⁰ der Einrichtungen. Zusätzlich zu den Dimensionen nach Prenzel (vgl. S. 7f) sei hier das Stichwort multiprofessionelle Teams genannt. „Diese Ebenen, die die institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung beeinflussen, tragen zu einer Reproduktion von gesellschaftlicher Vielfalt innerhalb der KiTa aber auch im Sozialraum bei. Mit dieser Vielfalt gehen verschiedene Herausforderungen einher. Mögliche Konflikte zwischen Personengruppen bzgl. verschiedener Normvorstellungen oder auch materialer Ungleichheit, bspw. durch unterschiedliche Einkommen oder Zuständigkeiten, sind damit manifeste Realität.“ (Wustmann et al. 2017, S. 9) Auch diese Aspekte gilt es reflexiv einzuholen und es ist notwendig auf allen Ebenen – der des Personals ebenso, wie auf der der Kinder – der ‚Herausforderung Vielfalt‘ zu begegnen, indem Ziele partizipativ ausgehandelt werden. Eine besondere Bedeutung für die Teamentwicklungsprozesse kommt den KiTa-Leitungen zu. So betonen auch Nentwig-Gesemann et al. (2016) in ihrer Studie „KiTa-Leitung als Schlüsselposition“, dass Qualität im multiprofessionellen Team zu entwickeln ist: „Die Leitung hat hier als pädagogisches Vorbild und als Visionärin im Sinne des Leaderships eine Schlüsselposition für die Organisations- und Teamentwicklung und in dem Zusammenhang auch für die Kooperation mit den Familien und auch im Sozialraum“ (ebd., S. 83).

In den folgenden Ableitungen für die Praxis werden wiederum die drei Handlungsebenen (Kind, Team und Eltern) sowie die Fokussierungen Leitung, Team und Sozialraum sichtbar, die für die angestrebten Qualifizierungsmaßnahmen in den Blick genommen werden.

**Ableitungen für die Praxis:
Möglichkeitsrahmen ausloten und abstecken**

Die Strukturqualität zeigt sich in den spezifischen räumlich-materialen, sozialen sowie personalen Rahmenbedingungen. Diese beeinflussen sowohl die Situation der frühpädagogischen Fachkräfte als auch die der Kinder in den Einrichtungen. Bedeutend sind Rahmenbedingungen, die von den PädagogInnen vor Ort nur schwer oder nicht zu beeinflussen sind wie der Betreuungsschlüssel oder die zur Verfügung stehende Vorbereitungszeit ebenso wie beeinflussbare, z.B. die einrichtungsspezifische Konzeption und deren Umsetzung oder die Gestaltung der Lernumgebung. Besondere Relevanz haben im Rahmen der Strukturqualität Träger und KiTa-Leitung. Im Kern geht es darum, wie sich der Möglichkeitsrahmen für alle Kinder entwicklungsförderlich gestalten lässt und welche Unterstützungen die pädagogischen Fachkräfte für ihre Arbeit benötigen.

Für die Auseinandersetzung mit dem Thema Vielfalt in den Einrichtungen (oder spezifischen Aspekten dieses Themas) bietet sich beispielsweise an:

- Leitungen in ihrer Funktion zu stärken und sie im Ausbau ihrer Managementfähigkeiten zu unterstützen (Welche (Zeit-)Räume stehen den Leitungskräften zur Verfügung? Welche Unterstützungen erhalten sie für

¹⁰ Daher sind als ein Format in den angestrebten Qualifizierungsmaßnahmen Teambildungen angedacht. Hier gemeinsame Orientierungen und Handlungskonzepte zu erarbeiten sowie Verabredungen zu treffen – ohne die Individualität der Beteiligten außer Acht zu lassen – ist von grundlegender Bedeutung

die Führung und Begleitung (multiprofessioneller) Teams? Was kann ergänzt werden?)

- Teamstrukturen zu stärken (Welche Möglichkeiten haben pädagogische Fachkräfte ihre persönlichen Stärken einzubringen?)
- zu überprüfen ob die Einrichtung ein Ort ist, an dem sich die Eltern, jede Familie willkommen fühlt. (Wird jeder Familie die Möglichkeit gegeben ihren Bedürfnissen gemäß zu agieren? Gibt es gegebenenfalls Räume und die Möglichkeit, dass sich Familien austauschen?)
- die Verbindlichkeit und Zusammenarbeit im Sozialraum zu prüfen und zu stärken (Welche Kooperationspartner habe ich in der Nachbarschaft? Beratungsstellen, Frühe Hilfen ...?)
- Partizipationsmöglichkeiten von Kindern zu hinterfragen und gegebenenfalls auszubauen (Welche Beteiligungsstrukturen pflegen wir? Können Kinder beispielsweise Projektthemen (mit)bestimmen?)
- Spiele, Lieder und Materialien zu prüfen (Spiegeln sich hier die Familienkulturen aller Kinder? Finden Kinder in Raumausstattung, -gestaltung und Material Personen, die so aussehen wie sie?)
- zu überprüfen, ob es ausreichend Räume für die Kinder gibt, sich sinnlich und bewegungsintensiv zu erfahren (Wo sind körperlich-sinnliche Ausdrucksmöglichkeiten für Kinder verankert? Können diese erweitert werden? Gibt es Rückzugsmöglichkeiten?)

2.4.3 Prozessqualität: Pädagogische Handlungskompetenz im Umgang mit Vielfalt

Mit der Prozessqualität werden die realisierte Pädagogik, die Anregungen, die Kinder in den einzelnen Entwicklungsbereichen erhalten, die Art der Interaktionen zwischen dem pädagogischen Personal und den Kindern aber auch der Kinder untereinander beschrieben. In der Prozessqualität fließen die beiden anderen Qualitätsdimensionen zusammen. Einerseits wird mit der Strukturqualität ein Möglichkeitsrahmen bestimmt, andererseits zeigen sich die Orientierungen in den Interaktionen. Die Umsetzung von Orientierungen stellt jedoch eine Schwierigkeit dar (Wustmann et al. 2017 S. 42; 75) – insbesondere, wenn die Rahmenbedingungen nicht zu Entlastung führen. Erschwerend kommt hinzu, dass moralisch hoch aufgeladene Erwartungen an die KiTa herangetragen werden. Es stellt sich also auch grundsätzlich die Frage, wie normative Leitbilder in (pädagogische) Praxis übersetzt werden können (Hertz-Emden et al. 2010). Prozessqualität wird maßgeblich durch Wissens- und Könnens-Dimensionen der pädagogischen Fachkräfte bestimmt. Ziel dabei ist die bestmögliche Unterstützung der Kinder. Diese knüpft an Entwicklungen und Interessen des Kindes an, um Aktivitäten, emotionale Sicherheit und sein Lernen zu unterstützen. Grundlegend hierfür ist eine Beziehungsgestaltung, die sich durch Wertschätzung, Echtheit sowie nicht wertendes Verstehen auszeichnet. Wird dieses von pädagogischen Fachkräften vorgelebt, wird die Persönlichkeitsentwicklung gefördert und das Kind kann Selbstachtung, Selbstständigkeit und ein positives Selbstkonzept entwickeln (Zimmer 2014).

Bedeutung für den Umgang mit Vielfalt – Bildungsprozesse kompetent gestalten

Pädagogische Fachkräfte stehen in der Praxis vor der Herausforderung, Kinder und Familien in ihrer Unterschiedlichkeit wahrzunehmen, anzuerkennen und wertzuschätzen. Das setzt voraus, dass sie ihre eigenen (Vor-)Urteile reflektiert haben. Dafür müssen Fachkräfte bewusst mit Vorurteilen umgehen und ihre

Im Fokus: Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern sowie der Kinder untereinander

Die zentrale Frage ist, wie der Verschiedenheit mit pädagogischem Handeln zu begegnen ist

Die lange Tradition der Defizitorientierung bewusst durchbrechen

Wirkmechanismen kennen (Wustmann et al. 2016) (Orientierungsqualität). Ansonsten würde nicht jedes Kind angemessene Unterstützung erhalten und gesellschaftliche Missstände, Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen würden reproduziert. Die Frühpädagogik steht damit vor der Frage, wie der Verschiedenheit mit pädagogischem Denken und Handeln begegnet werden kann.

Auch wenn die Frühpädagogik über ein breites methodisches Repertoire verfügt, das dem grundlegenden Prinzip der Inklusion gerecht wird (z.B. Montessoripädagogik, Situationsansatz, Reggiopädagogik und Psychomotorik), stellt die Umsetzung aktueller Leitbilder frühpädagogische Akteure doch vor komplexe Herausforderungen. Wie zu Anfang dieses Kapitels eingeführt, arbeiten PädagogInnen nicht nur mit einzelnen Kindern, sondern müssen zugleich immer den Fokus auf die Gruppe behalten – dieses spielt der Anwendung von Stereotypen bzw. der Gefahr alle Kinder über einen Kamm zu scheren in die Hände. So stellt die Heterogenität von Kindergruppen eine enorme Anforderung an die gruppenbezogene Interaktionsregulation dar, deren Ziel es ist, entwicklungsförderlich auf alle Kinder zu wirken sowie das Potenzial der Heterogenität zur Geltung zu bringen.

Für den Umgang mit Vielfalt ist es von besonderer Bedeutung, dass es in der Frühpädagogik eine lange Tradition der Defizitorientierung gibt. Diese ist heute zwar nicht mehr sprachfähig und nicht gewollt und in der Regel entspricht sie auch nicht dem professionellen Selbstverständnis und den Haltungen der pädagogischen Fachkräfte, die sich als EntwicklungsbegleiterInnen der Selbstbildungsprozesse von Kindern verstehen (Sauerhering 2016, S. 190ff). Das vor langer Zeit erworbene und mit Erfahrungen aus der Praxis abgeglichenen Wissen, zum Beispiel über (ideal-)typische Entwicklungsverläufe, mit einer gewünschten und angestrebten Ressourcenorientierung übereinzubringen, ist jedoch nicht immer einfach – insbesondere auch, weil Instrumente wie standardisierte Beobachtungsbögen oftmals nach wie vor eine Defizitorientierung oder zumindest eine Orientierung an einer Normentwicklung erkennen lassen. Hier lässt sich auch der Aspekt Sprache anfügen: Traditionell wird weniger auf die Ressource Mehrsprachigkeit geschaut als auf die defizitären Ausdrucksmöglichkeiten in der deutschen Sprache.

Was bedeutet all das für die alltägliche pädagogische Praxis?

Eine Grundlage für die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen ist die feinfühlig anerkennende Beziehungsgestaltung. Diese wird getragen von einer professionellen pädagogischen Haltung, die sich insbesondere durch Offenheit, Selbstreflexion sowie Kultursensitivität und Diskriminierungssensibilität auszeichnet. Welche Aspekte hier zentral sind und welche Kompetenzen pädagogische Fachkräfte dafür benötigen, ist in den vorhergehenden Kapiteln dargestellt worden. Ausgangspunkt sind die Fähigkeiten und Interessen des Kindes (Ressourcenorientierung), die es durch Beobachtung zu entdecken gilt. Dabei ist die selbstvergessene Beschäftigung mit einer Sache, die „Engagiertheit“ des Kindes, als Indiz für Bildungsbewegungen (vgl. Vandenbussche & Laevers 2009) zu betrachten. So ist Beobachtung für die Arbeit in Kindertagesstätten ein zentrales Moment. Als Möglichkeit der Vielfalt in den Einrichtungen zu begegnen, beschreiben Wustmann et al. (2017) die Partizipation (ebd., S. 166). Prengel (2016) unterstreicht: Partizipation wird alltäglich praktiziert „indem die pädagogischen Fachkräfte den Kindern Schutz und Sicherheit in verlässlichen Beziehungen bieten, sich aufmerksam den Kindern zuwenden [...] responsiv [darauf] reagieren. Auch hinsichtlich der kindlichen Intention

spielen zu wollen und ästhetische Spuren zu erzeugen“ (ebd., S. 34). Dem freien Spiel als genuine Beschäftigungs- und Ausdrucksform des Kindes ist besondere Beachtung zu schenken. Bewegung als nicht sprachliche Ausdrucksform gewinnt im Kontext von Vielfalt nochmal an Bedeutung. Gerade handlungsorientierte Situationen schaffen einen Zugang zum Kind und ermöglichen es den Blick auf seine Ressourcen zu richten. Vor allem bei körperbezogenen Aktivitäten steht die verbale Sprache nicht zwingend im Vordergrund. Gemeinsame Erlebnisse und gemeinsam gewonnenen Erfahrungen bieten eine gute Basis für den Aufbau von Beziehungen zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind, aber auch der Kinder untereinander (Zimmer 2017). Wenn es gelingt, dass sich kein Kind ausgegrenzt fühlt und jedes Kind am KiTa-Alltag partizipieren kann, werden Selbstwirksamkeitserfahrungen möglich und die KiTa wird zum Ort der Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt.

Dem freien Spiel als genuine Beschäftigung und Ausdrucksform des Kindes ist besondere Beachtung zu schenken

Ableitungen für die Praxis: Bildungsprozesse für alle Kinder gestalten und jedem Kind Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen

Hier geht es um das pädagogische Alltagshandeln und sämtliche Interaktionen in der KiTa (pädagogische Fachkraft-Kind, Kind-Kind, Fachkraft-Fachkraft, Leitung-Fachkraft, Fachkraft-Eltern, Leitung-Eltern). In der Prozessqualität fließen die anderen Qualitätsdimensionen zusammen. In den KiTas sind die pädagogischen Orientierungen, die Deutungen und die Gestaltung des Tagesablaufs eng mit dem pädagogischen Handeln verknüpft.

Für die Auseinandersetzung mit dem Thema Vielfalt in den Einrichtungen (oder spezifischen Aspekten dieses Themas) bieten sich sämtliche Interaktionsfelder an, wie:

- Alltagssituationen und Routinen zu überprüfen (Wie sind Begrüßungsrituale gestaltet, werde ich jedem Kind gerecht? Wie spreche ich Eltern an – gehe ich von meinen oder ihren Bedürfnissen oder Gewohnheiten aus?)
- Beziehungsgestaltung betrachten: (Wie) zeigt sich Anerkennung und Wertschätzung? Was wird über das einzelne Kind und seine Familie gewusst?
- die Gestaltung der Beobachtungspraxis zu überprüfen und Anwendung der Beobachtungsinstrumente zu hinterfragen (Beobachte ich Ressourcenorientiert, Defizitorientiert – Zeigen sich Normalitätserwartungen? Welche Konsequenzen folgen? Wie werden Beobachtungen dokumentiert? Wem werden sie zu welchem Zweck zugänglich gemacht?)
- Identifikation von Stressoren im Alltag (Sind möglicherweise bestimmte Heterogenitätsdimensionen Auslöser von Stress? Wie wird mit Stress umgegangen? Welche Handlungsstrategien werden (im Team / von Einzelnen) entwickelt?

2.4.4 Kontextqualität und Sozialraumbezug

In Ergänzung zu den bisher dargestellten Qualitätsdimensionen möchten wir an dieser Stelle nochmals auf die Bedeutung des Sozialraumbezugs hinweisen, der wir in den Qualifizierungsmaßnahmen auch durch ein spezielles Angebotsformat entsprechen.

Die Entwicklung und Pflege von Netzwerk- und Kooperationsbeziehungen ist von außerordentlicher Bedeutung

Wie bereits oben dargestellt, wird von pädagogischen Fachkräften erwartet, sich im Sozialraum zu vernetzen, um ihrer „Lotsenfunktion“ (Viernickel 2009) gerecht zu werden. Mit der Sozialraumorientierung wird eine konzeptionelle Ausrichtung der pädagogischen Arbeit auf die Lebenswelten verstanden, die das Ziel hat, Rahmenbedingungen zu schaffen, die es Familien ermöglicht, schwierige Lebenslagen handelnd zu bewältigen (Kasüschke 2017). Diese Lebenswelten können ganz unterschiedlich geprägt sein, das ist ein weiterer bedeutsamer Einflussfaktor, der von Strehmel (2015, S. 151) als Kontextqualität bezeichnet wird.

Die Entwicklung und Pflege von Netzwerkbeziehungen ist in allen sozialen und pädagogischen Einrichtungen und Diensten, die sich mit der Betreuung, Unterstützung oder Förderung von Kindern und Familien beschäftigen, von außerordentlicher Bedeutung. In Bezug auf Kindertageseinrichtungen wird diese Relevanz in der Literatur zunehmend ausgeführt, denn um den Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag in guter Qualität zu erfüllen, braucht es Kooperationspartner vor Ort. Von besonderer Bedeutung ist die Kenntnis der Aufgaben und Strukturen einschlägiger Organisationen (auf sozialräumlicher und kommunaler Ebene), wenn die Fachkraft an die Grenzen ihrer eigenen Kompetenzen stößt und ergänzende Förderungs-, Unterstützungs- oder Hilfeleistungen durch andere Einrichtungen, Angebote und Dienstleistungen in Anspruch genommen werden sollen.

2.5 Fazit und Ausblick

Weder die Fach- und Hochschulausbildung noch die Fort- und Weiterbildung hat sich bisher hinreichend auf die Herausforderung der Heterogenität eingestellt

Wie eingangs dargestellt wurde, gibt es im Themenfeld Vielfalt verschiedene theoretische Strömungen. Inklusion ist dabei eine Handlungsstrategie, um der zunehmenden gesellschaftlichen Heterogenität zu begegnen. Diese ist durch die entsprechende UN-Konvention in Deutschland als verbindlich zu betrachten. Mit dem vorliegenden Grundlagenpapier ist zudem deutlich geworden, dass die Themen Heterogenität, Vielfalt und Inklusion auch für das Feld der frühkindlichen Bildung und Entwicklung von großer Bedeutung sind. Doch betont beispielsweise Oberhuemer (2012), dass sich bislang weder die Fach- bzw. Hochschulausbildung noch die Fort- und Weiterbildung hinreichend darauf eingestellt haben. Dies wird auch durch eine aktuelle Studie bestätigt, in der die AutorInnen zu dem ernüchternden Ergebnis gelangen, dass das Konzept der Diversity Education „in Deutschland kaum systematisch in der Ausbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte integriert ist“. Vielmehr werden weiter ein „deutscher Sonderweg“ verfolgt und „einzelne Differenzen – modularisiert – in spezifischen Ausbildungspfaden aufgegriffen und hergestellt“ (Haude 2017, S. 6). Dennoch wurden deutschlandweit einige Fortbildungen mit konzeptionellen Bezügen zur frühpädagogischen Inklusion entwickelt, die zum Teil internationale Vernetzungen aufweisen. Beispiele sind Qualifizierungen nach dem „Index für Inklusion“ (Weiterbildungsprojekt IQUA, 2001-2007), in dem bereits erwähnten „Projekt Kinderwelten“ (bis 2010, aktuell: „Fachstelle Kinderwelten“) oder im Projekt „inklusive Menschenrechte“, das seit 2008 in Niedersachsen durchgeführt wird. Weil Handlungsbedarf in der Praxis besteht, sind zudem eine Vielzahl von Konzepten, Handreichungen, Modulen, Projekten und Programmen entwickelt worden. Hier wurde aber nicht strukturell und grundlegend agiert, vielmehr ist ein breites Potpourri entstanden. Die vorhandenen Weiterbildungskonzepte unterscheiden sich dahingehend, ob sie a) ein bestimmtes Handlungskonzept vertreten, b)

die individuelle Fachkraft und / oder die Organisationsentwicklung fokussieren und c) welchen Raum die Praxisentwicklung einnimmt. So werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Das nifbe möchte seinerseits nun nicht ein weiteres Projekt solcher Art entwickeln. Vielmehr geht es darum, ein Angebot zu schaffen, das eng an den Bedarfen der Praxis orientiert ist, zugleich jedoch an grundlegenden Fragen ansetzt. Nicht einzelne Heterogenitätsdimensionen sollen zum Thema gemacht werden, sondern Querschnittsdimensionen und Schlüsselfragen, die exemplarisch an konkreten Beispielen und dem tatsächlichen Entwicklungsbedarf bearbeitet werden können. Bevor das näher ausgeführt wird, werden Qualitätskriterien für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen thematisiert.

Qualifizierungsmaßnahmen im Themenfeld Vielfalt

Während sich weder die Fach- bzw. Hochschulausbildung noch die Fort und -Weiterbildung in Deutschland bislang hinreichend auf das Thema Inklusion eingestellt haben (s.o.), stellen die aktuellen Veränderungen, die u.a. auch am inklusiven bildungspolitischen Ziel ausgerichtet sind, frühpädagogische Akteure vor große Herausforderungen. Aktuelle Studien zur gesundheitlichen Situation frühpädagogischer Fachkräfte liefern alarmierende Ergebnisse, die insgesamt auf eine massive Überforderung schließen lassen (exemplarisch Viernickel, Voss, Mauz & Schumann, 2014). In der gegenwärtigen Situation erscheint es dringender notwendig denn je, frühpädagogische Fachkräfte in Form von praxisbegleitenden Fortbildungen durch eine Stärkung ihrer personalen Kompetenzen und durch Orientierungshilfen zu unterstützen, die Stress und Unsicherheiten auch bei der Umsetzung des inklusiven Leitbildes reduzieren. Denn die Vermittlung von Werten bei gleichzeitiger Offenheit (vgl. Graphik Edelman S. 9) ist als herausfordernde Gratwanderung zu werten. An dieser Stelle setzen wir als nifbe mit unserem Qualifizierungsangebot ab 2018 an. Vor dem Hintergrund unserer spezifischen Expertise im Bereich der bewegungs- und erlebnisbasierten Selbstreflexion (Doll et al. 2014; Zimmer 2012) berücksichtigt es neben der Unterstützung einer authentischen Entscheidung für das inklusive Leitbild und dem Erwerb fachlicher und sozialer Kompetenzen in besonderer Weise eine Stärkung der personalen Kompetenzen, die es ermöglichen, Handlungsunsicherheit auszuhalten und kreativ zu nutzen. Dieser Fokus scheint uns im Hinblick auf die zahlreichen Handlungsdilemmata bei der wertschätzenden Anerkennung von Vielfalt und der dokumentierten hohen Belastung frühpädagogischer Akteure zielführend zu sein.

Verschiedene Studien konnten zeigen, dass qualitativ hochwertige Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im frühpädagogischen Bereich sehr wirkungsvoll sein können (siehe Metaanalyse von Egert 2015) - insbesondere dann, wenn der Transfer der Fortbildungsinhalte in die Praxis durch handlungsorientierte Formen des unterstützten Lernens begleitet wird (gemeinsame Ziel- und Handlungsplanung, anschließende Reflexion mit Feedback). Hierbei sollte an den Bedarfen der TeilnehmerInnen sowie an authentischen Situationen und Erfahrungen aus der eigenen Praxis angeknüpft werden. Denn weder an der Handlungskompetenz noch an der Haltung kann für sich gearbeitet werden. Anzusetzen ist an Stellen, an denen die pädagogischen Fachkräfte bewegt sind. Indem die Qualifizierungsmaßnahmen bedarfsgerecht und prozessbegleitend konzipiert werden, entsprechen wir den genannten Prämissen.

Um sich mit Aspekten aus dem Themenfeld Vielfalt auseinander zu setzen, bedarf es sowohl wissenschaftlich-reflexiver als auch praktisch-pädagogischer

Nicht einzelne Heterogenitätsdimensionen zum Thema machen, sondern Querschnittsdimensionen und Schlüsselfragen in den Fokus rücken

Reflexion von Werten und Stärkung der personalen Kompetenzen, um Handlungsunsicherheit auszuhalten und kreativ zu nutzen

Ausgangspunkte sind die Bedarfe der TeilnehmerInnen und authentische Situationen und Erfahrungen aus der eigenen Praxis

***Veränderungen im Handeln
brauchen Zeit und profession-
nelle Begleitung***

Elemente. Insbesondere weil es neben der Beschäftigung mit Wissenskomponenten auch um die Auseinandersetzung mit eigenen Wert- und Normvorstellungen geht, bedarf es einer spezifischen Methodik. Wissenschaftliche Befunde legen nahe, dass auf eine bewegungs- und erlebnisbasierte Ausrichtung zu achten ist, weil Selbstfunktionen und Selbstkompetenz zu ihrer Entwicklung Körperwahrnehmungen bedürfen (Kuhl 2001; Zimmer 2012). Jedoch zeigen Wirkanalysen, dass Veränderungen von Überzeugungen, wie sie im Bereich der Inklusion angestrebt werden, erst nach einer einjährigen Fortbildungsdauer zu erwarten sind, Veränderungen im Handeln, die sich auf die Entwicklung von Kindern auswirken, sogar erst nach einer zweijährigen Begleitung (Egert, 2015; Roehrig, Dubosarsky, Mason, Carlson & Murphy, B., 2011). So ist im Rahmen einer Qualifizierungsmaßnahme auf eine sehr gute Eingrenzung und Spezifizierung zu achten. Das bedeutet, dass aus dem Themenfeld Vielfalt ein möglichst konkretes Problem oder ein eingegrenzter Bereich für die Bearbeitung auszuwählen ist. So könnte beispielsweise das Spielmaterial dahingehend überprüft werden, ob verschiedene Heterogenitätsdimensionen berücksichtigt sind und so allen Kindern Identifikationsmöglichkeiten geboten werden. Oder die Überprüfung der Alltagspraxis hin auf Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern oder auch Eltern. Ein Prozess der kritischen Auseinandersetzung und der Veränderung kann auf diese Weise angestoßen werden. Eine Strukturierung entlang der verschiedenen Qualitätsdimensionen (wie in Kapitel 2.4 vorgestellt) legt ein systematisches und gut eingrenzbares Vorgehen in den Maßnahmen nahe.

***Fokussierung der
Maßnahmen auf Erfahrungs-
und Erlebenskontexte sowie
Prozessorientierung***

So schließt das angestrebte Vorgehen an den zentralen Befunden aus Kapitel 1 (Haltung der Offenheit, (Selbst-) Reflexion, Wertschätzung und Ressourcenorientierung sowie Diskriminierungssensibilität) an, zeichnet sich jedoch durch eine spezifische Gestaltung mit der Fokussierung auf Erfahrungs- und Erlebenskontexte sowie Prozessorientierung aus. Zugleich wird Erkenntnissen hinsichtlich der Wirkmechanismen von Fortbildungsangeboten Rechnung getragen. Eine detaillierte Darstellung der Qualifizierungsmaßnahmen findet sich im gesondert vorgelegten Umsetzungskonzept für eine nifbe-Qualifizierungsinitiative.

Literaturverzeichnis

- **Ahnert, L.** (2007): Von der Mutter - Kind - zur Erzieherinnen - Kind - Bindung. In: F. Becker-Stoll & M.R. Textor (Hrsg.): Die Erzieherin - Kind - Beziehung: Zentrum von Bildung und Erziehung (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor. <http://www.gbv.de/dms/bsz/toc/bsz26556994xinh.pdf>. (Zugriff am 24.07.2015)
- **Albers, T.** (2014): Kinder mit Behinderungen in Krippe und Kita – von der Integration zur Inklusion. In: nifbe (Hrsg.): Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. Freiburg: Herder
- **Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S.** (1978): Patterns of Attachment. Hillsdale: NJ.
- **Auernheimer, G.** (2013): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: G. Auernheimer (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, S. 37-70. Wiesbaden: Springer VS.
- **Balluseck, H. von** (2017): Auf dem Weg zu einer kultursensiblen Frühpädagogik: Neue Lehr- und Lernformate in der Ausbildung. Verfügbar unter: <http://www.fruehe-bildung.online/artikel.php?id=1815>. (Zugriff am 25.04.2017).
- **Balluseck, H. von** (2008, 2016): Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklung, Herausforderungen. Opladen: Budrich.
- **Belsky, J., Vandell, D.L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K.A., McCartney, K., & Owen, M.T** (2007): Are there long-term effects of early child care? Child Development 2007, 78 (2), S. 681-701.
- **Bernier, A., Carlson, S.M., & Whipple, N.** (2010): From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. Child Development, 81 (1), S. 326-339.
- **Bertelsmann Stiftung** (2013): Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme. Verfügbar unter: <https://www.laendermonitor.de/uebersicht-grafiken/indikator-4c3-anteil-der-einrichtungen-die-kinder-mit-eingliederungshilfen-betreuen/index.nc.html> (Zugriff am 25.04.2017).
- **Bertelsmann Stiftung** (Hrsg.) (2016): Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland. Gütersloh.
- **Booth, T. / Ainscow, M. /Kingston, D.** (2006): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Deutschsprachige Ausgabe. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.)
- **Borke, J.** (2013): Der interkulturelle Aspekt in den Bildungs- und Orientierungsplänen. In: H. Keller (Hrsg.): Interkulturelle Praxis in der Kita, S. 54-64. Freiburg: Herder.
- **Borke, J. & Keller, H.** (2014): Kultursensitive Frühpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- **Derman-Sparks, L.** (2013): Anti-Bias Education for everyone – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für alle. In: P. Wagner (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. S. 279-294, Freiburg: Herder.
- **Deutsche UNESCO-Kommission** (Hrsg.) (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. erw. Aufl.

- **de Wolff, M.S., & van IJzendoorn, M.H.** (1997): Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68 (4), S. 571-591.
- **Diehm, I.** (2016): Elementarpädagogik. In: Mecheril, P. (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*, S. 352-355. Weinheim: Beltz.
- **DIPF** (2016): *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration.*
- **Doll, I., Kruse-Heine, M., Künne, T. & Schache, S.** (2014): „(Selbst-)kompetent bilden Kinder nachhaltig stärken“ Prozessentwicklung zur Selbstkompetenzförderung von Pädagoginnen und Pädagogen. In: I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.): *Inklusion bewegt. Herausforderung für die frühkindliche Bildung*, S. 111-117. Schorndorf: Hofmann.
- **Egert, F.** (2015): *Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes.* University of Bamberg Press.
- **Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & S. Pietsch** (2011): *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung fröhpädagogischer Fachkräfte. Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Band 19.* München: Deutsches Jugendinstitut.
- **Fthenakis, W. E.** (2014): *Die Ausbildung neu denken. Betrifft KINDER* (S. 1-2).
- **Gernhardt, A., Lamm, B., Keller, H. & Döge, P.** (2014): Early childcare teachers' socialization goals and preferred behavioral strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Research in Childhood Education*, 28 (2), S. 203-220.
- **Gerlach, S.** (2013): Sexuelle Identität – bedeutsam für kleine Kinder? In: P. Wagner (Hrsg.): *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*, S. 209-222. Freiburg: Herder.
- **Heinzel, F.** (2008): Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. In: J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.): *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise (Jahrbuch Grundschulforschung 12)*, S. 133-139. Wiesbaden: VS-Verlag.
- **Herwartz-Emden, L., Schurt, V. & Warburg, W.** (2010): *Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten. Zur Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik.* Wiesbaden: VS-Verlag.
- **Haude, C, Volk S.** (2017): Das Regelkind als Norm – Zur (historischen) Herstellung von Behinderung in der Ausbildung fröhpädagogischer Fachkräfte. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research* Heft 1-2017, S. 5-18.
- **Kasüschke, D.** (2017): *Kindertageseinrichtungen als Orte der Vielfalt. Wege zu einem mehrperspektivischen sozialräumlichen Ansatz.* In: C. Wustmann, S. Kägi. & J. Müller (Hrsg.): *Diversity im Feld der Pädagogik der Kindheit*, S. 35-51. Weinheim; Basel: Juventa.
- **Keller, H.** (2013): *Interkulturelle Praxis in der Kita.* Freiburg: Herder.
- **Keller, H.** (2011): *Kinderalltag.* Heidelberg, Berlin: Springer.
- **Keller, H.** (2007): *Cultures of infancy.* Mahwah, NJ: Erlbaum.
- **KiGGS Welle 1 (2009-2013):** *Zentrale Ergebnisse online verfügbar unter: <http://www.kiggs-studie.de/deutsch/ergebnisse/kiggs-welle-1.html>* (Zugriff am 03.05.2017).
- **Kochanska, G. & Kim, S.** (2014): A complex interplay among the parent-child relationship, effortful control, and internalized, rule-compatible conduct in young children: Evidence from two studies. *Developmental Psychology*, 50 (1), S. 8-21.

- **Kuhl, J.** (2001): Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme. Göttingen: Hogrefe.
- **Kuhl, J., Solzbacher, C. & Zimmer, R.** (2017): WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- **Laewen, H.-J.** (2007): Wie Erziehung und Bildung zusammenhängen. In: E. Hammes-Di Bernardo (Hrsg.): Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung, S. 48-53. Weimar und Berlin: Verlag das Netz.
- **Lafranchi, A.** (2010): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität. Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: G. Auernheimer (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. (3. Auflage), S. 231-260. Wiesbaden: VS-Verlag.
- **Lamm, B. & nifbe** (Hrsg.) (2017): Handbuch Interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der KiTa. Freiburg: Herder.
- **Lattner, K. & Schneewind, J.** (2016): Eigene Vorurteile und Unsicherheiten mit anderen Kulturen professionell gestalten. In: J. Schneewind & T. Landowsky (Hrsg.): Die Kita in der Einwanderungsgesellschaft. Interkulturelle und kultursensitive Arbeit mit Kindern, Familien und Teams, S. 47-60. Köln, Kronach: Carl Link.
- **Mecheril, P.** (Hrsg.) (2016): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- **Mecheril, P.** (2013): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: G. Auernheimer (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, S. 15-36. Wiesbaden: Springer VS.
- **Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K. & Köhler, L.** (2016): KiTa-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen. Gütersloh: Bertelsmann.
- **Niedersächsisches Kultusministerium** (März 2016): Rahmenrichtlinien für die berufsbezogenen Lernbereiche -Theorie und Praxis -in der Fachschule Sozialpädagogik. Verfügbar unter: <http://www.nibis.de/uploads/2bbs-kuels/fsp.pdf> (Zugriff am 06.10.2017)
- **nifbe** (2015): Inklusion in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung - Positionierung und Bestandsaufnahme. Osnabrück.
- **Nordt, S. & Kugler, T.** (2015): Vielfalt fördern von klein auf. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik. Dokumentation des Fachtagung vom 14. Oktober 2013, 2. Auflage. Verfügbar unter: http://www.queerformat.de/fileadmin/user_upload/news/Fachtagsdoku_WEB.pdf (Zugriff am 17.10.2017)
- **Oberhuemer, P.** (2012): Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- **Prengel, A.** (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. WiFF Expertisen Nr. 47. 10/2016. Verfügbar unter: <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/bildungsteilhabe> (Zugriff am 25.06.2017).
- **Prengel, A.** (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Band 5. München: Deutsches Jugendinstitut.

- **Prengel, A.** (2010): Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine KiTa? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. Verfügbar unter: http://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof_Dr_Prengel.pdf (Zugriff am 25.04.2017).
- **Prengel, A.** (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS-Verlag.
- **Rauschenbach, T.** et.al. (2017): Hoffnungsträger Kita & Co. Bestandsaufnahme und Ausblick Verfügbar unter: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=644:hoffnungstraeger-kita-co&catid=29:professionalisierung> (Zugriff am 01.06.2017).
- **Robert Bosch Stiftung** (Hrsg.) (2011): Qualitätsprofile in den Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit – Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart.
- **Roehrig, G. H.,** Dubosarsky, M., Mason, A., Carlson, S., & Murphy, B. (2011): We look more, listen more, notice more: Impact of sustained professional development on Head Start teachers' inquiry-based and culturally-relevant science teaching practices. *Journal of Science Education and Technology*, 20 (5), S. 566-578.
- **Sauerhering, M.** & Kiso, C. (2017): Professionelle pädagogische Haltung – zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: B. Lamm & nifbe (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita, S. 124-133. Freiburg: Herder.
- **Sauerhering, M.** (2016): Das Professionelle Selbstverständnis von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen vor dem Hintergrund ihrer pädagogischen Orientierungen. Verfügbar unter: <https://repositorium.ub.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2016031814330> (Zugriff am 05.07.2017).
- **Schneewind, J.** & Landowsky, T. (Hrsg.) (2016): Die Kita in der Einwanderungsgesellschaft. Interkulturelle und kultursensitive Arbeit mit Kindern, Familien und Teams. Köln, Kronach: Carl Link.
- **Schwer, C.** & Solzbacher, C. (Hrsg.) (2014): Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- **Seitz, S.** / Finnern K. (2014): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eigentlich ganz normal. In: nifbe (Hrsg.): Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. Freiburg: Herder
- **Solzbacher, C.** & Schwer, C. (2015): Zur Bedeutung einer professionellen pädagogischen Haltung für Inklusion in Schule und Unterricht. In: A. Grimm, C. Solzbacher, B. Behrens & M. Lotze (Hrsg.): Individuelle Förderung als Weg zur inklusiven Schule Lernen anders verstehen, S. 141-157. Reihe Loccumer Protokolle Band 61/14. Rehbürg-Loccum: Eigenverlag.
- **Solzbacher, C.,** Weigand, G., & Schreiber, P. (Hrsg.) (2015): Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion. Weinheim; Basel: Beltz.
- **Solzbacher, C.,** Lotze, M. & Sauerhering, M. (Hrsg.) (2014): SELBST-LERNEN-KÖNNEN: Selbstkompetenzförderung in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- **Solzbacher, C.** & Calvert, K. (Hrsg.) (2014): „Ich schaff das schon ...“ Wie Kinder Selbstkompetenz entwickeln können. Freiburg: Herder.

- **Stamm, M.** & Edelmann, D. (2013): Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Springer.
- **Strehmel, P.** (2015): Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen. Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In: S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensele & G. Haug-Schnabel (Hrsg.): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung, S. 131-252. Freiburg: Herder.
- **Sulzer, A.** & Wagner, P. (2011): Inklusion in der Frühpädagogik – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- **Sulzer, A.** (2013): Inklusion als Wertegerahmen für Bildungsgerechtigkeit. In: Wagner, P. (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder
- **SVR Jahresgutachten** (2012): „Stabile Architektur für Europa – Handlungsbedarf im Inland“. Verfügbar unter: <https://www.sachverstaendigenrat-wirtschaft.de/jahresgutachten-2012-20130.html>. (Zugriff am 04.07.2017).
- **Tietze, W.** & Meischner, T. (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? - Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied: Cornelsen Verlag Scriptor.
- **Tietze, W.,** Rossbach, H.-G. & Grenner, K. (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren: Zur Qualität der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim: Cornelsen Verlag Scriptor.
- **Tietze, W.** & Viernickel, S. (Hrsg.)(2016): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. 5. Aufl., Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor.
- **UN** (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Deutsche Übersetzung. Veröffentlicht in: Bundesgesetzblatt, Jahrgang 2008, Teil II, Nr. 35, Bonn. Online verfügbar unter: <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> (Letzter Zugriff: 23.10.2017)
- **Vandell, D.L.,** Belsky, J., Burchinal, M., Vandergrift, N., & Steinberg, L. on behalf of NICHD Early Child Care Research network (2010): Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results From the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. Child Development, 81 (3), S. 737-756.
- **Vandenbussche, E.** & Laevers, F. (2009): Beobachtung und Begleitung von Kindern. Arbeitsbuch zur Leuvenner Engagiertheits-Skala. Düren: Schlömer & Kellermann.
- **Vermeer, H. J.** & van Ijzendoorn, M.H. (2006): Childrens elevated cortisol levels at daycare: A review and meta-analysis. Early Childhood Research, 21, S. 390-401.
- **Viernickel, S.** (Hrsg.) (2009): Beobachtung und Erziehungspartnerschaft. Berlin; Düsseldorf: Scriptor.
- **Viernickel, S.,** Voss, A., Mauz, E. & Schumann, M. (2014): Gesundheit am Arbeitsplatz Kita. Ressourcen stärken, Belastungen mindern. Düsseldorf: Unfallkasse Nordrhein-Westfalen.
- **Wagner, P.** (Hrsg.) (2013): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder.
- **Wagner, P.:** Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung (2016): Ein inklusives Praxiskonzept für die KiTa. nifbe-Fachbeitrag. Verfügbar unter: ht-

[tps://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=578
&catid=45&showall=1&limitstart=](https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=578&catid=45&showall=1&limitstart=)) (Zugriff am 25.04.2017)

- **Wagner, P.** (2003): Anti-Bias-Arbeit ist eine lange Reise ...“ Grundlagen vorurteilsbewusster Praxis in Kindertageseinrichtungen. In: C. Preissing & P. Wagner (Hrsg.): Kleine Kinder keine Vorurteile? Interkulturelle und Vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen, S.34-62. Freiburg im Breisgau: Herder.
- **Waldenfels, B.** (2007): Das Fremde denken, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe, 4 (2007), H. 3. Verfügbar unter: <http://www.zeithistorische-forschungen.de/3-2007/id=4743> (Zugriff am 25.04.2017).
- **Watson, J.S.** (1985): Contingency perception in early social development. In T.M. Field & N.A. Fox (Eds.), Social perception in infants, S. 157-176. Norwood, NJ: Ablex.
- **Wustmann, C., Kägi, S. & Müller, J.** (Hrsg.) (2017): Diversity im Feld der Pädagogik der Kindheit. Weinheim, Basel: Juventa.
- **Zick, A.** (2010): Psychologie der Akkulturation. Wiesbaden: VS-Verlag.
- **Zimmer, R.** (2017): Über den Körper zur Sprache kommen – Ressourcenorientierte Sprachförderung bei Kindern mit Migrations- und Fluchterfahrungen. In: B. Lamm & nifbe (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der KiTa, S. 197-207. Freiburg: Herder.
- **Zimmer, R.** (2014): Handbuch der Bewegungserziehung. Herder: Freiburg.
- **Zimmer, R.** (2012): Handbuch Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder.
- **Zimmer, R.** (2012a): Handbuch der Psychomotorik. Herder: Freiburg.
- **Zimmer, R.** (2007): So fördert Bewegung die Lust am Lernen. Freiburg: Herder.

AutorInnen



Dr. Karsten Herrmann

Karsten Herrmann ist im nifbe seit 2007 für die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit sowie die Wissenschaftskommunikation zuständig.



Dr. Meike Sauerhering

Meike Sauerhering ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Transferzentrum des nifbe. Sie studierte Erziehungswissenschaft und Sportwissenschaft, zudem verfügt sie über eine Erstausbildung als Erzieherin. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind professionelle pädagogische Orientierungen von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen sowie der Übergang Kita-Grundschule.



Dr. Susanne Völker

Susanne Völker, Diplompsychologin und Kinder und Jugendlichenpsychotherapeutin, Transferwissenschaftlerin des nifbe. Inhaltlicher Arbeitsschwerpunkte: Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung und Begabungsentfaltung von Kindern im Kontext pädagogischer Beziehungen.

Impressum

V.i.S.d.P.:
Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V.
VR 200 278 Amtsgericht Osnabrück / Vorstandsvorsitz: Prof. Dr. Renate Zimmer

Osnabrück 2018

Weitere Infos unter www.nifbe.de

ISBN 978-3-943677-76-8

nifbe Niedersächsisches Institut
für frühkindliche Bildung und Entwicklung