

Herrmann, K. Sauerhering, M. & Völker, S. (2018). Vielfalt leben und erleben in Pädagogischer Praxis. Nifbe-Beiträge zur Professionalisierung, 7, 24-40. <https://nifbe.de/wp-content/uploads/2025/02/Vielfalt.pdf>
 Kapitel 2: Vielfalt leben und erleben in Pädagogischer Praxis (S. 24-40)

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).

Feinfühlige, responsive und wertschätzenden 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 Tjzendoorn 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.

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

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-

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-materiellen, 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 Prengel (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 Teamfortbildungen 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).

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

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

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.