



Inklusion und Diversity

Inhalt

1. Einleitung	2
2. Grundannahmen	4
3. Verortung des diversitätsbewussten Inklusionsgedankens im Bundesprogramm „Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung“	5
4. Diversitätsbewusster inklusiver Umgang mit Vielfalt:	
4.1 Ebene Kind	11
4.2 Ebene Eltern / Familie	14
4.3 Ebene pädagogische Fachkraft / Team	17
5. Abschließende Anmerkungen	19
Literaturverzeichnis	21
Impressum.....	25

1. Einleitung

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“¹.

Der Gedanke der inklusiven Pädagogik entstammt also der Forderung nach „Bildung für alle“ und trug in den 1990ern dem Einsatz von Elternvereinen im nordamerikanischen Raum Rechnung, die sich gegen die Aussonderung ihrer behinderten Kinder im schulischen Bereich einsetzten. Die UNESCO bekräftigte diese Forderung und deklarierte Inklusion zum wichtigsten Ziel der internationalen Bildungspolitik in ihrer Erklärung von Salamanca². Kein Kind sollte mehr in Bildungsinstitutionen ausgesondert werden. Mit der Erklärung der deutschen UNESCO Kommission 2009 ist Inklusion endgültig auch in der hiesigen Bildungspolitik angekommen³.

Dadurch ist es zu einem Paradigmenwechsel gekommen. Wo früher versucht wurde, das einzelne Kind an das vorgegebene Bildungssystem anzupassen (integrativer Ansatz), versucht das System heutzutage den Bedürfnissen von Kindern entgegenzukommen (inklusive Ansatz)⁴. Sukzessive wird demnach die Umsetzung von Inklusion in das frühkindliche Bildungssystem systematisch strukturell vorangetrieben und hat sich von der Dimension Behinderung auch auf die Dimensionen ethnisch-kulturelle und religiöse Herkunft, Geschlecht, soziale und ökonomische Voraussetzungen etc. ausgeweitet⁵.

Die Diversity-Debatte dagegen entstammt der US-Bürgerrechtsbewegung der 60er und 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts mit ihrer Antidiskriminierungsbewegung und Bewegung gegen Rassismus, speziell gegenüber der schwarzen Bevölkerung⁶. Die Wahrnehmung von Differenzen (damals noch exklusiv bzgl. der Hautfarbe) bei gleichzeitiger Nicht-Diskriminierung anhand dieser wahrgenommenen Differenzen wurde massiv eingefordert und langsam auch in die Umsetzung gebracht. Dieser Prozess ist in vollem Gange. Diversity wird seither in Bereichen wie Wirtschaft und (Bildungs-)Politik weltweit immer weiterentwickelt und diskutiert.

Kritisch werden in der Diversity-Debatte alle gesellschaftlichen Prozesse betrachtet, die den Ausschluss bzw. die Exklusion von einzelnen Gruppen bewirken können. Diversity bezieht sich dabei auf Dimensionen wie z. B. Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit, Religion und Behinderung⁷ (siehe dazu auch die folgende Abbildung 18, wo der innere Kreis die eher unveränderlichen, der äußere Kreis die eher veränderlichen Diversity-Anteile unserer Persönlichkeit darstellt).

1 vgl. Deutsche UNESCO Kommission (2014), S. 9

2 vgl. UNESCO (1994)

3 vgl. Deutsche UNESCO Kommission (2014)

4 vgl. Albers & Jungmann (2014)

5 vgl. Deutsche UNESCO Kommission (2014); Albers & Jungmann (2014)

6 vgl. Vertovec (2012)

7 vgl. Europäische Gemeinschaft (2000)



Abbildung 1: Das Diversity – Rad des Mobilen Beratungsteams Berlin für Demokratieentwicklung der Stiftung SPI (o. J.)

Zu beachten ist hierbei, dass Differenzen aus mehreren Dimensionen gleichzeitig bestehen können, die eine potentielle Benachteiligung im Alltag erhöhen. Die Bundespolitik trägt dem Diversity-Gedanken im Kern schon im Artikel 3 des Grundgesetzes⁸ Rechnung (Gleichheit, Gleichberechtigung, Verbot der Diskriminierung) bzw. in der Ratifizierung der Menschenrechtskonvention⁹ und hier insbesondere im Artikel 2 (Verbot der Diskriminierung). Explizit werden die oben erwähnten Diversity-Dimensionen im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz von 2006 berücksichtigt. Dieses Gesetz soll Diskriminierung vorbeugen und davor schützen¹⁰.

Besonders in der frühen Bildung ist Diversität seit Jahren ein Thema und wird als Vielfalts- bzw. als Kultursensibilität mitgedacht. Demnach kann Diversität als ein Aspekt bei der Umsetzung des inklusiven Gedankens betrachtet und im Weiteren auch behandelt werden.

8 vgl. Bundesamt für Justiz (2019)

9 vgl. UN Department for General Assembly and Conference Management German Translation Service (2019)

10 vgl. Anti-Diskriminierungsstelle des Bundes (2019)

2. Grundannahmen

Vielfalt als Normalität in der täglichen Praxis aller Akteurinnen und Akteure der frühkindlichen Bildungslandschaft wahrzunehmen, unterstützt die gleichberechtigte soziale Teilhabe aller Kinder. Dabei werden die Besonderheiten und unterschiedlichen Voraussetzungen einzelner Kinder als Ressource betrachtet und behandelt und nicht als Defizit, welchem man irgendwie begegnen muss. Alle sollen in ihrer Einzigartigkeit gemäß dem Prinzip der „egalitären Differenz“¹¹ wahrgenommen und in ihrer Entwicklung unterstützt werden. Lernprozesse müssen sich dabei den kindlichen Bedürfnissen anpassen, um Chancengleichheit bzw. -gerechtigkeit zu ermöglichen¹².

Der Diversitätsansatz hält dazu an, nicht die Augen zu verschließen vor der Existenz bedeutsamer Differenzen, die das Zusammenleben und Arbeiten in unterschiedlichen Kontexten beeinflussen (können). Er regt vielmehr dazu an, sich damit kritisch auseinanderzusetzen¹³. Hierbei ist insbesondere eine kontinuierliche Reflexion der eigenen professionellen Haltung zu Vielfalt essentiell. Nur wer seine Haltung kennt, versteht sein Handeln und kann es bewusst lenken. Die aktive Bekämpfung der aus Ungleichheiten potentiell resultierenden Ungleichbehandlung ist dann wiederum der Auftrag einer inklusiven Pädagogik¹⁴.

Diversität und Inklusion verfolgen beide die Idee des „positiven Perspektivwechsels“ auf Unterschiede¹⁵. Es gilt „Barrieren zu identifizieren, die sich vielen Menschen beim Zugang zu Lernmöglichkeiten stellen, und Ressourcen bereitzustellen, um diese Barrieren zu überwinden“¹⁶. Folglich ist inklusive Bildung eine Schlüsselstrategie für die Umsetzung der Initiative „Bildung für Alle“, wie sie von der UNESCO als Leitbild festgehalten wurde¹⁷.

.....
11 vgl. Prengel (2006)

12 vgl. Herwartz-Emden, Schurt & Waburg (2010)

13 vgl. Kessl & Plößler (2010)

14 vgl. Georgi (2015); Albers & Jungmann (2014)

15 vgl. Albers & Jungmann (2014)

16 vgl. Deutsche UNESCO Kommission (2014), S. 9

17 vgl. Deutsche UNESCO Kommission (2014)

3. Verortung des diversitätsbewussten Inklusionsgedankens im Bundesprogramm „Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung“

Insbesondere in Angeboten der Kindertagesbetreuung – wo Kinder aus unterschiedlichen Familienhintergründen und unterschiedlichen Lebenslagen aufeinandertreffen – spiegelt sich die gesellschaftliche Vielfalt im Sozialraum wider. Der Umgang mit dieser Vielfalt in der Kindertagesbetreuung als Form der frühen Bildung hat Modellfunktion für Sozialräume auch außerhalb ihres Rahmens¹⁸. Daher ist der Schritt in frühkindliche Bildungsangebote und -institutionen auch als ein Einstieg in inklusives Denken und Handeln, in die Grundsätze inklusiver Pädagogik für alle Beteiligten zu sehen. Angebote im Bundesprogramm „Kita-Einstieg“ vertreten daher den inklusiven Gedanken möglichst aktiv. Auf welche Weise dies geschieht, kann sehr mannigfaltig sein und sich z. B. in der vielfalts- und kultursensiblen Anpassung von Methoden und Materialien in der Zusammenarbeit mit den Zielgruppen zeigen.

Im Folgenden wird beispielhaft erläutert, wie auf verschiedenen Ebenen (Kind-Ebene, Familien-Ebene und Ebene der pädagogischen Fachkraft bzw. des Kita-Teams) mit dieser Thematik umgegangen werden kann. Für den Umgang mit Vielfalt bzw. unterschiedlichen Diversitätsdimensionen eignen sich verschiedene Ansätze, wie z. B. der Anti-Bias Ansatz, ebenso wie die kultursensitive Frühpädagogik oder der Early Excellence Ansatz. Den beiden erst genannten Ansätzen ist gemeinsam, dass sie beim Umgang mit Vielfalt „Kultur“ nicht mit Nationalität gleichsetzen, sondern betonen, dass jede Familienkultur anders ist, geprägt durch das Aufwachsen in unterschiedlichen Lebenskontexten mit unterschiedlichen Merkmalen, mit unterschiedlichen Vorstellungen von Bildung und Erziehung; dennoch kann man Gemeinsamkeiten zwischen Familien aus ähnlichen kulturellen Kontexten bzw. mit ähnlichen soziodemographischen Merkmalen erkennen. Allen genannten Ansätzen ist gemeinsam, dass sie auf die bestmögliche individuelle Förderung jedes Kindes setzen. Dies geschieht dann aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Die Ansätze fließen bei den folgenden Ausführungen im Rahmen der einzelnen Ebenen mit ein, ohne dass der jeweilige Ansatz als der ‚einzig richtige‘ gilt für die Arbeit in der entsprechenden Ebene. Es handelt sich um drei weit verbreitete Beispiele aus einer Fülle von Möglichkeiten und Ansätzen, die pädagogische Fachkräfte im Sinne der Implementierung und Verfestigung des inklusiven Gedankens im pädagogischen Alltag nutzen können.

Hilfreich für Fachkräfte kann es sein, eine klare Vorstellung davon zu entwickeln, was jedes einzelne Kind selbst möchte und benötigt. Wenn Kinder ihre Bedürfnisse (noch) nicht oder nicht so gut artikulieren können, können Fachkräfte Annahmen aus der genauen Beobachtung ihrer Verhaltensweisen ziehen.

.....
18 vgl. Wustmann, Kägi & Müller (2017)

Im Folgenden wird beispielhaft erläutert, wie auf verschiedenen Ebenen (Kind-Ebene, Familien-Ebene und Ebene der pädagogischen Fachkraft bzw. des Kita-Teams) mit dieser Thematik umgegangen werden kann. Für den Umgang mit Vielfalt bzw. unterschiedlichen Diversitätsdimensionen eignen sich verschiedene Ansätze, wie z. B. der Anti-Bias Ansatz¹⁹, ebenso wie die kultursensitive Frühpädagogik²⁰ oder der Early Excellence Ansatz²¹. Den beiden erst genannten Ansätzen ist gemeinsam, dass sie beim Umgang mit Vielfalt „Kultur“ nicht mit Nationalität gleichsetzen, sondern betonen, dass jede Familienkultur anders ist, geprägt durch das Aufwachsen in unterschiedlichen Lebenskontexten mit unterschiedlichen Merkmalen, mit unterschiedlichen Vorstellungen von Bildung und Erziehung; dennoch kann man Gemeinsamkeiten zwischen Familien aus ähnlichen kulturellen Kontexten bzw. mit ähnlichen soziodemographischen Merkmalen erkennen²². Allen genannten Ansätzen ist gemeinsam, dass sie auf die bestmögliche individuelle Förderung jedes Kindes setzen. Dies geschieht dann aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Die Ansätze fließen bei den folgenden Ausführungen im Rahmen der einzelnen Ebenen mit ein, ohne dass der jeweilige Ansatz als der ‚einzig richtige‘ gilt für die Arbeit in der entsprechenden Ebene. Es handelt sich um drei weit verbreitete Beispiele aus einer Fülle von Möglichkeiten und Ansätzen, die pädagogische Fachkräfte im Sinne der Implementierung und Verfestigung des inklusiven Gedankens im pädagogischen Alltag nutzen können.

Anti-Bias-Ansatz

Eine Umgebung zu schaffen, „in der es allen möglich ist, sich zu entfalten und in der jedes Kind seine speziellen Fähigkeiten und Begabungen ausbilden kann“²³ – das ist das Ziel des Ansatzes aus den USA. Es geht nicht darum alle Kinder gleich zu behandeln, sondern allen Kindern die gleichen Möglichkeiten zu eröffnen und sie individuell und bestmöglich in ihrer Bildung und Entwicklung zu unterstützen. Dabei soll potentiellen Diskriminierungen entgegengetreten werden, die durch ungleiche Machtstrukturen im Alltag (im Kontext Kita-Einstieg z. B. zwischen pädagogischer Fachkraft und Kindern bzw. deren Familien) entstehen können und auf schon früh erlernten Vorurteilen basieren.

Dieser Ansatz wurde ab 2000 zu einem Qualifikationskonzept in Deutschland weiterentwickelt²⁴. Grundlage ist das Wissen, dass Kinder sich schon früh ein Bild von der Welt machen, beeinflusst von ihrem Umfeld, welches bestimmte Normvorstellungen vertritt, verbunden mit unterschiedlichsten Vorurteilen. Schnell konstruieren Kinder ein „wir“ und „die anderen“, bewerten und bringen Gruppen in eine Hierarchie, beispielsweise: „Jungs können besser klettern als Mädchen“ oder „schwarze Kinder tanzen besser als weiße Kinder“. Da gebildete Vorurteile sich dann leider schwer verlernen lassen, vermittelt das Qualifikationskonzept eine „vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“²⁵ und versteht sich dabei als „inklusives Praxiskonzept“²⁶, welches Diskriminierungen im pädagogischen Alltag entgegen wirkt. Wie man Kinder mit verschiedenen Identitätsmerkmalen wahrnimmt und anspricht, wie die Zusammenarbeit mit Eltern und im Team der pädagogischen Fachkräfte gestaltet wird und dabei Stereotypisierung

19 vgl. Derman-Sparks & the A.B.C. Task Force (1989)

20 vgl. Borke & Keller (2014)

21 vgl. Hebenstreit-Müller (2018)

22 vgl. Keller (2011)

23 vgl. Derman-Sparks (2013)

24 vgl. Wagner (2013)

25 vgl. Wagner (2013)

26 vgl. Wagner (2016)

und Diskriminierung bei allen Beteiligten vermieden werden, ist essentiell in diesem Praxiskonzept. Vielfalt zu erfahren, ihr wertschätzend zu begegnen und Empathie zu entwickeln ist die Grundlage für gleichberechtigte Teilhabe.

Als Methoden nutzt der Anti-Bias-Ansatz bzw. das in Deutschland weiterentwickelte Qualifikationskonzept der „vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung“ z. B. die „Persona Doll“-Geschichten. Bei den „Persona Doll“-Geschichten geht es z. B. darum, über eine lebensgroße Puppe Kinder bei der Entwicklung von Respekt und Wertschätzung für unterschiedliche soziale und kulturelle Hintergründe sowie für unterschiedliche Werte zu unterstützen. Die pädagogische Fachkraft berichtet dabei in Kleingruppen den Kindern, was die Puppe ihr erzählt. Erzählt die Puppe z. B. der pädagogischen Fachkraft von einer Kränkung im Alltag im Flüsterton, kann diese bei den Kindern nachhaken, wie die Puppe sich jetzt wohl fühlt und kann der Puppe Lösungsvorschläge der Kinder für den Umgang mit der Kränkung weiterleiten. Handlungsstrategien für die Puppe werden z. B. in Zweiergruppen und dann in der Kleingruppe diskutiert und gebündelt der Puppe über die pädagogische Fachkraft mitgeteilt. Die Puppe kann die Vorschläge der Kinder dann bis zum nächsten Treffen ausprobieren und rückmelden, wie es ihr damit ergangen ist. Im Gespräch tauchen auf diese Weise viele Anknüpfungspunkte zur Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder auf. Die Kinder können Sympathie für die Puppe entwickeln und ihre eigenen Erfahrungen einbringen. So kommen die Kinder ins Sprechen und setzen sich mit unterschiedlichen Aspekten von Vielfalt und dem Umgang damit im Alltag auseinander.

Kultursensitive Frühpädagogik

In diesem Ansatz geht man davon aus, dass es im Umgang mit Vielfalt einer pädagogischen Trias bedarf aus Wissen, Haltung und Können²⁷. Ohne diese sei diversitätsbewusstes inklusives Handeln im pädagogischen Alltag nicht möglich. Das Wissen um den (kulturellen) Kontext von Kindern und ihren Familien und das kulturspezifische Aufwachsen im entsprechenden Kontext ist essentiell, ebenso wie aber auch das Wissen um die Sicht von Eltern auf frühkindliche pädagogische Themen. Die professionelle Haltung ist ein zweiter Baustein der pädagogischen Trias. Sie beinhaltet eine durchgängige Selbstreflexion des eigenen pädagogischen Handelns im Alltag und das Bewusstsein für die Beeinflussung der eigenen Haltung durch die jeweilige kontextspezifische Biographie einer jeden Fachkraft. Es gilt, eine forschende, neugierige Haltung auf das Gegenüber zu bewahren. Gleichzeitig ist es wichtig, ressourcenorientiert und feinfühlig zu bleiben. Im Können liegt die Kunst des gelingenden Lebens mit Diversität. Hier ist Flexibilität, Neugier und Offenheit gefragt, um einen sensiblen, situationsangemessenen Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen zu ermöglichen.

Um eine kultursensitive Frühpädagogik zu verorten ist es also essentiell:

1. Den Kontaktaufbau mit allen Beteiligten nicht-wertend, offen und neugierig zu gestalten.
2. Die Bereitschaft mitzubringen, elterliches Verhalten und elterliche Wünsche zu verstehen. Hier bietet sich an, viele offene Fragen zu stellen. Beispielsweise kann es unterschiedliche Vorstellungen darüber geben, welche Rolle die pädagogische Fachkraft bei der Bildung und Erziehung von Kindern einnimmt.
3. Offen zu sein für unterschiedliche kindliche Erfahrungen z. B. mit Freispiel.
4. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen kulturellen Hintergrund aktiv zu verfolgen, und zu reflektieren, wo man herkommt, und was einen im eigenen Denken und Handeln beeinflusst.
5. Die Grenzen der eigenen professionellen Haltung auszuloten. Toleranz für unterschiedliche Vorstellungen von Erziehung entwickeln, aber eben auch Grenzen festzulegen für den pädagogischen Alltag.
6. Kontinuierlich Wege zu suchen, die für Familien, Kinder und pädagogische Fachkräfte passend sind und im pädagogischen Alltag gelebt werden können.

Die kultursensitive Frühpädagogik postuliert die Einbettung der pädagogischen Trias in der Organisations- und Teamentwicklung sowie als Querschnittsaufgabe für alle pädagogischen Handlungsfelder. Nur wenn alle Fachkräfte die pädagogische Trias aktiv und bewusst im Alltag leben, kann Inklusion gelingen.

Early Excellence-Ansatz

Die ersten Early Excellence-Zentren wurden Ende der 1990er Jahre in Großbritannien gegründet. In Deutschland wird der Early Excellence-Ansatz vornehmlich im Rahmen des Ausbaus von Familienzentren seit Anfang der 2000er angewandt.

Die frühe und bestmögliche Förderung jedes einzelnen Kindes steht im Vordergrund dieses Ansatzes. Alle Kinder werden als einzigartig wahrgenommen und haben ein Recht auf exzellente Bildung, Betreuung und Erziehung. Hierfür ist es essentiell, sie genau zu beobachten und zu begleiten und einen „positiven Blick“ einzunehmen. Dies kann gelingen durch die unten angeführten pädagogischen Strategien.

Acht pädagogische Strategien sind allgemein handlungsleitend für die Arbeit im Early Excellence-Ansatz²⁸:

1. Warten und Beobachten in respektvoller Distanz (Sanfte Intervention).
2. Den kindlichen Kontext kennen und fähig sein, die früheren Erlebnisse des Kindes mit einzubeziehen, damit Lernprozesse an Erfahrungen anknüpfen können (Kontextsensitivität).
3. Zuwendung durch physische Nähe und Mimik und damit Bestätigung des Kindes (Affirmation).
4. Das Kind ermutigen zu wählen und selbst zu entscheiden.
5. Das Kind dabei zu unterstützen, angemessene Risiken einzugehen.
6. Das Kind ermutigen, auch dann etwas zu tun, wenn dem Erwachsenen der Ablauf selbst unklar ist. Das Kind bei diesem Experiment begleiten.
7. Wissen, dass die Haltung und die Einstellung des Erwachsenen das Kind beeinflussen. Der Erwachsene zeigt, dass das Kind und er selbst im Lernen Partner sind.

Hierfür benötigen pädagogische Fachkräfte einen ethischen Code:

1. Eine positive Grundeinstellung gegenüber Kindern, Eltern, Familien sowie Kolleginnen und Kollegen.
2. Den Aufbau eines Fundaments von Vertrauen gegenüber allen Beteiligten.
3. Die konsequente Orientierung an den Wünschen und Bedürfnissen von Kindern und Eltern.
4. Die Entwicklung einer gemeinsamen Haltung und Sprache.
5. Verständlichkeit und Verfügbarkeit von Informationen und Dokumentationen für alle.

Die genaue Beobachtung von Kindern bedarf dabei:

1. der genauen Beschreibung dessen, was das Kind tut, ohne Bewertung und Interpretation.
2. der genauen Beobachtung, ob sich das Kind bei der Aktivität wohlfühlt.
3. der genauen Beobachtung, ob das Kind bei seiner Aktivität engagiert ist.

Der positive Blick ermöglicht demnach die ressourcenorientierte, wertschätzende Wahrnehmung der kindlichen Vielfalt im Kontext ihrer Entwicklung und fördert die Entwicklung von Selbstvertrauen, sozialer Kompetenzen und psychischer Stabilität im Lernalltag von Kindern. Im Prozess verstehen sich Eltern, Kinder und pädagogische Fachkräfte als „Gemeinschaft forschend Lernender“.

4. Diversitätsbewusster inklusiver Umgang mit Vielfalt

4.1 Ebene Kind

Kinder wachsen in unterschiedlichen Familienkonstellationen und -kulturen auf, und sind in unterschiedlichen Lebenslagen verortet. Der Ausgangspunkt pädagogischen Arbeitens liegt auf dieser Ebene in der Analyse der Lebenssituation eines jeden Kindes und seiner Bedarfe²⁹. Je nach Lebenslage können bestimmte Entfaltungs- und Erlebnismöglichkeiten zu kurz kommen. Um solche Schieflagen in den Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern abzumildern, können Angebote der Kindertagesbetreuung bzw. Angebote aus dem Bundesprogramm „Kita-Einstieg“ unterstützen.

Am Beispiel Armut als eine der Diversity-Dimensionen lässt sich dies erläutern. Oft ist es gar nicht so einfach zu erkennen, ob ein Kind von Armut betroffen ist, oder nicht. Da dieses Thema bei vielen Kindern und Familien aufgrund einer befürchteten Stigmatisierung mit Scham besetzt ist, fällt es erst spät auf, wenn ein Kind z. B. wiederholt nicht an Aktivitäten, die in der Kindertagesbetreuung organisiert werden, teilnehmen kann, weil diese zumeist mit Extra-Kosten verknüpft sind und die Eltern dies nicht thematisieren können oder wollen. Wenn zusätzlich noch z. B. Sprachbarrieren hinzukommen, wird das Aufdecken ökonomischer Schieflagen noch erschwert, da bestimmte Verhaltensweisen evtl. nur der ethnisch-kulturellen Herkunft zugeschrieben werden und nicht (auch) als Versuch, Armut zu verbergen. Kinderarmut zeigt sich auf vier Ebenen: materiell, sozial, kulturell und gesundheitlich³⁰. Zumeist ist der einzige Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe für von Armut betroffene Kinder nur über den Besuch von frühpädagogischen Betreuungsangeboten zu gewährleisten. Daher ist in diesem Kontext diversitätssensibles Handeln umso wichtiger³¹, um Kinderarmut effektiv zu begegnen³². Die strukturell ungleiche Verteilung von Ressourcen und Privilegien können weder die Kita, noch zum Kitabesuch hinführende Angebote beheben. Die Auswirkungen auf die Teilhabe der Kinder am Alltagsgeschehen der Kindertagesbetreuung lassen sich aber durch verschiedene Angebote abmildern. Der Auftrag wäre also auf dieser Ebene, die Bedarfe der Kinder in konkreten Situationen zu ermitteln und diversitätsbewusst darauf einzugehen, ohne die Familien durch eine Stigmatisierung als armutsbetroffene Familien bloßzustellen.

Wichtig wäre es, das Verhalten eines Kindes, das auf den ersten Blick evtl. als befremdlich und auffallend wahrgenommen wird (wie z. B. plötzlich auftretende Aggression, Rückzug von anderen Kindern im Alltag, Ablehnung von kostenpflichtigen Aktivitäten, auffälliges Spiel- und Sprachverhalten oder auch vermehrtes „Bunkern“ von Nahrung), wertschätzend zu hinterfragen,

.....
29 vgl. Kastüscke (2017)

30 vgl. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. (2012)

31 vgl. Richter-Kornweitz (2012)

32 vgl. Holz & Richter-Kornweitz (2010)

ohne auf Vorannahmen zurück zu greifen, die evtl. irreführend sind. Aktives Zuhören ist hier ein sinnvoller Ansatz, denn die oben genannten Beispiele könnten auch auf ganz andere Bedürfnislagen hinweisen. Auch sprachliche oder entwicklungsbedingte Auffälligkeiten können mit dem Thema Armut verbunden sein. Hier sind Fördermöglichkeiten (z. B. Sprachbildung, Lern- und Spielräume schaffen und begleiten) eine wichtige Grundlage für die spätere Schulfähigkeit, den Bildungserfolg und das Wohlbefinden von Kindern, da sie den Erfahrungs- und Entwicklungshorizont und insbesondere den von Kindern in Armutslagen enorm erweitern. Ebenso können bei frühpädagogischen Angeboten kleine Snacks für alle Kinder zur Verfügung gestellt werden, so dass sich jedes Kind an gesunden Nahrungsangeboten bedienen kann. So wird mangelhafter Ernährung und den damit verbundenen Gesundheitsrisiken entgegengewirkt.

Zusätzlich ist abzuklären, ob von Armut betroffene Kinder einen besonderen Bedarf an emotionaler Zuwendung und Aufmerksamkeit aufweisen – ausgelöst durch die zumeist hoch belastete Situation der Familien zuhause. Abgesehen von der (finanziell) stark belasteten Familiensituation geht Armut oft früh mit einem hohen Verantwortungsgefühl der Kinder für die Belange der Familie einher und beschränkt Kinder oft in ihrem Kindheitserleben, da sie häufig elterliche Aufgaben (mit) übernehmen (müssen)³³. Einschränkungen in sozialen Kontakten und Kompetenzen können auftreten³⁴. Ziel wäre es hier, Kindern Werkzeug in die Hand zu geben, mit den erhöhten Entwicklungsrisiken altersgerecht und gesundheitsförderlich umzugehen, so dass eine positive Entwicklung möglich wird. Die Resilienzförderung widmet sich diesem Themenkomplex³⁵. In dem Kontext kann Resilienz verstanden werden als „psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern“³⁶, sich trotz belastender Umstände und Entwicklungen normal zu entwickeln. Faktoren, die zur Resilienz beitragen sind z. B. eine sichere Bindung zu einer oder mehreren pädagogischen Fachkräften³⁷, Selbstwirksamkeitserfahrungen bei frühpädagogischen Angeboten bzw. die Fähigkeit zur Selbstregulation und ein gesundes Selbstvertrauen zu entwickeln³⁸. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten und die Ermöglichung von positiven Erfahrungen in einem geschützten Raum sind essentielle Bedingungen für eine gelingende gesellschaftliche Teilhabe aller Kinder. Die personalen Ressourcen der Kinder werden dadurch gestärkt und Schutzfaktoren des Kindes bewusst unterstützt (z. B. vertrauensvolle Beziehung zu mindestens einem außerfamiliären Erwachsenen)³⁹. Pädagogische Fachkräfte können sich verschiedener Methoden bedienen, um diese Entwicklung zu fördern: Methoden der Partizipation (im Sinne des Konzeptes der „Kinderstuben der Demokratie“⁴⁰, z. B. durch die Einführung eines Kinderrates⁴¹) und/oder auch des Empowerments können pädagogische Fachkräfte in ihrer Arbeit mit von Armut betroffenen Kindern unterstützen. Dabei sollte auch immer die eigene Haltung hinterfragt und eigene Stereotype und Vorurteile bewusst beleuchtet werden, um eine versehentliche Stigmatisierung durch unreflektierte Äußerungen zu vermeiden. Reflexionswissen ist hier ebenso gefragt⁴² wie ein vorurteilsbewusster Zugang zu Kindern und deren Familien⁴³.

33 vgl. Zander (2006)

34 vgl. Holz (2006)

35 vgl. Wustmann (2004)

36 vgl. Wustmann Seiler (2016), S. 18

37 vgl. Ahnert, Pinquart & Lamb (2006)

38 vgl. Zander (2010)

39 vgl. Zimmer (2019)

40 vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker (2011)

41 vgl. Iller & Mieth (2019)

42 vgl. Diehm (2016)

43 vgl. Krause, Ansari, Höhme, Lindemann, Richter & Wagner (2017)

Lösungen für materielle Notlagen zu suchen, die Kindern Teilhabe ermöglichen, ohne die Familien zu belasten, ist ein weiterer Baustein auf dem Weg in eine inklusive Arbeit mit Kindern. Bei der Anmeldung kann z. B. ein Merkblatt verteilt werden, das Hilfen für Familien in einfacher Sprache verdeutlicht. Verschiedene Systeme können dabei unterstützen, Teilhabe zu ermöglichen, wie Teilsysteme der Kinder- und Jugendhilfe, der Gemeinwesenarbeit, des Ehrenamtes, des Gesundheitswesens⁴⁴. Infrastrukturen und Netzwerke können demnach diversitätssensibles Handeln unterstützen, müssen aber Familien bekannt und leicht zugänglich sein, damit Kinder davon profitieren können. Solche Infrastrukturen bieten z. B. Familienzentren an. Niedrigschwellig lassen sich bei Angeboten der Kindertagesbetreuung Aktivitäten verorten, die der Armutsprävention dienen können, aber auch von Kindern und Familien in Anspruch genommen werden, die nicht von Armut betroffen sind. Hierzu zählen z. B. Tauschbörsen oder Flohmärkte oder auch Angebote, die keine Unkosten verursachen, wie z. B. ein Gartentag. Auch Ausflüge am Monatsanfang sind eine Möglichkeit, Kosten planbar zu halten und so die Wahrscheinlichkeit der Teilhabe zu erhöhen.

Reflexionsfragen

- Was ist mir bezüglich des sozialen bzw. ökonomischen Hintergrunds aller Kinder in meinem beruflichen Alltag bekannt? Welche Informationen brauche ich und wie kann ich diese gemeinsam mit den Familien zusammenstellen ohne die Familien bloßzustellen? Wie machen das meine Kolleginnen und Kollegen?
- Beachte ich regelmäßig, wie das einzelne Kind über seine Freizeit- und Familienzeit spricht, bzw. mit wem das einzelne Kind gerne spielt? Welche Schlüsse kann ich aus meinen Wahrnehmungen bzgl. seiner Lebenslage ziehen? Wie dokumentiere ich meine Eindrücke und wie führe ich sie mit denen der Kolleginnen und Kollegen zusammen?
- Wie kann ich die Stärken der Kinder erkennen bzw. woran hat das einzelne Kind Freude und wie kann ich es darin bestärken?⁴⁵
- Welche persönlichen, familiären und sozialen Schutzfaktoren des Kindes versuche ich in meiner pädagogischen Arbeit zu stärken?
- Was tue ich bereits, um den emotionalen, sozialen und gesundheitsbezogenen Bedürfnissen von z. B. armutsbetroffenen Kindern in meinem Arbeitsalltag gerecht zu werden? Was könnte ich zusätzlich noch als Strategie im pädagogischen Alltag verankern?

44 vgl. Hock, Hock & Wüstendörfer (2001)

45 vgl. Zimmer (2014)

4.2 Ebene Eltern / Familie

Alleinerziehende, Patchwork- und Regenbogenfamilien, Familien mit und ohne Migrationshintergrund, Großfamilien oder Kernfamilien, das Vater-Mutter-Kind-Familienmodell, Familien unterschiedlicher religiöser und politischer Verortungen, Familien von Kindern mit Behinderung – (fast) alle bringen ihre Kinder früher oder später zu frühkindlichen Bildungsangeboten bzw. in das frühkindliche Bildungssystem. Wenn man davon ausgeht, dass alle diese Familien unterschiedlichen Leitbildern und Erziehungsvorstellungen folgen, ist es einleuchtend und gleichzeitig herausfordernd, im frühpädagogischen Kontext differenzierte Konzepte für die Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Bezugspersonen zu entwickeln. Eltern aus allen Lebenslagen und -formen sind oft unsicher ob ‚richtiger‘ Erziehungsmethoden und erwarten und erhoffen sich Unterstützung bzgl. Erziehung, Betreuung und Bildung ihrer Kinder⁴⁶. Die pädagogische Fachkraft kann dabei für Familien eine Art ‚Lotsenfunktion‘⁴⁷ übernehmen.

Die Basis jeder Elternarbeit ist Vertrauen. Dieses aufzubauen ist insoweit eine Herausforderung, als Familien nicht gleich gut mit den gleichen Mitteln im Alltag erreicht werden. Manchen Familien genügen schriftliche Informationen für das Gefühl, dass ihre Kinder gut in der Kindertagesbetreuung aufgehoben sein werden, andere brauchen das persönliche Gespräch, wieder anderen ist mit aufsuchender Arbeit bzw. Besuchen in der Familie besser geholfen, um eine Vertrauensbasis entstehen zu lassen. Vertrauen kann nur entstehen und vertieft werden, wenn Familien durch die pädagogischen Fachkräfte als gleichberechtigte Partnerinnen und Partner sowie Akteurinnen und Akteure wahrgenommen werden und sich auch als solche gegenseitig wahrnehmen.

Sobald das Gefühl einer Ungleichbehandlung aufkommt, die diskriminierend oder gar rassistisch interpretiert wird, ist Vorsicht geboten. Das prompte Zugehen auf alle Beteiligten sollte die erste Reaktion sein. Klargestellt werden muss dabei, dass Diskriminierung oder Rassismus nicht zum Leitgedanken pädagogischer Arbeit passen und in diesem Kontext nicht erwünscht sind⁴⁸. Deutlich Position zu beziehen und dadurch potentiell Betroffene zu schützen sowie Akteurinnen und Akteure in ihrem Vorhaben aktiv zu bremsen, ohne die Wertschätzung für alle Familien zu verlieren, ist Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte und stärkt die Erziehungspartnerschaft nachhaltig. Alle Familien werden gesehen und ernstgenommen, klare Regeln für das Miteinander benannt und konsequent verfolgt⁴⁹. Das Aufkommen eines ‚wir‘ und ‚die anderen‘ sollte vermieden werden.

Sprachbarrieren können eine zusätzliche Herausforderung für die Erziehungspartnerschaft, den Vertrauensaufbau, bzw. die Elternarbeit sein. Dolmetscherinnen und Dolmetscher aus dem institutionellen Rahmen, im Sinne von einbestellten Dolmetscherinnen und Dolmetscher, können punktuell weiterhelfen, ebenso wie Dolmetscherinnen und Dolmetscher aus dem elterlichen oder Kita-Umfeld, wenn die Eltern mit der dolmetschenden Person ausdrücklich einverstanden sind. Die Passung zwischen Dolmetscherin oder Dolmetscher und Familie sollte immer wieder hinterfragt werden. Für den Umgang mit Sprachbarrieren in der Kindertagesbetreuung bedarf es aber auch zusätzlicher Strategien. Dabei können Informationen in einfacher Sprache, mit Bildern unterstützt, mehrsprachige Informationen oder auch Elternpatenschaften weiterhelfen. Hier haben Kitas im deutschsprachigen Raum schon wertvolle Erfahrungen, die auch bei

46 vgl. Wustmann (2017)

47 vgl. Viernickel (2009)

48 vgl. Amadeo Antonio Stiftung (2018)

49 vgl. Höhme, Ansari, Krause, Lindemann, Richter & Wagner (2017)

Kita-Einstiegs-Angeboten unterstützend wirken können. Manche Kitas führen z. B. keine Elternabende mit allen Eltern mehr durch, sondern mit kleineren Gruppen (beispielsweise eingeteilt nach Herkunftssprache), da sich diese etabliert haben und rege genutzt werden. Die Erläuterung des Bildungssystems und der Arbeitsweise der Fachkräfte stehen dabei im Fokus⁵⁰.

Familien von Kindern mit (drohender) Behinderung müssen weitere Herausforderungen meistern, die in das Arbeitsfeld der inklusiven Pädagogik fallen. Diese Eltern haben grundsätzlich ähnliche Bedürfnisse nach Information wie alle Eltern. Zudem ist je nach Art und Grad einer (drohenden) Behinderung die Unsicherheit der Eltern bzgl. einer optimalen, individualisierten Betreuung und Förderung groß. Manchen Familien fällt es dabei schwer, die jeweilige Diagnose in all ihren Aspekten zu verstehen, zu akzeptieren und pädagogische Angebote oder Beratung anzunehmen, aus Scham oder auch infolge negativer Erfahrungen mit Institutionen im Allgemeinen. Bei manchen Familien kommt dann noch die Sprachbarriere hinzu, die detaillierte Nachfragen erschwert⁵¹. Hier ist eine hohe Responsivität⁵² der pädagogischen Fachkraft und ein gelungener Vertrauensaufbau gefragt, damit der Kontakt nicht abgebrochen wird; dies würde die individualisierte, optimale Förderung des Kindes gefährden. Denn je nach Art und Grad der Behinderung ist ein enormer bürokratischer Aufwand durch die Eltern zu leisten, um ihrem Kind die bestmögliche Förderung angedeihen zu lassen. Familien benötigen an dieser Stelle kompetente Beratung und Hilfe. Pädagogische Fachkräfte können z. B. auf die richtigen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner der Frühen Hilfen, auf weitere familienunterstützende Dienste oder auf Frühförderangebote verweisen. Sie können den Prozess der Antragsstellung begleiten, damit Familien auf ihrem Weg durch den bürokratischen Dschungel nicht „die Puste“ ausgeht. Die Familien fühlen sich im Idealfall dann nicht allein gelassen, können sich über ihre Erfahrungen mit der pädagogischen Fachkraft austauschen und ein Gefühl einer teilweisen Entlastung kann eintreten. Hausbesuche haben sich hier bewährt. Dabei ist ein ressourcenorientierter Blick auf die familiären Potentiale unabdingbar⁵³.

Inklusive Elternarbeit bedeutet demnach, einen dialogischen Verständigungsprozess mit Eltern zu führen. Dies geht nur, wenn das oben schon erwähnte Reflexionswissen zur eigenen professionellen Haltung aktiv ist. Erst muss man für sich selbst seinen festen (Werte-)Grund haben und erkennen, welches Verhalten warum welche Reaktion bei einem selbst auslöst, um dann bei einem Perspektivwechsel auch die Position der jeweiligen Familie einzunehmen und optimalerweise zu verstehen. Es geht nicht darum, seine professionelle Position um jeden Preis umzusetzen und auch nicht darum alles hinzunehmen, was Eltern sagen oder tun. Es geht darum, Elternarbeit vorurteilsbewusst, lösungsorientiert, wertschätzend und ergebnisoffen zu gestalten, so dass sich alle im Prozess wiederfinden können⁵⁴ und eine bestmögliche individuelle Förderung jedes Kindes gewährleistet werden kann.

50 vgl. Krause, Ansari, Höhme, Lindemann, Richter & Wagner (2017)

51 vgl. Albers & Jungmann (2014)

52 vgl. Gutknecht (2010)

53 vgl. Bundesforum Familie (2015)

54 vgl. Herrmann, Sauerhering & Völker (2018)

Reflexionsfragen

- Welche Strategien nutze ich, um die Erziehungspartnerschaft mit allen Familien aufzubauen? Welche Strategien haben sich bewährt, welche nicht? Habe ich eine Erklärung dafür, warum sich manche Strategien bewähren und andere nicht?
- Welche Unterstützung biete ich Familien im Alltag, deren Teilhabe möglicherweise eingeschränkt ist (z B. durch Sprachbarrieren)? Wo sehe ich noch Optimierungsbedarf?
- Wie kommuniziere ich mit unterschiedlichen Familien? Welche Vorbehalte habe ich gegenüber einzelnen Familien? Woran könnte das liegen? Wie begegne ich meinen eigenen Vorbehalten?
- Wie kommuniziere ich mein pädagogisches Handeln transparent und nachvollziehbar für alle, also den unterschiedlichen Familien und auch meinem Team? Welchen Vorbehalten begegne ich dabei? Wie gehe ich damit um?
- Wie gestalte ich zielgruppengerecht eine Willkommenskultur für alle an den Angeboten teilnehmenden Familien? Welche Unsicherheiten bemerke ich hier bei mir? Wie und wo suche ich nach Lösungen?

4.3 Ebene pädagogische Fachkraft / Team

Als wichtige Kompetenzen im professionellen Umgang mit Unterschieden und Ungleichheit, Vielfalt und Heterogenität gelten z. B. Empathie, Selbstreflexivität, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, die Fähigkeit zum Aushalten von Unsicherheiten, Unterschiedlichkeiten und Uneindeutigkeiten, Konfliktfähigkeit, aktives Zuhören und stetige Anpassung des eigenen Handlungsrahmens⁵⁵. Entsprechende Kompetenzen werden allgemein als „soziale sowie wissensbezogene interkulturelle Fähigkeiten“⁵⁶ mit der schon mehrmals erwähnten Schlüsselkompetenz der „Selbstreflexivität“⁵⁷ zusammengefasst. Es wird von notwendigen reflexiven Prozessen auf dem Weg zu Inklusion im Feld gesprochen⁵⁸. Gemäß der kultursensitiven Frühpädagogik⁵⁹ ist die pädagogische Fachkraft in einem laufenden Prozess der weiteren Professionalisierung, um durch die Arbeit an Wissen, Haltung und Leben mit Diversität dem Anspruch einer diversen frühkindlichen Bildungslandschaft gerecht werden zu können. Mit Handlungsunsicherheit umzugehen gehört hier genauso zum Alltag, wie auch die Selbstreflexion der eigenen Biographie (z. B. des eigenen Familienbildes und der persönlichen Vorurteile gegenüber vom eigenen Familienbild abweichenden Familienbildern). Am Beispiel des pädagogischen Handelns beim Thema Gender, also dem Thema soziales Geschlecht und Zuschreibungen von „männlichen und weiblichen Eigenschaften und Rollen“⁶⁰, lässt sich das erläutern. ‚Jungs weinen nicht‘ oder ‚Mädchen spielen mit Puppen‘ sind gängige Klischees, die auch von pädagogischen Fachkräften manchmal zu hören sind. Der Umgang mit dieser Thematik ist ein Aushandlungsprozess, es gibt für die Praxis keine ‚richtige‘ Lösung, wohl aber feste Vorstellungen. Fachkräfte können versuchen, sich als Team geschlechterbewusst⁶¹ mit der räumlichen Gestaltung und dem Spielmaterial sowie dem sprachlichen Umgang mit Gender auseinanderzusetzen. So kann z. B. die Puppen- und Bauecke zusammengelegt werden als ein Versuch, geschlechterspezifische Festlegungen aufzubrechen. Wie damit im Team umgegangen wird bzw. wie sensibel die einzelne pädagogische Fachkraft sich diesem Thema widmet, hängt von der eigenen Sozialisation, vom Arbeitsumfeld und den sich dort befindenden Personen und ihrem Umgang mit der Thematik ab.

Die persönliche und professionelle Haltung der Beteiligten gegenüber Gender oder auch – allgemeiner gefasst – gegenüber Vielfalt entscheidet über Problematisierung oder Normalität von Vielfalt⁶². Gelten vielfältige Lebensformen als Normalität, wird Diversity im Alltag gelebt. Vorurteile gegenüber den jeweils ‚Anderen‘ erschweren allerdings das Erleben von Normalität in ihren vielfältigen Formen. Vorurteile sind allgegenwärtig und häufig sehr subtil, sie können zu Diskriminierungen auf verschiedenen Ebenen verleiten. Mit Vorurteilen bewusst umzugehen, gilt als Herausforderung in der Arbeit mit Kindern und deren Familien⁶³. Die pädagogische Fachkraft ist aufgefordert, ihre persönlichen und professionellen Sichtweisen immer wieder zu hinterfragen, aber auch mit potentiell von ihren persönlichen Sichtweisen abweichenden Erziehungsmodellen und Weltbildern der Familien oder auch der sie beschäftigenden Institution bzw. der Kolleginnen und Kollegen umzugehen. Hier ist die pädagogische Fachkraft, aber auch das ganze Team bzw. der Arbeitgeber als Institution gefragt. Wie die stetige Weiterentwicklung von

55 vgl. Gernhardt, Herrmann & Korte-Rüther (2013); Rosken (2009)

56 vgl. Anti-Diskriminierungsstelle des Bundes (2019)

57 vgl. Richter-Kornweitz (2012); Sulzer & Wagner (2011)

58 vgl. Mecheril (2004)

59 vgl. Borke & Keller (2014)

60 vgl. Gildemeister (2004)

61 vgl. Blank-Mathieu (2002)

62 vgl. Zick & Küpper (2011)

63 vgl. Wagner (2017)

Diversity-Kompetenzen unterstützt werden kann, so dass die einzelne pädagogische Fachkraft auch einen Rahmen für die Weiterentwicklung ihrer professionellen Haltung erhält, ist im Team zu erarbeiten und auch beim Arbeitgeber idealerweise festzuhalten. Es eignen sich Methoden der Supervision und kollegialen Beratung (z. B. über ressourcenorientierte Videoarbeit⁶⁴), um Wahrnehmungen, Einstellungen und übliche Handlungsweisen im Team für alle transparent zu machen und zur Diskussion zu stellen. Des Weiteren sind kontinuierliche Weiterbildungsmaßnahmen essentiell, um Haltung weiterzuentwickeln und neues Wissen einzuspeisen in den Umgang mit Aspekten von Vielfalt im Alltag. Wichtig ist es, den pädagogischen Fachkräften die zeitlichen Ressourcen dafür zu ermöglichen, um nachhaltig inklusive Arbeit zu stärken und zu verstetigen⁶⁵. Diversity-Kompetenzen müssen je nach Situation, Kontext und Handlungsfeld unterschiedlich gefasst und ausgelebt werden, so dass man nicht von einem feststehenden Kompetenzpool sprechen kann. Anhand von Reflexionen von Praxisbeispielen können individualisiert Lösungen erarbeitet werden, die für alle in ihrer pädagogischen Arbeit umsetzbar sind.

Reflexionsfragen:

- Räume ich mir im Alltag ausreichend Zeit für Selbstreflexion und Weiterbildung im Hinblick auf vielfaltsbewusste Entwicklungsprozesse ein und stehen mir dafür die notwendigen Ressourcen zur Verfügung?
- Welche Werte werden in meinem Team für essentiell gehalten und gelebt? Was bedeuten die Werte für den Kita-Alltag? Wie werden sie sichtbar? Wie offen und flexibel wird mit ihnen umgegangen? Wie offen und flexibel gehe ich selbst mit Ihnen um?
- Wird das Thema Heterogenität / Diversität / Vielfalt in unseren Teamsitzungen angesprochen? Wie geschieht das? Tausche ich mich regelmäßig mit Kolleginnen und Kollegen über dieses Thema aus?
- Wie kann ich Vorurteile, Diskriminierung oder auch Rassismus fachlich versiert thematisieren und ihnen entgegengetreten? Fühle ich mich diesbezüglich ausreichend informiert und vorbereitet?
- Was bräuchte ich noch an Strategien bzw. an Wissen? Welche Themen begegnen mir im Bundesprogramm „Kita-Einstieg – Brücken bauen in frühe Bildung“ häufig?

64 vgl. Reekers & Gloger-Wendland (2019)

65 vgl. Karsten, Baier, Hetzer, Meyer & van Riesen (2003)

7. Abschließende Anmerkungen

Auf den drei Ebenen Kind, Eltern / Familie, pädagogische Fachkraft / Team wurden die pädagogischen Kriterien Inklusion, Diversity bzw. Vielfaltssensibilität beispielhaft erläutert. Diese können als Querschnittsthema bei der Erarbeitung von pädagogischen Konzeptionen betrachtet werden. Es wurde deutlich, dass inklusives Handeln ohne Selbstreflexivität nicht funktionieren kann. Mit abschließenden Reflexionsfragen wurde eine Auseinandersetzung mit diesen Themen angeregt. Betont wurde schon anfangs, dass es sich bei den Beispielen nur um einen kleinen Ausschnitt von Möglichkeiten handeln kann, wie mit Diversität und Inklusion im Arbeitsalltag umgegangen werden kann. Übergreifend für alle Ebenen können die folgenden Fragen helfen, den inklusiven Gedanken zu verfolgen und zu verstetigen:

Gibt es in der Konzeption ein Verfahren für den Umgang mit speziellen Diversitätsdimensionen bzw. mit besonderen Lebenslagen? Wie können Kinder, Eltern und Fachkräfte aktiv an Entscheidungen, Planungen und Umsetzungen beteiligt werden?

Gibt es Strukturen in der Kommune / Gemeinde, die diversitätssensibles Handeln im Hinblick auf Vielfalt unterstützen? Wie kann Heterogenität und Vielfalt ressourcenorientiert und wertschätzend thematisiert werden?

Welche institutionellen Veränderungsprozesse müssen angestoßen werden, um den Abbau von Barrieren zu fördern? Wie können vorhandene oder auch neu zu bildende Netzwerke im Sozialraum diesen Prozess unterstützen? Wie können sich hier Angebote aus dem Bundesprogramm „Kita-Einstieg – Brücken bauen in frühe Bildung“ verorten?

Literaturverzeichnis

Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006). *Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis*. Child Development, 77, 664-679.

Albers, T. & Jungmann, T. (2014). *Inklusion in der Krippe (nifbe-Themenheft Nr. 22)*. Osnabrück: nifbe. Download: <https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/inklusion-in-der-krippe-online.pdf>

Amadeo Antonio Stiftung (2018). *Eene mene muh – und raus bist du! Ungleichwertigkeit und frühkindliche Pädagogik*. Berlin. Download: https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/kita_internet_2018.pdf

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2019): *Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG)*. Download: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/AGG/agg_gleichbehandlungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile

Blank-Mathieu, M. (2002). *Kleiner Unterschied – große Folgen? Geschlechtsbewusste Erziehung in der Kita*. 2. aktual. Aufl. München: Ernst Reinhardt.

Borke, J. & Keller, H. (2014). *Kultursensitive Frühpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bundesamt für Justiz (2019). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (in der Fassung vom 28.03.2019)*. Download: <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html>

Bundesforum Familie (2015). *Familie ist Vielfalt. Inklusion leben, Teilhabe sichern*. Berlin. Download: https://bundesforum-familie.de/familie/wp-content/uploads/2015/12/BFF_2015_Familie_ist_Vielfalt_Inklusion_leben_Teilhabe_sichern.pdf

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.

Derman-Sparks, L. & the A.B.C. Task Force (1989). *Anti-Bias Curriculum. Tools for EMPOWERING Young Children*. National Association for the Education of Young Children. Washington D.C.: NAEYC.

Deutsche UNESCO Kommission (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. 3. erw. Aufl. Bonn.

Diehm, I. (2016). *Elementarpädagogik*. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 352-355). Weinheim: Beltz.

Europäische Gemeinschaft (2000). *Charta der Grundrechte der Europäischen Union (2000/C 364/01)*. DE 18.12.2000, Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C 364/1. Download: www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf

Georgi, V. B. (2015). *Integration, Diversity, Inklusion. Anmerkungen zu aktuellen Debatten in der deutschen Migrationsgesellschaft*. Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 2, 25-27.

Gernhardt, A., Herrmann, K. & Korte-Rüther, M. (2013). *Interkulturelle Kompetenz in der KiTa* (nifbe-Themenheft Nr. 16). Download: <https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/ikonline.pdf>

Gildemeister, R. (2004). Geschlechterdifferenz – Geschlechterdifferenzierung: Beispiele und Folgen eines Blickwinkels in der empirischen Geschlechterforschung, In S. Buchen, C. Helfferich & M. S. Maier (Hrsg.), *Gender methodologisch. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen* (S. 27-46). Wiesbaden: VS.

Gutknecht, D. (2010). *Professionelle Responsivität. Ein hochschulbezogenes Ausbildungskonzept für den frühpädagogischen Arbeitskontext U3*. Dissertation, PH Heidelberg. Download: <http://d-nb.info/1008380415/34>

Hansen, R., Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2011). *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Weimar, Berlin: das Netz.

Hebenstreit-Müller, S. (2018). *Early Excellence – ein Konzept der Fach- und Qualitätsentwicklung*. In M. Reißmann (Hrsg.), *Didaktik der Kindheitspädagogik. Grundlage der Frühpädagogik*. Band 3 (S. 296- 312). Köln: Wolters Kluwer.

Herrmann, K., Sauerhering, M. & Völker, S. (2018). *Vielfalt leben und erleben! Chancen und Herausforderungen der Heterogenität* (nifbe-Beiträge zur Professionalisierung Nr. 7). Osnabrück: nifbe. Download: https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/2018/Vielfalt.pdf

Herwartz-Emden, L., Schurt, V. & Waburg, W. (2010). *Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten. Zur Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik*. Wiesbaden: VS.

Hock, B., Hock, G. & Wüstendörfer, W. (2001). *Armut und Benachteiligung im Vorschulalter - Über die frühen Folgen von Armut und Handlungsansätze in der Kita-Arbeit*. Download: <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kinder-mit-besonderen-beduerfnissen-integration-vernetzung/sozial-benachteiligte-kinder/202>

Höhme, E., Ansari, M., Krause, A., Lindemann, U., Richter, S. & Wagner, P. (2017). *Inklusion in der Kitapraxis: Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten*. Berlin: wamiki.

Holz, G. (2006). *Armut von Mädchen und Jungen in Deutschland. Definition, Umfang, Wirkung und Handlungsansätze. KinderTageseinrichtungen aktuell*. KiTa spezial, 4, 4-8.

Holz, G. & Richter-Kornweitz, A. (2010). *Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen?* München: Reinhardt.

Iller, C. & Mieth, C. (2019). *Partizipation und Elternbeteiligung. Ergebnisse einer Befragung in Kindertageseinrichtungen*. In nifbe (Hrsg.), *Inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung. Kompetenter Umgang mit Vielfalt in der Kita* (S. 101-110). Freiburg: Herder.

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.(ISS) (2012). *Lebenslagen und Zukunftschancen von (armen) Kindern und Jugendlichen in Deutschland. 15 Jahre AWO-ISS-Studie*. Frankfurt am Main. Download: <https://d-nb.info/107431431x/34>

- Karsten, M. E., Baier, F., Hetzer, S., Meyer, C. & van Riesen, K. (2003). *Bildung in Kindertagesstätten*. Berlin: Ver.di.
- 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 Vielfalt*. Weinheim: Beltz.
- Keller, H. (2011). *Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kessl, F. & Plößer, M. (2010). *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden: VS.
- Krause, A., Ansari, M., Höhme, E., Lindemann, U., Richter, S. & Wagner P. (2017). *Inklusion in der Kitapraxis: Die Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten*. Berlin: wamiki.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mobiles Beratungsteam Berlin für Demokratieentwicklung der Stiftung SPI (o. J.). *Diversity-Rad*. Download: <https://www.mbt-berlin.de/mbt/publikationen/Flyer-und-Postkarten/Anleitung-Diversity-Rad.pdf>
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Reekers, H. & Gloger-Wendland, K. (2019). *Inklusive Beziehungsgestaltung in der KiTa. Mit Videosequenzen gelingende Kontaktmomente verdeutlichen*. In nifbe (Hrsg.), *Inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung. Kompetenter Umgang mit Vielfalt in der KiTa* (S. 92–100). Freiburg: Herder.
- Richter-Kornweitz, A. (2012). „... und raus bist du?“ – Armut und inklusive Frühpädagogik in Kindertagesstätten. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Diversität und Kindheit. Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion* (S. 118-131). Berlin. Download: <https://www.boell.de/sites/default/files/2012-09-Diversitaet-Kindheit.pdf>
- Rosken, A. (2009). *Diversity und Profession. Eine biographisch-narrative Untersuchung im Kontext der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Research.
- Sulzer, A. & Wagner, P. (2011). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF-Expertise Nr. 15)*. München: DJI.
- UN Department for General Assembly and Conference Management German Translation Service (2019). *Die allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. Resolution 217 A (III) vom 10.12.1948. Download: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=ger>
- UNESCO (1994). *Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Zuletzt geöffnet am 01.12.2018, URL: <http://www.unesco.de/konferenzbeschluesse.html>
- Vertovec, S. (2012). „Diversity“ and the Social Imaginary. *European Journal of Sociology*, 53 (3), 287-312.
- Viernickel, S. (2009). *Beobachtung und Erziehungspartnerschaft*. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Scriptor.
- Wagner, P. (2013). *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Freiburg: Herder.

- Wagner, P. (2016). *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. Ein inklusives Praxiskonzept für die KiTa* [nifbe-Fachbeitrag]. Download: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=578&catid=45&showall=1&limitstart=>
- Wagner, P. (2017). *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Freiburg: Herder.
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim,: Beltz.
- Wustmann, C. (2017). *Familien in ihrer Vielfalt als Herausforderung für Pädagog/innen in der Elementarpädagogik*. In C. Wustmann, S. Kägi & J. Müller (Hrsg.), *Diversity im Feld der Pädagogik der Vielfalt* (S. 16-34). Weinheim: Beltz.
- Wustmann, C., Kägi, S. & Müller, J. (2017). *Diversity im Feld der Pädagogik der Kindheit*. Weinheim: Beltz.
- Wustmann Seiler, C. (2016). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Beiträge zur Bildungsqualität* (S. 17-24). Berlin: Cornelsen.
- Zander, M. (2006). *Wahrnehmung und Bewältigung von Kinderarmut*. In BETA (Hrsg.), *Kinderarmut erkennen, wirksam handeln. Eine Arbeitshilfe zum Umgang mit Kinderarmut und Kindesvernachlässigung in evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder* (S. 26-40). Download: https://www.beta-diakonie.de/userfiles/beta/100419_Broschuere_Kinderarmut.pdf
- Zander, M. (2010). *Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Zick, A. & Küpper, B. (2011). *Vorurteile und Toleranz von Vielfalt – von den Fällen alltäglicher Wahrnehmung*. In E. van Keuk, C. Ghaderi, L. Joksimovic & D. M. David (Hrsg.), *Diversity, Transkulturelle Kompetenz in klinischen und sozialen Arbeitsfeldern* (S. 54-65). Stuttgart: Kohlhammer.
- Zimmer, R. (2014). *Inklusive Bildungsprozesse – von Anfang an bewegt gestalten*. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Inklusion bewegt. Herausforderungen für die frühkindliche Bildung* (S. 24-32). Schorndorf: Hofmann.
- Zimmer, R. (2019). *Handbuch Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*. 14. Gesamtauflage. Freiburg: Herder.

Impressum

Dieses PDF ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit der Bundesregierung;
es wird kostenlos abgegeben und ist nicht zum Verkauf bestimmt.

Herausgeber:

Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend
Referat Öffentlichkeitsarbeit
11018 Berlin



www.bmfsfj.de

Für weitere Fragen nutzen Sie unser
Servicetelefon: 030 20179130
Montag–Donnerstag 9–18 Uhr
Fax: 030 18555-4400
E-Mail: info@bmfsfj-service.bund.de

Einheitliche Behördennummer: 115*

Stand: Juli 2019

Autorinnen und Autoren:

Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe)
AG Kita-Einstieg (Leitung Prof. Dr. Renate Zimmer)
Anna Dintsioudi, Peter Keßel, Andrea Steinke, Michaela Kruse-Heine,
Fiona Martzy

Gestaltung: Ramboll Management Consulting GmbH

* Für allgemeine Fragen an alle Ämter und Behörden steht Ihnen auch die einheitliche Behördenrufnummer 115 zur Verfügung. In den teilnehmenden Regionen erreichen Sie die 115 von Montag bis Freitag zwischen 8.00 und 18.00 Uhr. Die 115 ist sowohl aus dem Festnetz als auch aus vielen Mobilfunknetzen zum Ortstarif und damit kostenlos über Flatrates erreichbar. Gehörlose haben die Möglichkeit, über die SIP-Adresse 115@gebaerdentelefon.d115.de Informationen zu erhalten. Ob in Ihrer Region die 115 erreichbar ist und weitere Informationen zur einheitlichen Behördenrufnummer finden Sie unter <http://www.d115.de>