



Iris Ruppin (Hrsg.)

Diversity Management in Kindertagesstätten

BELTZ JUVENTA

Iris Ruppin (Hrsg.)
Diversity Management in Kindertagesstätten

Iris Ruppin (Hrsg.)

Diversity Management in Kindertagesstätten

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3392-2 Print
ISBN 978-3-7799-4432-4 E-Book (PDF)

1. Auflage 2017

© 2017 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Hannelore Molitor
Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Iris Ruppin Diversity-Management in Kindertagesstätten. Zur Einführung	7
Sigrid Selzer, Iris Ruppin Diversität in Kindertagesstätten. Frühpädagogisches Handeln im Spannungsfeld normativer Muster und irritierender Erfahrungen	13
Sigrid Selzer (Neue) Väter in Kindertagesstätten	53
Simona Pages Im Spannungsfeld von tradierten Rollenbildern und professioneller Reflexivität. Das frühpädagogische Handlungsfeld auf der Folie von Gender	77
Iris Ruppin, Ariane Arand, Jennifer Henkes Heterogenität aus der Perspektive von Kindern. Forschungsethische Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen der Erforschung der Kindersicht	132
Ursula Rode Interreligiöse Erziehung und Bildung in Kindertages- einrichtungen im Spannungsfeld multireligiöser Ansprüche und christlich-konfessionellem Bildungsauftrag	156
Die Autorinnen	185

Diversity-Management in Kindertagesstätten

Zur Einführung

Iris Ruppin

Bildungspolitischen Diskursen zu Inklusion, Heterogenität, Intersektionalität und Diversity-Management kommt in der Erziehungswissenschaft, insbesondere in der Schulpädagogik sowie der Sozialen Arbeit und der Pädagogik der frühen Kindheit, Popularität zu (vgl. Allemann-Ghionda 2013). Neben diesen gewinnen, aufgrund der aktuellen weltpolitischen Situation, gesellschaftliche, bildungspolitische wie allgemein politische Diskurse, insbesondere zu Migration, Ethnizität und Gender an Bedeutung. In diesem Kontext kann PISA (2000) als „Gründungsnarrativ“ (Walgenbach 2014, S. 22) für die Heterogenitätsdebatte bezeichnet werden, die gesellschaftlich, (fach)wissenschaftlich und politisch geführt wird. Mit den Untersuchungen zu Schulleistungen wurden die bereits in den 70er Jahren geführten Diskurse zu Bildungsungleichheit und sozialer Lage wiederbelebt. Institutionelle wie strukturelle Diskriminierungen (vgl. Jungk 2014, S. 74) und deren spezifische Effekte für das Bildungssystem und den Einzelnen kommen in den Fokus der bildungswissenschaftlichen Forschung sowie der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Diskurse. Gleichwohl gehen die Diskurse zur Heterogenität und Chancengleichheit auf die Salamanca-Erklärung (1994) zurück, die verabschiedet wurde durch die UNESCO-Weltkonferenz und die „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“¹ (Platte 2014, S. 85), und stellen insgesamt einen Paradigmenwandel im Hinblick auf Förderung und Integration von Menschen mit Behinderungen in Bildungsinstitutionen dar (vgl. Sulzer/Wagner 2011; Wagner 2013; Schroer 2012). Die an die Leitidee der (internationalen) Menschenrechte gekoppelte Forderung der „Inklusiven Bildung“ (Platte 2014, S. 87) stellt für die Institutionen Schule und Kindertagesstätte, aber auch an die pädagogischen Fachkräfte, eine Herausforderung dar. „The guiding principle is that schools should accommodate all children regardless of their physical, intel-

1 Die UN-Behindertenrechtskonvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen wurde von der Generalversammlung der Vereinten Nationen im Jahr 2006 angenommen und 2009 von Deutschland ratifiziert (vgl. Platte 2014, S. 85).

lectual, social emotional, linguistic or other conditions. This should include disabled and gifted children, street and working children, children with remote and nomadic population, children from linguistic ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized areas or groups“ (Salamanca Statement on Principle, Policy and Practice in Special Needs Education 1994, S. 3).

Pädagogische Fachkräfte und Lehrer_innen haben den gesetzlich verantworteten Auftrag der Inklusion und den staatlich garantierten Gleichheitsgrundsatz des § 3 des Grundgesetzes in Institutionen wie Kindertagesstätten und Schulen umzusetzen. Wesentlich ist in diesem Kontext, dass Inklusion nicht nur entsprechender Rahmenbedingungen in Schulen und Kindertagesstätten bedarf (vgl. Kron 2010; 2011), sondern auch bestimmter Werthaltungen (vgl. Hinz 2013). Der Begriff der Inklusion wird sowohl in der Praxis (vgl. Rosken 2009; Ruppin/Selzer 2013) wie auch in bildungspolitischen Diskursen unterschiedlich konnotiert. Inklusion (vgl. Herrmann/Ruppin 2014) und der Umgang mit Heterogenität (vgl. Wenning 2004) von pädagogischen Fachkräften mit Kindern und deren Eltern kann als Kern des professionellen Handelns der pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen begriffen werden. Schmude und Pioch (2014) weisen in der Analyse der Curricula/Bildungsprogramme der Bundesländer für die Kindertagesstätten auf eine Betonung und Herausstellung von Heterogenität allgemein hin, die eine Diskreditierung impliziert. Diese findet sich insbesondere in der Darstellung der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Eltern mit Behinderung („children with special needs“) oder Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund. Der Begriff der Inklusion, der in bildungspolitischen Diskursen, aber auch in der Literatur unterschiedlich definiert wird, wird in der Pädagogik der frühen Kindheit häufig mit der „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 2006) oder der „Pädagogik der Differenz“ (Sulzer/Wagner 2011) gleichgesetzt, positiv wird hier der Begriff der Heterogenität als Chance konnotiert und deckt die umfassende Definition der Salamanca-Erklärung und der UN-Konvention ab. Kritisch weist Mecheril (2013) in Bezug auf die „Pädagogik der Vielfalt“ und die „Pädagogik der Differenz“ auf die Problematik hin, dass die Wertschätzung und Anerkennung des Anderen impliziere, zunächst eine Differenz hergestellt zu haben. Walgenbach (2014) versucht die Begriffe der Heterogenität, Intersektionalität und Diversity zu systematisieren. Der Begriff des „Diversity“ (Walgenbach 2014, S. 92) kann als ein „Travelling Concept“ (ebd.) gefasst werden. Diversity, Diversity-Management, so Walgenbach, werden insbesondere in den USA im Kontext der Antidiskriminierungsstrategie begriffen, aber als Selbstverständnis einer Einwanderungsgesellschaft für die Vielfalt gefasst.

Vor der Folie des Diversity-Managements identifiziert Walgenbach für die deutschsprachige (schulpädagogische) Erziehungswissenschaft zwei

Diskurse: „machtsensible Diversity-Ansätze“ und „affirmative Diversity-Management-Ansätze“ (Walgenbach 2014, S. 103). Neben Mecheril (2013) konstatiert Walgenbach (2014), dass sowohl machtsensible Ansätze wie auch herrschaftskritische Ansätze soziale Identitäten und Zugehörigkeiten als soziale Konstruktionsprozesse begreifen. Gleichzeitig wird die Konstruktion des Anderen und die damit in der Regel einhergehende Diskriminierung in den Institutionen unter Bezugnahme von Gomolla und Radke (2009) nach Walgenbach (ebd.) nicht reflektiert. In diesem Sinne argumentiert ebenfalls Jungk (2014), die für die Kindertagesstätten und Schulen aufzeigt, dass pädagogischen Fachkräften wie Lehrer_innen die Entwertung der ‚Kapitalien‘ (Bourdieu 1983; 2009) unter anderem bei Migranten_innen nicht bewusst ist. Eine Diskreditierung und Eindimensionalität der Zuordnung findet sich ebenso in offiziellen Regierungsdokumenten sowie aktuell in der Empfehlung „Kitas als Brückenbauer“ (2014), bei der ohne Differenzierung der Migrationshintergrund der Eltern und ein sozialbenachteiligtes Milieu gleichgesetzt werden. Die Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte beinhaltet daher einen professionellen Habitus (vgl. Ruppin 2010; Ruppin/Selzer 2013) sowie ein institutionelles und soziales Setting, in dem sich Einrichtungen als „lernende Einrichtungen“ (Schäfer 2011, S. 262) verstehen. Nach Schäfer (2011) bedeutet dieses weiter, dass „[d]ie lernende Organisation [...] daher ihren lernenden Mitgliedern einen Halt geben [muss], der sie in die Lage versetzt, professionelle Verunsicherungen auszuhalten“ (ebd., S. 262 f.). Neben dem Erwerb von (wissenschaftlichem) Wissen wird die Reflexion der eigenen Biografie als das zentrale Moment, auch von Rosken (2009), bilanziert. So formuliert Rosken (2009) als Fazit der Studie „Diversity und professionelles Handeln“, dass die Qualität von Kindertagesstätten auf der professionellen Kompetenz der Erzieher_innen sowie der Reflexion der eigenen Biografie und dem beruflichen Handeln beruhe. Selbstreflexion, die Anerkennung und Wertschätzung im Umgang mit Diversität, oder wie Rosken (2009) es formuliert, mit „dem Fremden und dem Anderen“ (ebd., S. 175) sind wesentliche Kompetenzen der Professionalität von Erzieher_innen. Die Anerkennung der Verschiedenheit setzt auch bei Kron (2011) bei der biografischen Reflexion der Pädagogin/des Pädagogen an, die notwendig für eine professionelle Haltung ist, um pädagogische Arbeit in Kindertagesstätten leisten zu können, die frei von Diskriminierung und Ausgrenzung ist, weil „Gleichheit in heterogenen Gruppen bedeutet, Unterschiede zu machen“ (ebd., S. 88).

In den Beiträgen des Bandes wird die Heterogenität der Kinder, Eltern und der pädagogischen Fachkräfte in den Blick genommen. Gleichzeitig werden die Sicht der Professionellen und die Einbettung in die gesellschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Diskurse durch die Sicht der Kinder

auf Heterogenität ergänzt. In diesem Kontext wird deutlich, welche Bedeutung den Praxen der pädagogischen Fachkräfte für die Kinder zukommt.

Sigrid Selzer und **Iris Ruppin** analysieren vor dem Hintergrund der Diversität und der sozialen Ungleichheit den gesellschaftlichen und (bildungs-)politischen Anspruch der (inklusiven) Bildung. An den Besuch von frühpädagogischen Einrichtungen sind Hoffnungen verknüpft, die auf Kompensation und Integration gerichtet sind. In diesem Kontext werden Fragen der Zugehörigkeit, Gerechtigkeit und Teilhabe virulent, die spezifische Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte stellen. Die Orientierungen, die frühpädagogischen Konzepten impliziert sind, geraten in den Blick und mit den Orientierungen gleichzeitig deren handlungsrelevanten Bezugspunkte, die von Bedeutung sind. Dabei gehen die Autorinnen davon aus, dass Kind(heits)bilder und Familien(leit)bilder die pädagogische Arbeit mit Kindern und Familien beeinflussen. Diese können als normative Muster begriffen werden, die dazu dienen, komplexe Situationen zu strukturieren und Handeln zu ermöglichen und die zugleich, insbesondere im Kontext von Diversität, oftmals irritiert werden.

Sigrid Selzer beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen mit Vätern. Sie geht davon aus, dass ein zunehmender Anteil von Vätern als ‚Neue Väter‘ begriffen werden kann, die sich in der Fürsorge und Erziehung ihrer Kinder engagieren und dadurch eine bewusste Abkehr von traditionellen Rollenbildern suchen. Vor dem Hintergrund, dass Kindertagesstätten als weiblich dominiertes Handlungsfeld gefasst werden können, das in besonderer Weise den traditionellen Geschlechterarrangements verhaftet ist, gelten Väter als erwünschte Männer in Kindertagesstätten. Ihre Anwesenheit soll Kindern neue Lernmöglichkeiten eröffnen und sich insbesondere positiv auf die Erziehung und Sozialisation von Jungen auswirken. An die meist weiblichen frühpädagogischen Fachkräfte werden vor diesem Hintergrund spezifische Anforderungen gestellt. In der konkreten Zusammenarbeit zeigen sich vielfach Widerstände und Herausforderungen.

Simona Pages diskutiert vor einem historischen sowie professionstheoretischen Hintergrund die Forschungsergebnisse zu männlichen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Im Kontext der Debatte um ‚Männer in Kitas‘, einschließlich der damit verbundenen politischen Initiativen, die auf eine Erhöhung des Männeranteils in sozialpädagogischen Berufen abzielen, fokussiert der Beitrag die Bedeutung des Geschlechts der Fachkräfte für das frühpädagogische Handlungsfeld. Dabei sind die Theorien der sozialen Konstruktion von Männlichkeit und Weiblichkeit, die durch die Auseinandersetzung mit dem Thema verstärkt in den Fokus rücken, für die Analyse leitend. In Bezug auf die jeweiligen (Rollen-)Vorbilder wird der Aspekt der Genderkompetenz der Fachkräfte im professionellen Handeln zentral.

Iris Ruppin, Ariane Arand und Jennifer Henkes diskutieren die Sichtweise von Kindern auf Heterogenität, bei der deutlich wird, dass Kinder in ihren Praxen auf Kriterien, wie Geschlecht und Alter, rekurrieren, die gesellschaftlich und institutionell normiert sind. Gleichzeitig erörtern die Autorinnen, ob es forschungsethisch vor dem Hintergrund internationaler Studien der Kindheitsforschung vertretbar ist, Kinder zu Heterogenität und Differenz zu befragen, da damit Konstruktionsprozesse selbst verbunden sind.

Ursula Rode nimmt die interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertageseinrichtungen vor dem Hintergrund der Pluralität der Gesellschaft in den Blick, mit dem Fokus auf Fachkräfte, Kinder und Eltern. Dabei werden unterschiedliche interreligiöse Ansätze betrachtet und auf der Basis von Forschungsergebnissen die Erwartungen der Eltern sowie die Haltung der Fachkräfte bei der Umsetzung des religionspädagogischen Bildungsauftrages in Verbindung mit der Trägerschaft der Einrichtungen dargestellt.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bourdieu, P. (1983, 2009): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Solga, H./Powell, J./Berger, P. A. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt am Main und New York: Campus. S. 111–126.
- Budde, J./Veneth, A. (2010): Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Gomolla, M./Radke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hinz, A. (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit?! Kritische Anmerkungen zu zehn Jahren Diskurs zur schulischen Inklusion. Inklusion Online – Zeitschrift für Inklusion. H 1. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26 (Abfrage: 31.08.2016).
- Jungk, S. (2014): Multikulturalität: Bildung und politische Rahmenbedingungen. In: Braches-Chyrek, R./Röhner, C./Sünker, H./Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich. S. 73–84.
- Kron, M. (2010): Ausgangspunkt Heterogenität. Weg und Ziel Inklusion? Reflexionen zur Situation im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Inklusion. H 3. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/120/120 (Abfrage: 09.05.2016).
- Kron, M. (2011): Der pädagogische Umgang mit Heterogenität – Routine und Herausforderung. In: Hammes-Di Bernardo, E./Schreiner, S. A. (Hrsg.): Diversität: Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der Kindheit. Berlin und Weimar: Das Netz. S. 86–93.
- Mecheril, P. (2013): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 15–36.
- Platte, A. (2014): Inklusion – Implikationen eines Leitbegriffs für die Pädagogik der frühen Kindheit. In: Braches-Chyrek, R./Röhner, C./Sünker, H./Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich. S. 85–96.

- Prengel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rosken, A. (2009): Diversity und Profession. Eine biographisch-narrative Untersuchung im Kontext der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ruppin, I. (2010): Professioneller Habitus in der Elementarpädagogik. In: Journal für Lehrerbildung. Akademisierung in der Elementarpädagogik 10. Heft 1/2010. S. 49–53.
- Ruppin, I./Selzer, S. (2013): Soziale Ungleichheit von Kindheit – Anforderungen an professionelles Handeln in Kindertagesstätten. In: Förster, C./Höhn, K./Schreiner, S. (Hrsg.): Kindheitsbilder – Familienrealitäten. Prägende Elemente in der pädagogischen Arbeit. Freiburg im Breisgau: Herder. S. 128–135.
- Herrmann, M./Ruppin, I. (2014): Inklusion. Köln und Kronach: Carl-Link. S. 209–213.
- Salmanca-Erklärung (1994): www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf (Abfrage: 28.08.2016).
- Schäfer, G. E. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim und München: Juventa.
- Schmude, C./Pioch, D. (2014): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Kita Inklusiv! Der Paritätische Gesamtverband/Diakonie/Gewerkschaft Erziehung und Bildung GEW (Hrsg.). www.der-paritaetische.de/uploads/tx_pdforder/Expertise_final_web.pdf (Abfrage: 09.05.2016).
- Schroer, H. (2012): Diversity-Management und Soziale Arbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit: Diversity-Management und soziale Arbeit 1. S. 4–16.
- Sulzer, A./Wagner, P. (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). WiFF Expertisen Nr. 15. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Wagner, P. (2013): Der Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept. In: Wagner, P. (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder. S. 22–41.
- Walgenbach, K. (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Wenning, N. (2004): Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 4. S. 565–582.

Diversität in Kindertagesstätten

Frühpädagogisches Handeln im Spannungsfeld normativer Muster und irritierender Erfahrungen

Sigrid Selzer, Iris Ruppin

Die Beschäftigung mit dem Thema Diversität hat aktuell Konjunktur. Unter den Begriffen Diversität, Heterogenität, Unterschiedlichkeit und Vielfalt werden Fragen diskutiert, die sich auf die Möglichkeit des Zusammenlebens im Kontext unterschiedlicher Milieus, Herkunft, Kulturen oder Capabilities richten. Im Blick sind dabei auch soziale Ungleichheiten, die im engen Zusammenhang mit Diversität verhandelt werden. Unter dem Titel „Vielfalt und Zusammenhalt“ (Löw 2014) fand im Jahr 2012 der 36. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie statt. Im Fokus standen Chancen und Herausforderungen, welche mit Vielfalt als konstitutivem Merkmal der Moderne verbunden sind (vgl. ebd., S. 1). Auch die Kommission der Pädagogik der frühen Kindheit der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hatte Diversität im Rahmen der Jahrestagung 2015 zum Thema. Die Einladung kennzeichnet dies wie folgt: „Diversität kann als Phänomen bezeichnet werden, welches einerseits gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen und damit auch Erziehungs- und Bildungskontexte der frühen Kindheit zutiefst prägt, andererseits auch selbst heterogen definiert und teils widersprüchlich verwendet wird“ (DGFE o. J.).

Neben fachlichen Debatten werden auch politische und gesamtgesellschaftliche Fragen im Zusammenhang mit Diversität diskutiert. So wird seit Anfang des Jahrtausends der Integration von Migrant*innen besondere Aufmerksamkeit zuteil (vgl. Sliwka 2012, S. 269). Als Katalysator wirken dabei aktuelle Entwicklungen, die im Zusammenhang mit „Flucht und Asyl“ (BpB 2015) stehen. Darüber hinaus werden mit Bildung in Kindertagesstätten kompensatorische Hoffnungen im Hinblick auf Bildungsungleichheiten verbunden. Diese sind seit dem relativ schlechten Abschneiden Deutschlands in internationalen Vergleichsstudien (PISA; IGLU) zu Beginn des Jahrtausends in den Mittelpunkt öffentlichen Interesses gerückt. Sie geben deutliche Hinweise auf den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg. „Bildung von Anfang an“ ist dabei zum Motto von Reformbemühungen im Elementarbereich avanciert (vgl. Rabe-Kleberg 2010).

Die Ratifizierung der Salamanca-Erklärung der UNESCO (1994), die „UN-Konvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderun-

gen“¹, die den Anspruch beinhaltet, das Bildungssystem in Richtung Inklusion zu entwickeln, verstärkt die Tendenz, Diversität und Inklusion als zentrales Thema der Pädagogik zu kennzeichnen. Konzepte inklusiver Bildung beziehen sich heute in der Regel nicht mehr nur auf Behinderung, die in Kindertagesstätten traditionell als Ausgangspunkt „integrativer Pädagogik“ (Prenzel 2014, S. 6) gilt, sondern vielmehr auf Diversität im Allgemeinen. Es wird versucht, alle Kategorien einzubeziehen, die Teilhabe potenziell einschränken können. Auch in Bezug auf pädagogische Konzepte im Kontext von Migration ist eine zunehmende Orientierung an Diversität gegenüber der Betonung kultureller Unterschiede zu verzeichnen (vgl. Allemann-Ghionda 2013, S. 13). Thematisiert werden in diesen Konzepten insbesondere spezifische Mechanismen, die in einem von Diversität gekennzeichneten pädagogischen Alltag diskriminierende Handlungspraxen hervorbringen und zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten beitragen können (vgl. Kron 2011; Nohl 2010; Prenzel 2014).

Diese Diskussionen und Entwicklungen fließen auch in die Bildungsprogramme der Bundesländer für den Elementarbereich² ein. Sie sollen den zentralen Bezugspunkt pädagogischen Handelns bieten. Schmude und Pioch (2015) machen darauf aufmerksam, dass in den Bildungsprogrammen vielfach mit dem Begriff Inklusion operiert wird, dieser jedoch ungenau bleibt. Anpassungserwartungen an den organisationalen Rahmen, der die Vielfalt individueller Bedürfnisse berücksichtigen soll, wie ihn die fachliche Debatte um Inklusion impliziert, werden nur vereinzelt deutlich. Anpassungsanforderungen werden in der Tendenz eher an Individuen gestellt (vgl. ebd., S. 61). Die Implementierung der Programme zeugt von pädagogischen Anstrengungen in den Kindertageseinrichtungen. Pädagogische Fachkräfte nehmen die darin formulierten hohen Ansprüche durchaus als persönliche Herausforderung an und stehen damit angesichts begrenzter fachlicher und zeitlicher Ressourcen häufig vor einem „Umsetzungsdilemma“ (Viernickel et al. 2013, S. 134). Dies erfordert eine Balance zwischen den Anforderungen und einer möglichen Überforderung, wobei es ihnen unter den gegebenen Bedingungen oftmals nicht gelingt, den eigenen professionellen Ansprüchen zu genügen (vgl. ebd., S. 5). Dabei muss konstatiert werden, dass normative Vorstellungen und „Bilder guter Kindheit“ (Betz

1 Online verfügbar unter:

www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf (Abfrage: 09.05.2016).

2 Die Bildungsprogramme werden je nach Bundesland unterschiedlich bezeichnet. Neben „Plan“, „Empfehlung“ oder „Grundsätze“ tragen die Programme in der Regel „Bildung“ (zum Teil auch „Erziehung“) im Titel. Im Folgenden sind sie in Anlehnung an Schmude und Pioch (2015) unter dem Sammelbegriff „Bildungsprogramme“ zusammengefasst.

2010; Maeße 2011) sowie Bilder der ‚good parenthood‘ sowohl auf organisationaler wie auch auf personaler Ebene häufig nicht reflektiert werden. Dieses scheint problematisch, angesichts der Curricula, die als Ziel eine respektvolle und wertschätzende Zusammenarbeit mit Kindern und Eltern anstreben, und dem rechtlichen Rahmen, den das SGB VIII (insbesondere § 22) bietet. Der folgende Beitrag zielt darauf ab, explizite Anforderungen und implizite, normative Muster aufzuzeigen, welche pädagogisches Handeln in Kindertagesstätten im Kontext sozialer Diversität beeinflussen. Dazu werden zunächst relevante Aspekte der aktuellen Fachdebatte nachvollzogen und Anforderungen erläutert, die an Kindertagesstätten im Zuge kompensatorischer Erwartungen an frühkindliche Bildung und die Umgestaltung des Bildungssystems im Hinblick auf Inklusion gestellt werden. Es folgt eine Auseinandersetzung mit Kind(heits)bildern und Familien(leit)bildern, die als normative Muster pädagogisches Handeln beeinflussen, da sie gerade in komplexen Situationen einen Maßstab für die Einschätzung pädagogischer Situationen bieten. Diese in öffentlichen Dokumenten repräsentierten und oftmals internalisierten Vorstellungen werden in der Praxis im Kontext von Diversität vielfach irritiert, worauf ausgewählte Studien aktueller Kindheitsforschung hinweisen. Schließlich werden im Rahmen dieses Beitrags Konzepte und Ansätze mit Blick auf soziale Diversität reflektiert, die Handlungsorientierungen für die pädagogische Arbeit mit Kindern und die Zusammenarbeit mit Eltern bieten wollen.

1. Diversität: Annäherung an ein komplexes Phänomen

Diskurse zu Inklusion, Heterogenität, Diversität und Diversity-Management erlangen in der Erziehungswissenschaft, insbesondere in der Schulpädagogik wie auch der Pädagogik der frühen Kindheit, Popularität.³ In den 1970er Jahren wurde in Deutschland eine Heterogenitätsdebatte geführt, an die im Kontext der Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien (PISA/IGLU) angeknüpft wird (vgl. Walgenbach 2014, S. 22). Sliwka (2012) zeichnet eine Entwicklung im Selbstverständnis innerhalb des Bildungssystems nach, die sich von Homogenität hin zu Diversität vollzieht. Dabei wird der Begriff der Homogenität mit einer Vorstellung von Gleichen verbunden, die eine Anerkennung von Unterschieden als irrelevant erscheinen lässt. Heterogenität, die als zweite Stufe in diesem Prozess betrachtet wird, geht von

3 Da es sich bei der Frühpädagogik um eine junge, sich erst etablierende Disziplin handelt, die Parallelen zur Schulpädagogik aufweist, sei an dieser Stelle auf Forschung und Diskurse der Schulpädagogik verwiesen.

Unterschiedlichkeit aus, betrachtet sie aber als Herausforderung. Diversität, die als Ziel dieser Entwicklung angesehen wird, steht für eine Wertung von Unterschiedlichkeit als Lernressource (vgl. ebd., S. 272). Der Begriff Diversity kann mit Walgenbach (2014) als ein „Travelling Concept“ (ebd., S. 92) gefasst werden, das sich keiner spezifischen Disziplin zuordnen lässt. Ursprünglich der Wirtschafts- und Betriebswissenschaft entlehnt und in der US-amerikanischen Diskussion für andere Disziplinen adaptiert, wird Diversity und Diversity-Management zunächst im Kontext einer Antidiskriminierungsstrategie begriffen. Walgenbach (2014) identifiziert zwei Linien innerhalb der deutschsprachigen Diskurse der (schulpädagogischen) Erziehungswissenschaft: „affirmative Diversity-Management-Ansätze“ (ebd., S. 101 ff.), die betriebswirtschaftlichen Diskursen nahe sind und „machtsensible Diversity-Ansätze“ (ebd., S. 103 ff.), die herrschaftskritische Aspekte betonen. Beide sehen sich der Antidiskriminierung verpflichtet, beziehen sich auf soziale Gerechtigkeit und verstehen soziale Identitäten und Zugehörigkeiten als soziale Konstruktionsprozesse. Unter Diversity wird in diesem Kontext „die Wertschätzung sozialer Gruppenmerkmale bzw. -identitäten für Organisationen [verstanden]. Diversity-Merkmale werden als positive Ressource für Bildungsorganisationen angesehen. Die Vielfalt der Organisationsmitglieder erhält somit Anerkennung. Das pädagogische Ziel ist der positive Umgang mit Diversity sowie die Entwicklung von Diversity-Kompetenzen“ (ebd., S. 92). Allemann-Gionda (2013) nähert sich dem Begriff Diversität anhand inhaltlicher Übereinstimmungen in der sozialwissenschaftlichen Diskussion jenseits einer bestimmten konzeptionellen Ausrichtung. Hiernach „setzen sich Differenz und Diversität aus individuellen und gruppenbezogenen Merkmalen zusammen, die teilweise angeboren sind, teilweise individuell erworben werden, teilweise durch Gesetze und institutionelle Praxis kreiert werden“ (ebd., S. 29). Gruppenbezogene Merkmale, die für eine Kategorienbildung in Bezug auf die Diversität von Kindern von Bedeutung sind, lassen sich mit folgenden Dimensionen benennen: „Alter/Generationen – Schicht/Milieu – Gender – Kultur/Ethnie – Disability/Ability – Sexuelle Orientierung – Region – Religion“ (Prengel 2014, S. 21). Zu individuellen Merkmalen, die relevant werden können, zählen die „leiblichen, emotional-sozialen und kognitiven Lernausgangslagen“ (ebd., S. 23). Der Begriff Diversität ist in der Regel situativ gerahmt. Sein Gebrauch kann eher allgemein auf eine deskriptive oder normative Ebene verweisen. Er kann in ethischen, auf Menschenrechte bezogenen Kontexten ebenso Verwendung finden, wie im Zusammenhang mit wirtschaftlichen Interessen. Politisch wird er prinzipiell mit der Hoffnung auf ein „Werkzeug für den gesellschaftlichen Zusammenhalt“ (Allemann-Ghionda 2013, S. 38) diskutiert. Hinsichtlich spezifischer politischer Probleme bedient der Begriff sehr unterschiedliche Ansichten und Interessen,

die in Form von Handlungsanforderungen sowie der Verwirklichung bestimmter Rahmenbedingungen bis in die (früh-)pädagogische Praxis ausstrahlen. Dabei lässt sich ein Spannungsfeld aufzeigen zwischen der Prämisse, Diversität wertzuschätzen und zur Leitidee zu erheben, und einer „Realpolitik und Praxis der Ablehnung von Diversität“ (ebd., S. 35). Während im ersten Fall Widerstände und offene Fragen in den Hintergrund einer positiven Konnotation treten, werden im zweiten Chancen von Vielfalt ausgeblendet und hohe Anforderungen und Widerstände betont. Aus wissenschaftlicher Perspektive werden Homogenität und Normalität, die im Alltagsverständnis einen vermeintlichen Vergleichshorizont zu Diversität bilden, als soziale Konstruktion verstanden. Hier hat sich weitgehend die Sicht auf „Diversität als Normalität“ (ebd., S. 18) durchgesetzt. Empirische Forschung, die sich explizit mit Diversität beschäftigt, setzt an der grundsätzlichen Frage an, in welchen Prozessen kategoriale Unterscheidungen entstehen und wie sie sich verfestigen, dabei wird Differenz ebenso wie Normalität dekonstruiert (vgl. ebd., S. 13 ff.). Der Einbezug von Diversität als relevanter Dimension hat sich in der Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund der Abkehr von einer Defizitorientierung etabliert. Diese Perspektive wird insbesondere seit Ende der späten 1990er Jahre im Zusammenhang mit der Fachdebatte um Diversity gestärkt. Zunehmend sind Diskussionen auf Ressourcen und Wertschätzung von Verschiedenheit gerichtet. Nicht nur Normalität und Differenz, auch Defizite werden dabei als soziale Konstruktion verstanden. In den Blick geraten dabei auf bestimmte Gruppen ausgerichtete Zuschreibungen (vgl. Walgenbach 2014, S. 94 ff.).

2. Anforderungen an Kindertagesstätten im Zuge der Umgestaltung des Bildungssystems

Derzeit sind verstärkt Bemühungen zu verzeichnen, Inklusion als organisationales Prinzip im Bildungssystem zu etablieren. Dies ist vor dem rechtlichen Hintergrund als Verpflichtung zu begreifen. Bildungseinrichtungen und somit auch Kindertagesstätten sind „aufgefordert, sich zu positionieren – und sich weiter zu entwickeln. [...] Wenn das Recht auf inklusive Bildung international gilt, dann muss sich die Pädagogik der Kindheit auf die neue Orientierung hin reflektieren und organisieren“ (Platte 2014, S. 85; Hervorh. i. O.). Dabei wird Inklusion als pädagogisches Modell verhandelt, das „die Aufnahme aller Kinder in *eine* Einrichtung sowie uneingeschränkte Teilhabe und Gemeinsamkeit auch *innerhalb* der Einrichtung vorsieht“ (Prenzel 2014, S. 18; Hervorh. i. O.). Ansatzpunkt ist die Schaffung einer Passung zwischen institutionellen Rahmenbedingungen und individuellen

Bedürfnissen als Voraussetzung kindlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse (vgl. Kron 2011, S. 88 f.). Inklusion soll im Zuge der Salamanca-Erklärung der UNESCO (1994) pädagogische Strategien der Separation und Integration ablösen (vgl. Allemann-Ghionda 2013; Prengel 2014). Den rechtlichen Bezugspunkt bildet insbesondere die UN-Behindertenrechtskonvention, mit deren Ratifizierung sich Deutschland 2009 verpflichtet, das Bildungssystem im Sinne von Inklusion umzugestalten (vgl. Heimlich 2013, S. 8). Seit einigen Jahrzehnten werden bereits in verschiedenen Einrichtungen der Kindertagesbetreuung Kinder mit Behinderungen in Regelgruppen integriert. Um Einrichtungen an besondere Bedürfnisse anzupassen, werden nach diesem Modell heilpädagogische- bzw. sonderpädagogischen Maßnahmen aus dem spezifischen Bedarf der jeweiligen Kinder abgeleitet (vgl. ebd., S. 21). Integration ist nach Speck (2003) auf gegenseitige Akzeptanz ausgerichtet. Diese soll einen Annäherungsprozess zwischen Individuen oder bestimmten Gruppen einerseits und sozialen Gruppen oder Institutionen als sozialen Teilsystemen andererseits tragen (vgl. ebd., S. 391). Die Annäherung soll nach Heimlich (2013) über eine besondere Förderung erreicht werden, die dem individuellen Kind die Teilnahme an Regelangeboten ermöglichen soll. Dies erfordert jedoch eine Etikettierung des Kindes, um die gesonderte Förderung zu legitimieren (vgl. ebd., S. 21). Die Angebote bleiben in einem „schädigungsspezifischen System stecken“ (ebd.). Inklusion geht über diesen Ansatz hinaus. Sie kann als Weiterentwicklung einer seit den 1970er Jahren etablierten Integrativen Praxis verstanden werden, denn sie bezieht sich auf „integrative Prozesse auf allen Ebenen“ (Prengel 2014, S. 19). Hier soll nicht nur Teilhabe hergestellt werden, sondern der Anspruch geht weit darüber hinaus. Angemessene pädagogische Angebote sollen prinzipiell allen Kindern in ihrer Diversität offeriert werden, was beispielsweise auch das prinzipielle Vorhalten heilpädagogischer Angebote für alle Kinder einschließt (vgl. Heimlich 2013, S. 21).

Diversität wird im Zuge der Inklusionsdebatte vielfach als besondere Entwicklungs- und Lernchance für alle Kinder gedeutet. Hier liegt die Vorstellung zu Grunde, dass die Umsetzung einer Inklusiven Pädagogik und somit eine größtmögliche Vielfalt in Kindertagesstätten die „beste Vorbereitung auf eine Gesellschaft voller individueller und kultureller Unterschiede“ (Kron 2010, S. 5) bietet. Es besteht der Anspruch, auf Gemeinsamkeiten aller Kinder ebenso zu achten wie auf ihre Einzigartigkeit. Inklusion ist darauf ausgerichtet, zu einem Abbau von Hierarchien aufgrund von Diversität beizutragen (vgl. Prengel 2014, S. 6 ff.), was im Kontext kompensatorischer Anforderungen besonders relevant erscheint.

Diese werden insbesondere aus bildungspolitischer Richtung an Kindertagesstätten adressiert. Dabei sollen bestimmte Gruppen in besonderem