

Vielfalt in Kitas.

Eine Herausforderung für Pädagog/innen der frühen Bildung

Mechthild Thamm

1. Einleitung

1.1 Gesellschaftliche Ausgangslage

Deutschland ist ein Einwanderungsland. Migrationsberichte zeigen, dass die Gesellschaft in Deutschland von vielen Menschen unterschiedlichster Nationen, Kulturen und Religionen geprägt ist. Inesondere in den Ballungsgebieten wie beispielsweise dem Ruhrgebiet hat die Mehrheit der unter 15-Jährigen einen Migrationshintergrund. Lebenswelten von Kindern entwickeln sich somit zunehmend multikulturell. Mehrheitlich wachsen Kinder mit und ohne Migrationshintergrund von Geburt an unter den gleichen strukturellen wie institutionellen Rahmenbedingungen auf (vgl. vom Hagen/Westphal 2015, S. 371).

Neben dem Aspekt der Multikulturalität als einem Aspekt der vielfältigen gesellschaftlichen Prägung gehört die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit und ohne Behinderungen zur gesellschaftlichen Aufgabe, ergänzt von dem verankerten Recht auf inklusive Bildung u.a. in Institutionen (ebd., S. 434). Dies bedeutet, dass Tageseinrichtungen für Kinder auf das Leben in dieser Gesellschaft vorbereiten. Kinder werden befähigt, in dieser multikulturellen Gesellschaft kompetent zu agieren, Vielfalt und Pluralität als Chance zu erkennen und auftretende Schwierigkeiten nicht zu ignorieren, sondern offen und dialogisch aufzugreifen (vgl. Böhm u.a. 1999, S. 20).

1.2 Institutionelle Ausgangslage

Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen stehen aktuell vor komplexen Aufgabenstellungen und fachlichen Herausforderungen. Die von den Bundesländern verabschiedeten Bildungspläne, die Erweiterung des Platzangebotes für Kinder ab der Geburt, der hohe Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund sowie – in Nordrhein-Westfalen – die Weiterentwicklung zu Familienzentren fordern Fachkräfte und Institutionen zu innovativen Entwicklungen (vgl. Beckord u.a. 2011, S. 10).

In diesem Zusammenhang sind u.a. die Erfüllung des eigenständigen Bildungsauftrages, die verstärkte Sprachbildung und eine Pädagogik der Vielfalt und Inklusion in den Fokus gestellt worden. Ferner wird betont, dass diese konzeptionellen Neuausrichtungen einen wesentlichen Baustein zur Chancengerechtigkeit leisten sollen (ebd., S. 10). Diese Erweiterung des Aufgabenspektrums für Fachkräfte der frühen Bildung bringt eine Veränderung im Qualifikationsprofil mit sich und hat sowohl in der Fachöffentlichkeit als auch in der Wissenschaft eine intensive Diskussion und Reflexion bezüglich der erforderlichen Kompetenzen ausgelöst (ebd., S.9 f.). Somit wird erwartet, dass Fachkräfte der frühen Bildung Kenntnisse und Kompetenzen zu aktuellen Fachthemen entwickeln, da heute eine abgeschlossene Berufsausbildung Erwerbstätige nicht automatisch in die Lage versetzt, über mehrere Jahre den aktuellen Entwicklungen zu entsprechen (vgl. Alberti 2011, S. 20).

1.3 Gesetzliche Ausgangslage

Die bisher dargestellte gesellschaftliche Ausgangslage in Deutschland sowie die institutionelle Ausgangslage in den frühkindlichen Bildungseinrichtungen sind in verschiedenen Rechtsnormen manifestiert.

Im deutschen Grundgesetz, das die Gleichberechtigung aller Menschen definiert, heißt es in Artikel 3 konkret: „Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich. Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauung benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“. Artikel 3 bildet somit die gesetzliche Grundlage für den gleichberechtigten Umgang aller gesellschaftlichen Mitglieder in ihrer Vielfalt (vgl. vom Hagen/Westphal 2015, S. 433).

In Anknüpfung an das Grundgesetz bilden die 2006 verabschiedeten Behindertenrechtskonventionen als völkerrechtlichen Vertrag die Voraussetzung für die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. Dieser Vertrag hat seit 2009 in Deutschland Gültigkeit und muss in allen Bundesländern umgesetzt werden (ebd., S. 434).

Die bisher aufgezeigten Rechtsnormen spiegeln sich im Zusammenhang mit Tageseinrichtungen für Kinder in den speziellen Gesetzgebungen für NRW folgenderweise wider: Das 2007 verabschiedete Kinderbildungsgesetz, das 2014 einer umfassenden Revision unterlag, greift die gesetzliche Fundierung im Kontext von Vielfalt und Inklusion folgendermaßen auf:

- § 13 zeigt den eigenständigen Bildungsauftrag auf, wie er unter Punkt 1.2 bereits Erwähnung findet.
- § 7 definiert das Diskriminierungsverbot hinsichtlich Rasse sowie ethnischer Herkunft, Geschlecht, Nation, Behinderung, Religion und Weltanschauung.
- § 8 greift den Inhalt der UN Behindertenrechtskonventionen auf und beschreibt die gemeinsame Förderung von Kindern mit und ohne Behinderungen in Kindertageseinrichtungen (vgl. Janssen u.a. 2014, S. 8 f.).

Ein Novum sind die 2016 verabschiedeten Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kinderbetreuung und Schulen im Primarbereich NRW. Die Landesministerien für Schule und Weiterbildung als auch für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport haben die Bildungsgrundsätze Anfang des Jahres veröffentlicht. Eine wesentliche Prämisse darin lautet, Kinder mit ihrer Individualität und Heterogenität unter Betrachtung einer einheitlichen Bildungsbiografie in den Fokus zu nehmen (vgl. MFKJKS/MFSW 2016, S. 5). Unter der Rubrik Bildung sind die bisher dargelegten fachlichen Inhalte, unter der Zielsetzung soziale und (inter-) kulturelle Bildung umzusetzen, subsummiert. Innovativ sind die Zielsetzung und Herausforderung, sich im institutionsübergreifenden Bildungsauftrag im Umgang mit Heterogenität zu qualifizieren.

Doch welche Themenfelder genau erscheinen Fachkräften der frühen Bildung als wichtig und sinnvoll, um den Anforderungen von Heterogenität in Kindertageseinrichtungen zu entsprechen? Anknüpfend an diese Frage setzt mein Forschungsvorhaben an. Das Erkenntnisinteresse verfolgt die Fragestellung, welche Fort- und Weiterbildungsthemen Fachkräfte der frühen Bildung in Kindertageseinrichtungen im Kontext von Vielfalt ableiten.

Der Artikel stellt im weiteren Verlauf sowohl die theoretische Fundierung als auch den aktuellen Forschungsstand dar, um nachfolgend das qualitative Forschungsdesign mit leitfadengestützten Interviews und qualitativer Inhaltsanalyse zu explizieren, auszuwerten sowie zu reflektieren. Im Anschluss bietet die Darstellung der Ergebnisse Einblick in die relevanten Themenfelder der Interviewpartnerinnen entlang des Erkenntnisinteresses, um mit einer diskursiven Betrachtung und einem zusammenfassendem Fazit zu enden.

2. Theoriebezug

Das Forschungsdesign baut sowohl auf theoretischen Bezüge der Lebensweltorientierung nach Hans Thiersch als auch der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung[®] nach Petra Wagner auf. Vorangestellt wird eine Definition von Vielfalt als Ausgangsverständnis für das weitere Vorgehen.

2.1 Vielfalt

Vielfalt bezeichnet zum einen die Unterschiedlichkeit der Lebenslagen von Menschen und beschreibt zum anderen die Unterschiedlichkeit in Bezug auf Geschlecht, ethnische und soziale Herkunft, sexuelle Orientierung, Religion und Weltanschauung sowie Alter und geistige Kapazitäten (vgl. Vanderheiden 2014, S. 38). Robeck (2012, S. 9) ergänzt diese Sichtweise durch die Perspektive einer Vielfalt von Gemeinsamkeiten. Soziale Vielfalt umspannt das interethnische Zusammenleben, die globale Solidarität als auch die grundsätzliche Anerkennung anderer Lebensformen. Diesen gilt es wertschätzend und offen zu begegnen, um voneinander lernen zu können (vgl. Hocke u.a. 2014, S. 25).

2.2 Lebensweltorientierte Soziale Arbeit

Ausgehend von einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit werden mit dem gleichnamigen Konzept von Hans Thiersch Antworten auf gesellschaftliche und sozialpolitische Herausforderungen gegeben. Thiersch postuliert das Ziel, gerechtere Lebensverhältnisse unter Berücksichtigung von Demokratie und Emanzipation herzustellen. Entstehen soll nach seinem Verständnis eine Differenzierung von Hilfsangeboten, die sowohl ressourcenorientiert als auch ökonomisch ausgerichtet sind. Ein Kernmerkmal seiner Theorie ist die Befähigung der Menschen zu einem gelingenden Alltag, indem in den Verhältnissen Optionen gesucht werden, die auf Gestaltungsräume in gegenseitiger Anerkennung verweisen. Als Handlungskonzept entwickelt die lebensweltorientierte Soziale Arbeit Respekt vor dem Gegebenen und Vertrauen in Potentiale sowie Entwicklungsmöglichkeiten im Feld. Sie setzt bilateral zwischen Personen und Beziehungen, Sachaufgaben und hilfreichen Strukturen in Zeit und Raum an. Agiert wird im Wechselspiel von Zutrauen, Vertrauen und Konfrontation ebenso wie im Horizont von Fördern und Gegenwirken (vgl. Thiersch u.a. 2005, S. 163 ff.).

Dem Konzept der Lebensweltorientierung liegen verschiedene Prinzipien zugrunde, die Thiersch in Struktur- und Handlungsmaxime unterteilt. Im Kontext der theoretischen Fundierung wird eine Auswahl dieser Prinzipien expliziert. Aufgegriffen werden entlang der Strukturmaxime die Alltagsorientierung sowie die Integration. Aus den Handlungsmaximen wird als Theoriefolie die Reflexion des beruflichen Handelns zum Verstehen und Kennen der eigenen Deutungsmuster kontextualisiert.

Unter Alltagsnähe versteht Thiersch die Niedrigschwelligkeit und Erreichbarkeit von Angeboten, die Adressaten in ihrer Lebenswelt als präsent empfinden. Integration zielt auf eine Lebenswelt ohne Ausgrenzung und Unterdrückung unter der Prämisse der Anerkennung von

Unterschiedlichkeiten auf der Basis elementarer Gleichheit. Respekt und Offenheit flankieren diese Basis (ebd., S. 173). Thiersch betont als Handlungsmaxime die Reflexion des beruflichen Handelns, um eigene Deutungsmuster zu kennen und zu verstehen. Berufliches Tun und/oder Unterlassen obliegt einer besonderen Erkenntnis über Ziele, Absichten, Motive sowie die Wirkungen und Nebenwirkungen des beruflichen Tuns (vgl. Schoch 2005, S. 18).

Als weiteren Theoriebezug wird ein Konzept der Pädagogik der Vielfalt angeführt. Von der Unbestimmbarkeit der Menschen ausgehend verfolgt eine Pädagogik der Vielfalt nicht das Diagnostizieren, was jemand ist, und wendet sich gegen die Verdinglichung in Form von Definitionen, was z.B. ein Mädchen oder Junge, ein Migrant oder eine Migrantin sei oder werden soll. Bei der Charakterisierung von Menschen geht es um individuelle Entwicklungsdynamiken und Umweltkontexte. Nur so lassen sich prozesshaft und in Umweltinterdependenz Personen adäquat beschreiben, ohne zu bewerten (vgl. Prengel 2006, S. 191).

2.3. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung[©]

Eine Vertreterin der Pädagogik der Vielfalt ist Petra Wagner, die das Konzept der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung[©] auf der Basis des Anti-Bias-Ansatzes von Louise Derman-Sparks begründet (vgl. Wagner 2013, S. 30). Elementar in dieser Ausrichtung sind die aktive Auseinandersetzung und Begegnung von Vorurteilen und Stereotypen. Zugrunde liegt die Annahme, dass es gesellschaftliche und institutionelle Strukturen gibt, die nach diskriminierenden Mechanismen aufgebaut sind und aufrechterhalten werden.

Die Anti-Bias-Ausrichtung verfolgt im Kontext der Entwicklung von Kindern das Ziel, schon ab dem frühen Lebensalter Verstehens- und Deutungsmuster von sich selbst und anderen nicht unreflektiert zu übernehmen. Kinder sollen befähigt oder gar ermächtigt werden, kompetent in einer heterogenen Gesellschaft analog ihres Entwicklungsstandes zu agieren und für Gerechtigkeit einzutreten (vgl. Gramelt 2010, S. 101-103).

Petra Wagner greift diese Grundsätze in ihrem Konzept auf und betont die klare Werteorientierung ihres Konzeptes. Sie hebt besonders die Relevanz in Bezug zur Bildungs- und Gesellschaftspolitik hervor und verweist auf das Recht auf Bildung in Verknüpfung mit dem Recht auf Schutz vor Diskriminierung.

Der Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung[©] gründet sich auf folgenden vier Leitprinzipien, die ihre Analogie im Anti-Bias-Ansatz findet:

1. Alle Kinder in ihrer Identität stärken.
2. Allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen.
3. Kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness anregen.
4. Aktivwerden gegen Unrecht und Diskriminierung.

Die Ziele bauen aufeinander auf und setzen an den Alltagserfahrungen der Kinder an (vgl. Wagner 2015, S. 30 f.). Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung[©] versteht sich als inklusives Praxiskonzept, dessen Realisierung einhergeht mit Qualifizierungsmaßnahmen u.a. für Fachkräfte der frühen Bildung (ebd., S. 33).

3. Forschungsstand

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF) hat von 2009 bis 2010 erstmalig eine bundesweite Befragung von Weiterbildungsanbietern unter dem Titel *Zehn*

Fragen – Zehn Antworten durchgeführt, um Themenfelder zu erkennen, die für Fachkräfte der frühen Bildung derzeit nicht im Angebotsportfolio verankert sind. An der Befragung haben knapp 500 Weiterbildungsanbieter teilgenommen (vgl. Behr/Walter 2010, S. 6).

Im Rahmen dieses Artikels erfolgt die Fokussierung sowie ausschnittartige Darstellung der Aussagen der Fachkräfte im Kontext der Kindertageseinrichtungen. Befragt wurden sowohl Fachberatungen als auch Fachkräfte aus den Einrichtungen (ebd., S. 6). Die Studienergebnisse skizzieren ungedeckte Fort- und Weiterbildungsbedarfe in folgenden Kategorien: kindbezogene Weiterbildungen, netzwerkbezogene Weiterbildungen, familienbezogene Weiterbildungen sowie Führen und Leiten als auch Teamentwicklung (ebd., S. 22). Innerhalb der Kategorien wurden die Themenfelder weiter aufgefächert. Benannt wurden folgende ungedeckte Weiterbildungsbedarfe, absteigend sortiert nach Priorisierung (ebd., S. 23):

1. Kinder unter drei Jahren
2. Zusammenarbeit mit Eltern
3. Umsetzung der Bildungspläne der Länder
4. Stärkung der personalen und reflexiven Kompetenzen der Erzieherinnen und Erzieher
5. Personal- und Teamentwicklung
6. Entwicklungspsychologie und Entwicklungsprozesse von Kindern
7. Schulkinder
8. Inklusion, Integration und Chancengleichheit
9. Musikalische Bildung
10. Führen und Leiten

Ein Gesamtergebnis spiegelt sich in der Aussage, dass frühpädagogische Weiterbildungen in den letzten Jahren einem deutlichen Aufwärtstrend unterliegen. Gründe dafür liegen in der dynamischen Entwicklung im Feld der frühen Bildung (ebd., S. 10). Bilanzierend wird im Werkstattbericht angeführt, dass Weiterbildungsinhalte sich stärker an den neuen Anforderungen im Feld der frühen Bildung orientieren sollen (ebd., S. 32). Daran anknüpfend erschließt sich die Fragestellung im vorliegenden Forschungsdesign: Welche Weiterbildungsbedarfe im Zusammenhang mit Vielfalt erkennen Führungskräfte in Tageseinrichtungen für Kinder bezogen auf Fachkräfte.

4. Das Forschungsdesign

Das qualitative Forschungsdesign ist als Feldforschung angelegt. Entlang des interpretativen Paradigma mit seiner intersubjektiven Vorgehensweise (vgl. Lamnek 2010, S. 317) wird ein leitfadengestütztes Interview angewandt. Die Auswertung erfolgt durch eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. Methodologisch wird nach dem subjektiv-induktiven Prinzip vorgefahren. Ausgehend von verstreuten Daten in den Interviews wird nach Auswertung eine allgemeingültige Aussage getroffen (vgl. Przyborski 2014, S. 197). Nachfolgend werden die methodischen Bausteine definiert.

4.1 Das leitfadengestützte Interview

Das Interview ist eine Kommunikationssituation, die gezielt und bewusst von den Akteuren hergestellt wird, wobei die eine Person Fragen stellt, die eine andere beantwortet. Es handelt sich um eine Situation, in der Daten in einer hochkomplexen Situation erzeugt werden, die von der Subjektivität der Beteiligten wesentlich geprägt wird (vgl. Lamnek 2010, S. 301). Das leitfadengestützte Interview wird eingesetzt, wenn ein zu erforschendes Thema bereits einige

Konturen aufweist (vgl. Steinert 2008, S. 172). Innerhalb dieses Forschungsdesigns bildet das Konzept der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung[©] die Kontur des Leitfadens.

Gewählt wurde das leitfadengestützte Interview, um eine bessere Vergleichbarkeit der Daten bei der Auswertung sicherzustellen (ebd., S. 173). Formuliert wurden offene Fragen, um den Interviewpartnerinnen Raum für ihre eigene Formulierung der Subjektivität und Bedeutungsstruktur in Verbindung zur Forschungsfrage zu ermöglichen. Ferner können so auch neue Gesichtspunkte aus der Perspektive der Interviewten das Interview erweitern und um relevante Punkte ergänzen (vgl. Lamnek 2010, S. 315). Damit wird dem wichtigen Prinzip der Offenheit innerhalb der Sozialforschung entsprochen (vgl. Rosenthal 2016, S. 57). Vertiefungsfragen wurden entwickelt, um erste Überprüfungen aus der Haupterzählung zu ermöglichen, um neben dem Sachinhalt besonders die Bedeutung ins Zentrum zu stellen und die Handlungs- und Deutungsstrukturen der Erzählenden zu verdeutlichen (vgl. Rosenthal 2015, S. 183).

Als Protokollierungstechnik der Kommunikation wurde die Tonbandaufnahme gewählt. So gelingen für die Forscherin Offenheit im Gespräch und die Sicherung der wörtlichen Transkription. Somit ist eine vollständige Texterfassung des verbal erhobenen Materials als Basis für die interpretative Auswertung gesichert (vgl. Mayring 2002, S. 89).

4.2 Die qualitative Inhaltsanalyse

Diese interpretative Auswertung wird durch die qualitative Inhaltsanalyse vollzogen, deren Ziel die Analyse des Datenmaterials ist. Die Methode wurde gewählt, um die großen Textmengen der Interviews bearbeiten zu können (vgl. Mayring 2002, S. 121). Aus den entstandenen Kommunikationssituationen werden Übereinstimmungen herausgearbeitet. Gegenstand der Analyse ist Kommunikation, die u.a. in der Form von Transkription dokumentiert wird (vgl. Mayring 2002, S. 115). Mit der Dokumentation wird dem Gütekriterium Reliabilität, der Nachvollziehbarkeit, entsprochen (vgl. Flick 2012, S. 490).

Die Analyse erfolgt systematisch und schrittweise nach zuvor festgelegten Kategorien aus der zugrundegelegten Theoriefolie als Suchfilter im Datenmaterial (vgl. Mayring 2015, S. 11 f.). Über diesen reduktiven Prozess zeigt sich das Extrakt der Interviews als Ergebnis (vgl. Mayring 2002, S. 115). Die Regelgeleitetheit des Forschungshandelns ermöglicht die Nachvollziehbarkeit auch für andere. Schlussendlich interpretiert die forschende Person die Ergebnisse (vgl. Mayring 2015, S. 11 f.).

Im Forschungsdesign sind ferner forschungsethische Grundsätze verankert. Dazu gehört der Grundsatz der freiwilligen Einwilligung (vgl. Gläser 2010, S. 50), indem die Leiterinnen freiwillig der Befragung zugestimmt haben. Weiterhin gilt der Grundsatz des wahrheitsgemäßen Berichtes (ebd., S. 50), den die Forscherin internalisiert hat.

Die nachfolgende Ergebnisdarstellung steht unter dem Gütekriterium der Konsistenz der Sozialforschung, da die Interpretation an unterschiedlichen Stellen der Texte belegt werden (vgl. Rosenthal 2015, S. 104).

5. Ergebnisse

5.1 Vorstellung Interviewpartnerinnen und Datenbasis

Innerhalb des Forschungsvorhabens wurden vier Personen interviewt. Grundlage des Interviews war ein Leitfaden. Im Leitfaden dienten die vier Leitprinzipien von Petra Wagner als

Struktur. Das Interview wurde auf Tonband aufgenommen und transkribiert. Als Datengrundlage fungierten vier Transkriptionen, die mit der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden (siehe Punkt 4). Alle Interviewpartnerinnen sind Leiterinnen von Tageseinrichtungen für Kinder im Ruhrgebiet/NRW. Alle Interviews sind im Vorfeld mit den Leiterinnen terminiert worden. Die Gespräche fanden in den Büros der Leiterinnen statt.

Leiterin A. arbeitet in einer Großstadt im westlichen Ruhrgebiet in einer ev. Kindertageseinrichtung für 40 Kinder. Frau A. ist 63 Jahre alt und Erzieherin. Seit 20 Jahren ist sie in der Einrichtung tätig und mit 50% im Gruppendienst übergreifend eingesetzt.

Leiterin B. ist in einer anderen Großstadt im Zentrum des Ruhrgebiets und der Metropolregion Rhein-Ruhr bei der Arbeiterwohlfahrt in einer Einrichtung für 76 Kinder tätig. Sie ist 51 Jahre alt. Nach der Ausbildung zur Hotelfachfrau entschied sie sich für den Beruf der Erzieherin an. Vor vier Jahren übernahm sie die Leitung der Einrichtung, die in einem Stadtteil mit einer besonders herausfordernden sozialen Lage liegt.

Leiterin C, Erzieherin, ist in einer weiteren Stadt im Ruhrgebiet bei einem freien Träger der Jugendhilfe beschäftigt. Die Einrichtung mit 60 Kindern liegt in einem Stadtteil mit Erneuerungsbedarf. Sie ist 52 Jahre alt und seit zwei Jahren als Leiterin tätig. Die Freistellung beträgt 25%.

Leiterin D. führt eine kath. Einrichtung für 90 Kinder in einer Kleinstadt im nördlichen Ruhrgebiet. Die Einrichtung liegt im Zentrum der Stadt. Frau D. ist 46 Jahre alt, Erzieherin, Fachwirtin Erziehungswesen und Bachelor Erziehungswissenschaften. Als Leiterin ist sie seit 2011 tätig und zum größten Anteil ihrer Beschäftigung für die Leitung der Einrichtung freigestellt.

Ausgehend von der zentralen Fragestellung im Forschungsdesign, welche Weiterbildungsbedarfe aus Sicht der Leiterinnen im Zusammenhang von Vielfalt zukünftig relevant sind, folgt nun die Darstellung der Ergebnisse. Sie erfolgt, wie bereits erwähnt, entlang der vier Leitprinzipien der *Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*[©]. Vorangestellt werden kompakte Ergebnisse aus der Einstiegs- bzw. Schlüsselfrage, welche Vielfalt in der Tageseinrichtung wahrgenommen wird, um das Vorverständnis von Vielfalt der Interviewpartnerinnen zu verdeutlichen.

5.2 Wahrnehmung von Vielfalt in der Kindertageseinrichtung

Hinsichtlich des Vorverständnisses von Vielfalt fällt auf, wie unterschiedlich die Zugänge zum Thema und die darin beinhalteten fachlichen Ansätze sind.

„Vielfalt haben wir in allen Bereichen. Ich fange mal bei den Familien an, bei den Kindern und Spielmaterial natürlich. Wir haben 25 Sprachen. Und die Länder sind ein bisschen mehr wo die Familien ursprünglich herkommen. Daher sind die Normen und Werte und Erziehungsstile sehr unterschiedlich“ (Leiterin B, Z 22-28). Hier wird Vielfalt auf die Anzahl der Sprachen und Länder übertragen und die vorgefundenen Normen, Werte und Stile innerhalb der Erziehung betont.

Eine weitere Verknüpfung mit dem Begriff Vielfalt zeigt sich im Gespräch mit Leiterin A. Sie verbindet folgende Inhalte mit Vielfalt: „Die Kinder bringen Vielfalt mit. [...] Auch das Team. Eine Vielfalt an Bedürfnissen gibt es bei uns. Und Talente. Jedes Kind ist anders und jede Erzieherin auch. Und jede Erzieherin sieht das Kind anders. So kann ein Kind verschieden gesehen werden. Das hat was mit Lebensbiografie und Berufsbiografie zu tun. Und mit

ihrer ganzen Art und Weise und ihrem Selbstpotential. Und das ist ein unglaubliches Glück“ (Leiterin A, Z 29-34). In diesem Zitat wird deutlich, dass Vielfalt mit einer positiven Konnotation einhergeht, da sie als Glück beschrieben wird.

Im Interview mit Leiterin D. wird herausgestellt, dass Vielfalt auch in Verbindung mit Religion und Kultur steht: „Wir leben hier mit 50% unserer Kinder aus vielfältigen Kulturen und Ländern. Wir haben zurzeit Kinder, deren Wurzeln aus 20 verschiedenen Ländern stammen. Das ist die größte Vielfalt, die wir bieten. [...] Wir haben verschiedene Hautfarben, Kinder aus Asien, auch mit verschiedenen Körperbildern und -strukturen. Vor allem viele Religionen, das zeigt sich in den vielen verschiedenen Festen der Familien“ (Leiterin D, Z 28-39).

Das letzte Beispiel zeigt den Zusammenhang von Vielfalt und Behinderung: „Leider arbeiten wir nicht integrativ. Mit Kindern, die eben entwicklungsverzögert oder wie nennt man das noch? Eingeschränkt sind? Das wäre auch ein Reichtum für die Einrichtung. Es ist sehr, sehr selten. Wir hatten mal ein Kind. Das mussten wir wieder abgeben, weil wir uns nicht auskannten“ (Leiterin A, Z 414-420).

Als erstes Zwischenfazit kann resümiert werden, dass beim Vorverständnis von Vielfalt wesentliche Aspekte aus der Definition, wie unter Punkt 2.1 dargestellt, widerspiegelt werden und individuell variieren.

Nachfolgend werden Ergebnisse in Bezug zum Erkenntnisinteresse vertieft und konkretisiert.

5.3 Ergebnisse im Zusammenhang mit Leitprinzipien

5.3.1 Identität der Kinder stärken

Identitätsstärkung wurde in allen Fällen als besonders bedeutsam für die Entwicklung der Kinder allgemein resümiert. Auf die Frage nach dem konkreten Fortbildungsbedarf, um den Bereich Identitätsaufbau bei Kindern zu stärken, wurde schwerpunktmäßig Partizipation benannt:

- „Da geht es vor allen Dingen um Partizipation. Das hat das Land auch jetzt vorgeschrieben. Darin brauchen wir Unterstützung. Alle sollen beteiligt werden, besonders die Kinder, aber auch Väter und Großeltern. Das ist für uns neu“ (Leiterin A., Z 120-124).
- „Also ein Fortbildungsbedarf zur Identität. Ganz klar. Kinderrechte. Das macht Kinder stark. Wir müssen über die Rechte der Kinder sprechen. Sie kennen und vor allem Partizipation. Das ist sicher etwas was Identität stärkt. Das sind große Wörter und wichtige Inhalte. Das müssen wir können. Als Methode und wir müssen das auch wollen“ (Leiterin D, Z 100-105).
- „Identität stärken wir, wenn sich Kinder wahrgenommen und gestärkt fühlen. Wenn sie mitmachen und mitbestimmen können“ (Leiterin B, Z 197).
- „Partizipation, das ist wichtig. Eigentlich würde ich sagen, Partizipation mit Kinderrechten, das wissen wir so allgemein, aber wir müssen es können. Und dann auch machen. Da brauchen wir Fortbildung“ (Leiterin C, Z 248-251).

In einem Fall wurde in Bezug zu Identität ein spezieller Fokus auf die Identitätsentwicklung von Jungen und Mädchen gelegt: „Also, was mir seit Jahren fehlt, ist das mit den Geschlechtern. Jungen- und Mädchenerziehung. Und nicht sowas wie typisch Junge oder typisch Mäd-

chen. Sowas wie jeder ist anders und jedes Geschlecht ist gleichberechtigt. Also auch Partizipation von Jungen und Mädchen gleich“ (Leiterin B, Z 253-250).

Partizipation wird als Bedarf im Bereich Fortbildung als zentral gewertet und flankiert somit den Aspekt Demokratie aus der lebensweltorientierten sozialen Arbeit (siehe Punkt 2.2).

5.3.2 Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen

Im Zusammenhang mit Erfahrungswerten im Erleben von Vielfalt wird in allen vier Fällen von umfangreichen Erfahrungen gesprochen. Als Fortbildungsbedarf kristallisierten sich in diesem Themenfeld die Themen Beratung und Supervision heraus, um die gemachten Erfahrungen in Bezug zur eigenen Haltung zu reflektieren: „Erzieherinnen brauchen Raum, um die gemachten Erfahrungen zu besprechen. Sie werden dadurch stark, die vielen Eindrücke zu verarbeiten und zu gucken, wo sie stehen. Jede Vielfalt bringt etwas Neues und Veränderung mit sich. Da offen zu bleiben und die Themen annehmen. [...] Da wären Beratung und Supervision gut“ (Leiterin D, Z 140-159).

In einem anderen Fall ist das Thema Haltung eher in Bezug zur konzeptionellen Grundausrichtung der Willkommenskultur in der Einrichtung betont worden: „Eine wertschätzende Haltung ist in Kontakten bei Erfahrungen mit Vielfalt so wichtig. Unser Konzept sieht eine Willkommenskultur vor, und wir müssen immer wieder überdenken, ob uns das gelingt und wie. Im Alltag ist so wenig Zeit. Hilfreiche Angebote, wenn jemand zu uns kommt und zum Beispiel Supervision macht“ (Leiterin B, Z 274-278).

Leiterin A beschreibt als Voraussetzung für Erfahrungen mit Vielfalt die Bereitschaft, sich darauf einzulassen, trotz möglicher Widerstände einen Zugang finden: „Es ist eine Frage des Einlassens, der Haltung der Erzieherin. Manchmal fällt das so, so, so schwer. Manchmal weiß ich auch gar nicht, ob das alle wollen, ist so mein Gefühl. Dann müssen wir besprechen, wo der Widerstand herkommt. Das schaffe ich als Leiterin nicht alles alleine, da wäre Beratung von außen auch wichtig“ (Leiterin A, Z 166-171).

An der Haltung als personale Kompetenz in Fortbildungssettings zu arbeiten ist der am häufigsten genannte Bedarf und spiegelt die Handlungsmaxime Reflexion aus dem Theoriebezug von Hans Thiersch wider (siehe Punkt 2.2 und Tabelle 1).

5.3.3 Kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness

In Bezug auf Gerechtigkeit wird von allen Leiterinnen betont, dass die Beurteilung von Gerechtigkeit in der Kindertageseinrichtung schwer fällt. In Verbindung mit Fortbildungen wird gespiegelt, dass auch in diesem Themenfeld die Reflexion der Haltung ausschlaggebend ist sowie die Beteiligung der Kinder an Entscheidungsprozessen.

- „Gerechtigkeit wird mit den Kindern so gelebt, wie ich es selber in meiner Familie erlebt habe als Kind. Erzieherinnen sollen das wissen, wie ihre Biografie dazu war. Sie brauchen Austauschzeit und Reflexion und kollegiale Beratung. Sie müssen dann die Kinder an ihren Beweggründen beteiligen, damit sie wissen, warum die Erzieherin das so gemacht hat“ (Leiterin D., Z 190-200).
- „Gerechtigkeit, also ich fände dann eine Fortbildung zur Haltung der Erzieherin gut“ (Leiterin B., Z 429).

In Bezug auf Gerechtigkeit und Fairness zeigt sich erneut die Bedeutung der Reflexivität als Handlungsansatz für Weiterbildungsinhalte. Ausgehend von der Theorie von Hans Thiersch besteht insbesondere die Anforderung, berufliches Tun und auch Unterlassen kritisch zu hinterfragen (siehe Punkt 2.2). Verbindungslinien sind ebenso bei Petra Wagner zu finden, die in ihrem Konzept Werteorientierung als Kernmerkmal fokussiert (siehe 2.3.).

5.3.4 Aktivwerden gegen Unrecht und Diskriminierung

Das Thema Aktivwerden gegen Unrecht und Diskriminierung fordert die Leiterinnen zur intensiven Reflexion. Auch hier lag der Schwerpunkt in der Reflexion der eigenen Haltung. (siehe auch Tabelle 1):

- „Ich glaube, ich würde wieder Richtung Haltung gehen. Das Wesentliche ist die Courage, die man selber hat. Sich einmischen, wenn man Unrecht sieht. Am Besten wohlbesonnen. Das ist wichtig. Wenn man Unrecht sieht, dass man handelt und nicht wegguckt. Das muss man aber lernen und sich auch trauen und verstehen, was dahinter steckt, was die Menschen fühlen“ (Leiterin B, Z 617-622).
- „Die Werte sind wichtig, meine Einstellung. Ich muss den Kindern ein Vorbild sein und mich authentisch verhalten. Im Kindergarten sollen Kinder Schutz finden, und Erzieherinnen müssen erkennen, wo Schutz erforderlich ist. Nicht nur Kindeswohlgefährdung nach 8a, sondern immer. Erzieherinnen brauchen einen Ort, um das zu besprechen. Mit einer neutralen Person“ (Leiterin A, Z 333-337).

In zwei Fällen wurde geäußert, dass die Auseinandersetzung mit Vielfalt den Weg zur inklusiven Betreuung bezogen auf Kinder mit Behinderungen öffne und dies ebenso ein Beitrag zur Vermeidung von Diskriminierung und Ausschluss wäre:

- „Wir brauchen auch Unterstützung im Fachwissen für behinderte Kinder. Einfach so können wir sie nicht betreuen. Sie würden uns verloren gehen. Das diskriminiert auch, wenn wir sie nicht behalten könnten. Da brauchen wir Fortbildung zur Früherkennung“ (Leiterin B, Z 712-716).
- „Und wenn man dann integrativ arbeiten will, damit keiner ausgeschlossen ist, dann muss man das auch können und lernen“ (Leiterin A, Z 421).

Der Bedarf, Fachkompetenz in Bezug auf Inklusion und Menschen mit Behinderungen wahrzunehmen, zielt sowohl auf die Umsetzung von Differenzierung von Hilfsangeboten (siehe Punkt 2.2) als auch auf die Inklusion als Strukturmaxime nach Thiersch (ebenso 2.2).

Abschließend resümierten die Leiterinnen, dass für die Umsetzung dieser Fortbildungsideen genug Zeit zur Verfügung stehen müsste und das Personal mitbestimmen sollte, welche Fortbildung für sie persönlich sinnvoll sei. Partizipation darf nicht nur für Kinder gelten.

Zum Schluss veranschaulicht Tabelle 1 zusammenfassend die genannten Themen und Summe der Nennungen - als Ergebnis und Beantwortung der Forschungsfrage, welche Fort- und Weiterbildungsbedarfe bei den Interviewten abgeleitet wurden.

Tabella 1: Genannte Themen und Summe der Nennungen

Thema	Summe
Wertschätzende Haltung	10
Partizipation	7
Personal stärken	7
Umgang mit Eltern	4
Konfliktgespräch mit Eltern	4
Dialogfähigkeit	3
Willkommenskultur	3
Netzwerkarbeit	3
Integration	3
Kollegiale Beratung	3
Umgang mit Vätern	2
Wissen um Kinderrechte	2
Psychotrauma	2
Pädagogische Konzepte	2
Beobachtungsverfahren	2
Supervision	2
Interner Wissenstransfer	2
Ressourcenorientierte Arbeit	2

Bei folgenden Themen fand eine einmalige Nennung statt: Kommunikation, Körpersprache in Elterngesprächen, Umgang mit Großeltern, Früherkennung, geschlechtsspezifische Erziehung, Flüchtlinge, Gesundheit von Erzieherinnen, Kindergesundheit, Biografiearbeit für Fachkräfte, Umgang mit Überforderungen, Älter werden im Beruf, Hirnforschung, Neuerungen bei Gesetzen, Burnout-Prophylaxe bei Leitungen. Lebenslanges Lernen wurde in allen Interviews betont.

5.4 Reflexion der Methode

Der Leitfaden gab eine gute Struktur, die dem Interview Rahmung verlieh. Die Einstiegsfrage zur Vita der Interviewpartnerinnen diente als gelungene Gesprächseröffnung, so dass eine entspannte Interviewsituation entstand. Auch die Schlüsselfrage zum Verständnis von Vielfalt eröffnete differenzierte Perspektiven zum Vorverständnis der Gesprächspartnerinnen. Eine Leiterin äußerte den Bedarf nach einer Vordefinition durch die Forscherin.

Das Nachfragen mit Hilfe von vorbereiteten Vertiefungsfragen war selten erforderlich, da alle Leiterinnen sich intensiv und eigenständig im Gespräch eingebracht haben. Der vertraute Rahmen innerhalb der Einrichtung schien den Interviewpartnerinnen Sicherheit zu geben. Aus der Perspektive der Forscherin gelang dadurch ein intensiver Einblick in das Feld. Als Herausforderung ist festzuhalten, dass innerhalb des Alltags der Einrichtung bei allen Interviews Unterbrechungen stattgefunden haben. Das Bedienen oder Ignorieren des Telefons als auch hereinkommende Kinder und Mitarbeitende führten zu kurzen Abbrüchen im Austausch. In Folge war es erforderlich, innerhalb der Gesprächsführung den Anknüpfungspunkt im Interview wieder herzustellen.

In allen vier Gesprächen fiel auf, dass das Konzept der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung[©] nicht vertraut war, jedoch im Laufe des Gespräches viele Anknüpfungspunkte aus

der Praxis erkannt wurden. Alle Leiterinnen zeigten sich inspiriert, sich tiefergehend damit zu befassen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass ein intensives Einlassen auf die Inhalte in allen vier Fällen gelungen ist.

6. Diskussion der Ergebnisse und Zusammenfassung

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass aus der Praxis kommend eine Vielzahl von erforderlichen Fachthemen herausgearbeitet wurde. Sie spiegeln die Dimensionen der Ausgangslage wider und stehen in Verknüpfung zu den im Forschungsstand benannten Themenfeldern. Zwei zentrale Anforderungen an Weiterbildungsthemen werden in den Ergebnissen besonders deutlich: die Entwicklung einer professionellen Haltung und Partizipation.

Deutlich wird weiterhin die Anforderung, sowohl innerhalb des Wissenserwerbs als auch der Reflexionsmöglichkeiten Angebote für Fachkräfte der frühen Bildung bereit zu halten. Offen bleibt an der Stelle, welche Weiterbildungsformate in diesem Zusammenhang wirkungsvoll sein können bzw. was Fachkräfte zur Erfüllung dieser Bedarfe brauchen. Die Interviews gaben Hinweise zu externen Angebotsformen, um einen neutralen Blick auf die Situation zu ermöglichen. Genannt wurden ebenso Angebote in Form von Inhousesettings, um einen internen Wissenstransfer zu ermöglichen und Reflexionsflächen für das fachliche Handeln abzubilden.

An dieser Stelle bietet sich ein Anknüpfungspunkt für die weitere Forschung: Zum einen richtet sich der Blick auf die methodisch-didaktische Umsetzung der genannten Themenfelder und zum anderen auf die geeignete Form der Beteiligung der Akteure. So könnte dem Anspruch aus dem Forschungsstand entsprochen werden, fachliche Inhalte an den konkreten aktuellen Bedarfen zu orientieren und diese passgenau nach den Bedürfnissen der betroffenen Fachkräfte zu entwickeln.

Kritisch zu hinterfragen ist, ob Weiterbildungsanbieter, in welcher Form auch immer, diesem Anspruch der Themenfülle gerecht werden oder ob auch in Ausbildungssituationen andere Inhalte implementiert werden müssten. Hier könnte eine weiterführende Forschung ansetzen: Welche Themenfelder müssen in aktuelle Curricula von Studiengängen und Fachschulausbildungen als Basisqualifizierung implementiert werden?

Innerhalb der organisationsbezogenen und mitarbeiterbezogenen Betrachtung fällt in Bestätigung zur Ausgangslage auf, dass die Fülle an Themen und Anforderungen eine große Herausforderung darstellen. Inwieweit Einrichtungen Ressourcen wie Zeit und Finanzen bereitstellen können und inwiefern Fachkräfte in der Qualität und Quantität der Themen belastbar sind, ist kritisch zu hinterfragen. Auch hier wäre eine weiterführende Fragestellung abzuleiten, in welchem Maß Fachkräfte im beruflichen Alltag die Bereitschaft und Möglichkeit haben, Weiterbildungen zu nutzen.

Zuletzt wird der Punkt Inklusion als ein Aspekt von Vielfalt diskutiert. In den Interviews wurde der Begriff Integration an verschiedenen Stellen eingebracht. Eine konkrete Spezifizierung in Bezug auf Vielfalt oder implizitem Verständnis von Inklusion versus Integration erfolgte nicht. Zum einen kann das ein Ausdruck von der Selbstverständlichkeit des inklusiven Auftrags innerhalb von Vielfalt darstellen. Zum anderen kann das Bewusstsein dahingehend nicht angeregt worden sein, diesen Zusammenhang herzustellen. Eine interessante Anknüpfung besteht in der Evaluation, wie die Praxis zukünftig inklusive Prozesse gestalten möchte

und welches Verständnis für Inklusion im Feld der frühen Bildung vorliegt. Fazit: Lebenslanges Lernen ist im Feld der frühen Bildung implizit!

Literatur

- Alberti, S. (2011): Meine Bildung - deine Bildung. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, S. 20-21
- Beckord, S. u.a. (2010): Qualifikationsprofil Frühpädagogik - Fachschule/Fachakademie. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Behr, K./Walter, M. (2010): Zehn Fragen - Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. München
- Böhm, D. u.a. (1999): Handbuch Interkulturelles Lernen. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg
- Flick, U. (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 5.Auflage. Hamburg
- Gläser, J./Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 4. Auflage. Wiesbaden
- Gramelt, K. (2010): Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt. Wiesbaden
- Hocke, N. u.a. (2014): Erziehen, Bilden und Betreuen als Beruf. In: Bauer, V. u.a. (Hrsg.): Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium. 3. Auflage. Berlin, S. 18-45
- Janssen, K. u.a. (2014): Kindertagesbetreuung in Nordrhein-Westfalen. KiBiz und andere wichtige Vorschriften. 6. Auflage. Köln und Kronach
- Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Weinheim und Basel
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Auflage. Weinheim und Basel
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2016): Bildungsgrundsätze für Kinder von 0-10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Freiburg
- Rosenthal, G. (2015): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 5. Auflage. Weinheim und Basel
- Prenzel, A. (2006): Eine Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Wiesbaden
- Przyborski, A. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München
- Rohbeck, J. (2012): Von der Segregation über Integration zur Inklusion. Neckenmarkt
- Steinert, E./Thiele, G. (Hrsg.) (2008): Sozialarbeitsforschung für Studium und Praxis. Frankfurt am Main
- Schoch, B. (2005): Maximen des Konzepts der Lebensweltorientierung. <http://fachschulpaedagogik.de/articles/Iwilight.pdf> (22.01.2016)
- Thiersch, H. u.a. (2005): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 2. Auflage. Wiesbaden, S.161-177
- Vanderheiden, E./Mayer, C.-H. (Hrsg.) (2014): Handbuch Interkulturelle Öffnung. Grundlagen, Best Practice, Tools. Göttingen

vom Hagen, C./Westphal, A. (2015): Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld Erzieherinnen und Erzieher. Berlin

Wagner, P. (2013): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsfreier Bildung und Erziehung. Freiburg, Basel und Wien

Autorin

Weitere Informationen zur Autorin unter: www.mechthild-thamm.de. Email: info@mechthild-thamm.de.

Quelle: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2369.pdf>
© Martin R. Textor (Hrsg.): *Das Kita-Handbuch*