

Hochschule Düsseldorf

Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften

Bachelor Thesis zum Thema

Diversity in Kindertageseinrichtungen im Rahmen angemessener Materialangebote

– eine Sensibilisierung für die Soziale Arbeit

Erstprüferin/Erstprüfer:

Prof. Dr. Irene Dittrich

Zweitprüferin/Zweitprüfer:

Prof. Dr. Michaela Hopf

Vorgelegt von:

Wiebke Kafuta-Meyer

Matrikelnummer: [REDACTED]

Soziale Arbeit/Sozialpädagogik

Sommer -Semester 2021

Abgabetermin: 16.06.2021

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	1
Einleitung	2
1. Diversity in Deutschland.....	5
2. Begriffsbestimmung.....	5
2.1. Diversity	5
2.2. Begriffsbestimmung von Diversity in der Pädagogik.....	6
2.3. Kategorisierung – Stereotypisierung -- Vorurteile	7
3. Diversitätsbewusste Pädagogik in Kindertagesstätten	8
3.1. Kindertagesstätten-Gesetze bezogen auf den Diversity - Auftrag.....	9
3.2. Bildungsgrundsätze NRW.....	10
3.2.1. Kulturelle Unterschiede.....	11
3.2.2. Soziale Herkunft	12
3.2.3. Kinder mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen und Behinderung	12
3.2.4. Unterschiedlichkeit der Geschlechter - geschlechtliche Identität	12
3.3. Qualitätskriterien für die diversitätsbewusste Pädagogik	13
4. Diversitätskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte	15
5. Diversitätsbewusste konzeptionelle Ansätze für Kindertagesstätten	16
5.1. Der Situationsansatz.....	17
5.2. Konzept der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung.....	19
6. Die Bedeutsamkeit von (Spiel-)Materialien.....	21
6.1. Exkurs: Bedeutung von Spiel	21
6.2. Raumgestaltung als angemessene Umsetzung diversitätsbewusster Pädagogik.....	22
6.3. Diversity-gerechte (Spiel-)Materialien für alle Kinder.....	22
6.4. Diversitätsbewusste Kriterien für die Auswahl von Spielmaterialien	24
7. Empirischer Teil	26
7.1. Forschungsfrage.....	26
7.2. Experteninterview	26
7.3. Teilnehmende Beobachtung	27
7.4. Leitfadeninterview	29
7.5. Stichprobe und Sample	30
7.6. Feldzugang.....	31
7.7. Datenerhebung.....	32
7.8. Transkription.....	32
7.9. Datenauswertung- Strukturierende Inhaltsanalyse	33
8. Datenauswertung und tabellarische Darstellung der Ergebnisse der Bestandsaufnahme	36

8.1. Darstellung der Ergebnisse.....	39
8.2. Diskussion und Interpretation.....	47
9. Fazit und Limitationen.....	52
Literaturverzeichnis:.....	55
Anhänge.....	61

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Abkürzungsverzeichnis

Abs	Absatz
Art	Artikel
BTHG	Bundes -Teilhabe -Gesetz
BRD	Bundesrepublik Deutschland
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
ebd.	ebenda
et al.	und andere
etc.	et cetera
f.	folgende
ff.	fortfolgende
ggf.	gegebenenfalls
GG	Grundgesetz
i. S.	im Sinne
ISTA	Institut für den Situationsansatz
KiBiz	Kinderbildungsgesetz
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
Kita	Kindertageseinrichtung
Kita G	Kindertagesstätten Gesetz
MKFFI	Ministerium für Kinder, Familien, Flüchtlinge
MSB	Ministerium für Schule und Bildung des Landes
NRW	Nordrhein-Westfalen
o. J.	ohne Jahr
o. S.	ohne Seite
PoC	People of Colour
S.	Seite
SGB	Sozialgesetzbuch
u. a.	unter anderem
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel
Z.	Zeile
&	und
§	Paragraf

Einleitung

*„Die Puppe sieht aus wie ich!“ ruft ein Schwarzes Kind erstaunt aus,
als es die neue dunkelhäutige Puppe sieht. Die Pädagogin ist verblüfft.*

Ihr wargar nicht bewusst, dass der Hautton für das Kind bedeutsam ist.“
(Kone` & Macha, 2020, S. 223)

- Diversity im Kinderalltag! -

Diversity, Diversität, Vielfalt, Heterogenität sind Worte, die den Menschen in Deutschland in Medien und Diskussionen immer wieder begegnen. Die Einstellung zu Diversity bzw. Vielfalt in Deutschland hat sich in den letzten Jahren verändert. Diversity integrierend zu leben ist keine neue Idee oder ein „nice to have“, sondern eine Pflicht.

Die Gleichheit aller Menschen vor dem Gesetz und die Vermeidung von Diskriminierungen sind weltweit in UN-Konventionen und in der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland grundsätzlich verankert sowie in der deutschen Sozialgesetzgebung (SGB VIII) konkret kodifiziert. In den letzten Jahren wurden ergänzende Gesetze verabschiedet, die für Diversity in Deutschland stehen, z.B. traten im Jahre 2016 das neue Bundes-Teilhabe-Gesetz (BTHG) und 2017 das Gesetz zur Einführung des Rechts auf Eheschließung für Personen gleichen Geschlechts in Kraft.

Der Umgang mit Diversity beginnt nicht erst mit Schul- oder mit Berufseintritt, der Umgang mit Diversity beginnt mit der Geburt. Je früher Kinder lernen mit Vielfalt als Normalität umzugehen, umso besser gelingt es ihnen, in einer Diversity-Gesellschaft aufzuwachsen und ihre Individuation in Gemeinschaft zu vollziehen.

In der Pädagogik spiegelt sich die gesellschaftliche Entwicklung hinsichtlich Diversity wider. Diversitätsbewusste Pädagogik bedeutet *„jedes Kind in seiner individuellen Besonderheit, zu der untrennbar die Anerkennung seiner je unterschiedlichen Lebenslagen und seiner sozialen Zugehörigkeit gehört“* (Sulzer, A., 2018, S.12), wahrzunehmen und zu fördern. Sie korrespondiert mit der UN-Kinderrechtskonvention und findet ihren Niederschlag in den Gesetzen zur Kindertagesbetreuung, in den Bildungsgrundsätzen der Länder sowie in dem Nationalen Kriterienkatalog für Kindertageseinrichtungen.

Aktuelle pädagogische Konzepte wie der Situationsansatz oder das Konzept der vorurteilsbewussten Erziehung und Bildung verpflichten sich in ihren Leitbildern dem Umgang mit Diversität.

Einschlägige Fachliteratur, Projekte und Preisauslobungen auf Bundes- und Landesebene sowie Fortbildungsprogramme lenken die Aufmerksamkeit der Pädagogen*innen und der

Entscheidungsträger auf die Herausforderung, das Leben und Lernen der Kinder in den Bildungseinrichtungen diversitätsbewusst zu gestalten.

Kindertageseinrichtungen sind für viele Kinder der erste institutionelle soziale Raum, den sie nach der eigenen Familie erleben und sind damit ein für die Sozialisation der Kinder prägender Lebens- und Lernort. Gerade durch den Rechtsanspruch auf einen Kita- Platz im Jahr 2013, verändert sich die Verteilung von öffentlicher und privater Erziehung zunehmend. Die Kinder besuchen immer früher Kindertageseinrichtungen und verbringen einen Großteil ihres Alltages dort (vgl., Ohrem, 2012, S.67). In Kindertagesstätten begegnen sich Familien aus den verschiedensten Lebenswelten (Religionen, Herkunft, soziale Schichten, Familienkonstellationen) und bilden somit die gesamte Bandbreite der Gesellschaft ab (vgl., Tietze, Viernickel, Dittrich, Grenner, Hanisch & Marx, 2016, S.16). Die Kinder treffen dort auf die Vielfalt der Gesellschaft und lernen in diesem Umfeld, sich sozial konform zu integrieren und die erforderlichen Selbst-, Sozial- und Sachkompetenzen zu entwickeln. Pädagogische Fachkräfte¹ haben schon immer eine Vorbildfunktion eingenommen, die sich jedoch aufgrund dessen, dass die Kinder zunehmend einen Großteil ihres Alltags in den Kindertageseinrichtungen verbringen, verstärkt hat. Diese Faktoren bieten eine hervorragende Voraussetzung, den Kindern die Vielfalt der Gesellschaft vorurteils- und diskriminierungsfrei zu vermitteln, eine diversitätsbewusste Pädagogik im Kindergartenalltag umzusetzen und angemessenes Diversity (Spiel-)Material zu etablieren.

Kinder lernen nicht nur durch Beobachtung der anderen Kinder oder am Beispiel der Pädagogen*innen, sondern vor allem durch das Spielen. Spielen heißt: mit der Welt arbeiten wie sie ist. Kinder erarbeiten sich durch das Spiel ihre Umwelt und entwickeln ihre Identitätszugehörigkeit. Durch das Spielen wird der grundlegende Charakter für funktionierende Beziehungen und Bildung gelegt (vgl., Pohl, 2014, S.X). Kurzum: Kinder „erspielen“ sich ihre Welt. Um dies zu ermöglichen, ist es notwendig, dass die Kinder in den Kindertageseinrichtungen angemessenes Diversity (Spiel-)Material vorfinden, um sich und ihre Umwelt in den (Spiel-)Materialien wiederzufinden.

Zurück zum Ausgangszitat: Was passiert, wenn Kinder sich in den (Spiel-)Materialien nicht wiederfinden? - wenn ein Schwarzes Kind zum Beispiel in „seiner“ Kindertageseinrichtung keine schwarze Puppe findet oder die Engel, die zu Weihnachten gebastelt werden, alle weiß sind; wenn Kinder mit Integrationsbedarf (§35 a, SGBVIII) nur augenscheinlich „gesunde“ Puppen finden; wenn es in den Bilderbüchern keine Kinder gibt, die mit gleichgeschlechtlichen Eltern dargestellt werden; wenn

¹ Die Definition pädagogischer Fachkräfte orientiert sich an der Vereinbarung zu den Grundsätzen über die Qualifikation und den Personalschlüssel nach § 26 Abs. 3 Nr. 3 des Kinderbildungsgesetzes KiBiz. Zu pädagogischen Fachkräften gehören demnach, wie in § 1 aufgelistet, staatlich anerkannte Erzieher*innen, Heilpädagog*innen, Heilerziehungspfleger*innen, Kindheitspädagog*innen, Sozialarbeiter*innen und Absolvent*innen vergleichbarer Abschlüsse.

die Kinder sich nicht kritisch mit den Geschlechterrollen auseinandersetzen können? Um den Kindern die Möglichkeit zu geben, ein positives Selbstbildnis Ihrer Selbst zu erlangen, brauchen sie (Spiel-) Materialien, in denen sie sich und ihre Lebenswirklichkeit wahrnehmen können. Darauf verweisen sowohl die Bildungsgrundsätze NRWS (vgl., MKFFI NRW & MSB, 2018, S.8) als auch der Nationale Kriterienkatalog. Inwiefern die diversitätsbewusste Pädagogik in den Kindertageseinrichtungen von den pädagogischen Fachkräften* umgesetzt und gelebt wird und in welchem Umfang Fachkräfte über Diversitätskompetenzen verfügen, ob diese beiden Kriterien einen Einfluss auf das angemessene (Spiel-)Material in den Kindertageseinrichtungen haben. Dies soll in der vorliegenden Arbeit beantwortet werden, in dem die Autorin folgender Fragestellung nachgeht:

Inwiefern spiegeln die (Spiel-)Materialien in den Kindertageseinrichtungen den Umgang der Fachkräfte mit den Anforderungen an diversitätsbewusste Bildung, Erziehung und Betreuung wider?

Die Arbeit beginnt mit einem kurzen Überblick über die gegenwärtige Vielfalt in der deutschen Bevölkerung.

Für die vorliegenden Zusammenhänge werden wichtige Begriffe wie Diversity, Kategorisierung, Stereotypisierung und Vorurteile erschlossen, und es wird dargelegt, inwiefern Kinder schon in der frühen Kindheit Vorurteile und Stereotypisierungen entwickeln.

Ausgehend von der Diversity in Deutschland werden Notwendigkeit, Aufgaben und Umsetzung der diversitätsbewussten pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen dargestellt

- auf der Makro-Ebene anhand internationaler Konventionen, nationaler Gesetze und Bildungsaufträge,
- auf der Meso-Ebene anhand der Qualitätskriterien für Kindertageseinrichtungen,
- auf der Mikro- Ebene anhand der Diversitätskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte und zweier pädagogischer Konzepte, des „Situationsansatzes“ und des „Konzeptes der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung“.

Im Weiteren wird die Bedeutung des Spiels für die Entwicklung der Kinder beschrieben, um dann die Wichtigkeit und die Kriterien für angemessenes Diversity-Spielmaterial darzulegen.

Ein empirischer Teil soll Aufschluss darüber geben, wie sich dies in der Praxis von Kindertageseinrichtungen darstellt. Eine Untersuchung der Autorin in zwei nordrheinwestfälischen

Kindertageseinrichtungen gibt Antworten darauf, inwieweit Angebote von (Spiel-)Materialien und der Umgang der Fachkräfte mit diesen den Kriterien diversitätsbewusster Pädagogik entsprechen. Dies wird durch Experten*innen-Interviews und durch eine Bestandsaufnahme in den ausgewählten Kindertageseinrichtungen erfolgen.

Nach Auswertung der Forschungsergebnisse und einer kritischen Auseinandersetzung schließt die Arbeit mit einem Fazit.

1. Diversity in Deutschland

„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 (3) GG der BRD

Mit einer Einwohnerzahl von 83,1 Millionen Bürger und Bürgerinnen ist Deutschland das bevölkerungsreichste Land in der Europäischen Union und eines der vielfältigsten (vgl. Landeszentrale für politische Bildung, 2019). Ein statistischer Überblick über Diversity in Deutschland im Anhang 1 stellt in der Abbildung 1) bis 6) diese beeindruckende Vielfalt dar. Schon anhand der Diversitätsmerkmale wie Geschlechtsunterschiede, ethnische und soziale Herkunft, Familienkonstellationen, Alter sowie Menschen mit Behinderung oder davon bedrohte Menschen wird deutlich, dass Diversity nicht einen kleinen Teil der deutschen Bevölkerung ausmacht, sondern ein durchgängiges Prinzip ist.

2. Begriffsbestimmung

Um zu verstehen, was Diversity für die Pädagogik bedeutet, erfolgen Begriffsbestimmungen zu Diversity, Kategorisierung, Stereotypisierung und Vorurteilen. Dabei wird darauf eingegangen, inwiefern diese Begriffe bei Kindern eine Rolle spielen.

2.1. Diversity

Mit dem Begriff Diversity wird ein Sammelbegriff benutzt, um die Vielfältigkeit und Einzigartigkeit von Menschen zu beschreiben (vgl., Franken, 2015, S.18). Synonyme für Diversity sind Heterogenität, Vielfalt, Diversität. Mit Diversity ist das Vorhandensein von vielfältigen Identitäten sowie verschiedener Lebensstile gemeint.

Zur Differenzierung des komplexen Begriffs entwickelten Grandenswartz & Rowe 1995 das Diversitätsrad. (siehe Anhang 2). Das Rad stellt eine Einteilung in drei Ebenen dar: innere, äußere und organisationale Ebene. Diese wiederum enthalten verschiedene Dimensionen, in denen sich die individuellen, sozialen und strukturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Menschen und/oder Gruppen wiederfinden. Zur inneren Dimension, der Kerndimension, gehören Merkmale wie Alter, soziale Herkunft, ethnische Herkunft, körperlich-geistige Fähigkeiten, Geschlecht und geschlechtliche Identität sowie sexuelle Orientierung. Zur äußeren Dimension gehören Merkmale wie Religion, Einkommen, Familienstand. Die organisationale Dimension stellt Diversität in der Arbeitswelt dar, wie zum Beispiel Management-Status, Gewerkschaftszugehörigkeit (vgl., Charta der Vielfalt, 2021). Die Autorin bezieht sich in dieser Arbeit in erster Linie auf die Kerndimension, die die Merkmale kulturelle, soziale Herkunft, Geschlecht, geschlechtliche Identität und sowie körperlich-geistige Fähigkeiten beinhaltet.

Bei der Zuordnung von Merkmalen zu Dimensionen kommt es oftmals zu Überschneidungen verschiedener Kategorien der einzelnen Dimensionen oder auch der Dimensionen selbst. Man spricht hier von „Intersektionalität“. Ein Beispiel für die Intersektionalität wäre die Überschneidung der Dimension von sozialer Herkunft und dem meist daraus resultierenden niedrigen Bildungs-/Ausbildungsstatus (vgl. Küppers, 2014).

Der Begriff Diversity wird in verschiedenen Fachgebieten wie Pädagogik, Wirtschaft, Politik unter je fachspezifischen Perspektiven verwendet (vgl., Schlote, Götz, 2010, S. 8). Die Autorin fokussiert sich auf die Verwendung des begrifflichen Verständnisses in der Pädagogik.

2.2. Begriffsbestimmung von Diversity in der Pädagogik

In der Pädagogik wird der Begriff Diversity im Zusammenhang mit den demokratischen Bildungsprinzipien verwendet. Im Zentrum steht das Ziel, bei all der Vielfalt den Kindern und Jugendlichen die bestmögliche Bildung zu ermöglichen und Modelle des Zusammenlebens zu entwickeln, wie sie für eine demokratische Gesellschaft nötig sind (vgl., Prenzel, 2019, S.1).

Als zentrale Diversitätskategorien in Kindertageseinrichtungen formuliert Prenzel: ökonomische Lebenslagen, ethnisch- kulturelle Herkunft, religiöse Glaubensrichtungen, Gesellschaftszugehörigkeit, sexuelle Orientierung, Herkunftsfamilien, körperlich-geistige Fähigkeiten, Erfahrungen in gleichaltrigen Gruppen, Qualität der Bindungserfahrungen sowie individuelle Bildungsbiografien. Prenzel macht auf weitere Kategorien aufmerksam, die spezielle Kinder betreffen, z.B. hochbegabte Kinder, Kinder mit Missbrauchserfahrungen, Kinder ohne Aufenthaltstitel (vgl. Prenzel 2010, S.3).

Die zentralen Diversitätskategorien, die bei den (Spiel-)Materialien für alle Kinder eine entscheidende Rolle spielen, sind Geschlechterrollen, ethnische und kulturelle Hintergründe, Kinder mit und ohne Behinderungen sowie unterschiedliche Gesellschaftsschichten und verschiedene Familienkonstellationen (vgl., Prengel, 2019, S.25).

2.3. Kategorisierung – Stereotypisierung -- Vorurteile

Vielfalt ist eine Herausforderung im sozialen Kontext und bedarf der Orientierung. Kategorien als Bündelung von Unterscheidungsmerkmalen ermöglichen es, sich schnell zu orientieren und den Alltag zu strukturieren. Kategorien wie Geschlecht, Alter, ethnische Herkunft etc. helfen dem Einzelnen, die im Außen wahrgenommene Vielfältigkeit von Persönlichkeiten auf eine überschaubare Menge zu reduzieren. Sie dienen ebenso dazu, sich selbst einzuordnen und zu identifizieren. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe ist für jedes Individuum ein wichtiger Bestandteil, mit der Zugehörigkeit identifiziert sich der einzelne Mensch und baut damit sein Selbstbildnis auf (vgl., Franken, 2015, S. 20).

Kategorisierungen von Diversity-Merkmalen können aber auch Stereotypisierungen und Schablonendenken begünstigen und laufen Gefahr, Vorurteile zu fördern und/oder zu festigen.

Das Wort Stereotypisierung kommt aus dem Griechischen und bedeutet „starres Muster“. Stereotypen zeugen von Unterschiedlichkeiten zwischen Menschen und dienen einer Kategorisierung. Durch diese Unterscheidungsmerkmale werden Menschen klassifiziert, dies birgt aber auch die Gefahr, Menschen aufgrund ihrer Diversitätsmerkmale zu kategorisieren und Vorurteile zu festigen. Stereotype sind unreflektierte Meinungen, die den Menschen meist nicht bewusst sind. Sie werden nicht ständig reflektiert und revidiert, und daraus entstehen Vorurteile. Daher ist es wichtig, sich der Gefahr der Stereotypisierung bewusst zu sein, um voreiligen Meinungen oder unbegründete Urteilen vorzubeugen (vgl., ebd., 2015, S. 19).

Unterschiede werden von Kindern schon sehr früh wahrgenommen und die damit verbundene Bewertung der Gesellschaft. Bereits mit zwei Jahren nehmen Kinder äußerliche Merkmale wie Hautfarbe und körperliche Merkmale wahr (Ali-Tani, 2017, S. 15). So haben zum Beispiel weiße wie auch nicht weiße Kinder ein negatives Bild von Schwarzen Kindern (vgl., Wagner, o. S., 2009, zitiert nach Mac Naughton, 2006, S.4). Dadurch das Kinder zwischen fünf und acht Jahren Behinderte als „nicht normal“ bezeichnen, wird deutlich dass sich hier schon stereotype Vorstellungen bilden (vgl., Wagner, 2009, o. S.) Die Geschlechterstereotypisierung findet schon früh statt und wird durch die gesellschaftliche Einstellung geprägt. Geschlechertypisches Verhalten findet täglich in den Kindertageseinrichtungen statt und ist gerade bei den älteren Kindern zu beobachten (vgl., Ali-Tani, 2017, S10f.).

Aus entwicklungspsychologischer Sicht sind diese Kategorisierungen für die Kinder wichtige

Orientierungshilfen, um sich in ihrer Umwelt zurechtzufinden und ihr Selbstbildnis zu konstruieren (vgl., ebd., 2017, S.5), während wertende Stereotypisierungen und Vorurteile dem Diversitätsbewusstsein entgegenwirken.

Eine Gefahr der Kategorisierung ist neben der oben beschriebenen Stereotypisierung die Begünstigung von Vorurteilen. Als Vorurteile werden nicht objektive, meist von feindseligen Gefühlen bestimmte Meinungen bezeichnet, die sich Menschen ohne Prüfung der Tatsachen voreilig über andere (oder etwas anderes) bilden. Vorurteile sind wertende Urteile, ohne dass eine Reflexion oder Verifizierung stattfindet - hierbei geht es häufig um die Einstellung zu anderen Personen oder gesellschaftlichen Gruppen. Sie sind in den meisten Fällen negativen Inhaltes, gekoppelt mit negativen Gefühlen. Es kann dadurch zu negativen Handlungen wie Gewalt oder Diskriminierung kommen (vgl., Franken, 2015, S. 20).

Trotz der weit verbreiteten Meinung, Kinder hätten keine Vorurteile, werden Dispositionen für die Vorurteilsbildung bereits in der frühen Kindheit erworben. Allerdings besitzen Kinder noch nicht die verfestigten Strukturen, daher wird bei Kindern von „Vor-Vorurteilen“ gesprochen. Vor-Vorurteile entwickeln Kinder durch Schlussfolgerungen, die sie aus eigenen Erfahrungen ziehen. Diese Erfahrungen entstehen entweder aus Beobachtungen ihrer materiellen und sozialen Umgebung oder aus Erfahrungen mit ihrem eigenen Körper (vgl., Ali-Tani, 2017, S. 5).

3. Diversitätsbewusste Pädagogik in Kindertagesstätten

„Achtung der Kinderrechte; Diskriminierungsverbot

(1) Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds.“

Art 1 der UN-Kinderrechtskonvention

Die Kindertageseinrichtungen in Deutschland zeichnen sich durch große Vielfalt von ethnischer, kultureller, sozialer Herkunft, Kindern mit Behinderung oder davon bedrohten Kindern sowie unterschiedlichen Geschlechtern aus. Darin liegt eine große Chance, Vorurteilen und Diskriminierungen entgegenzuwirken. Allerdings reicht es nicht aus, wenn Kinder in heterogenen Gruppen aufwachsen und Kinder mit all ihren Vielfaltsmerkmalen erlebt werden. Es bedarf darauf abgestimmter Bildungskonzepte und eines professionellen Umgangs seitens der pädagogischen

Fachkräfte, um mit der Vielfalt einer Kindergruppe umzugehen. Die pädagogischen Fachkräfte müssen sich der Diversität bewusst sein und dieser offen im Alltag begegnen (vgl., Ali-Tani, 2017, S.4).

Der folgende Einblick in die Gesetzeslage und die rechtlichen Vorgaben soll Aufschluss geben über die institutionelle Umsetzung dieser Ansprüche. Hierzu werden Bezüge zwischen den Kindertagesstätten-Gesetzen und den Bildungsgrundsätzen der Länder sowie den nationalen Qualitätskriterien einerseits und den Kerndimensionen von Diversity andererseits verdeutlicht.

3.1. Kindertagesstätten-Gesetze bezogen auf den Diversity - Auftrag

Abgeleitet vom Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland wird auf der Bundesebene die Kindertagesbetreuung im achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII), auch als Kinder und Jugendhilfegesetz bezeichnet (KJHG), geregelt.

In § 22 Abs. 3 Satz 3 SGB VIII wird die Förderung aller Kinder unabhängig ihrer ethnischen Herkunft oder ihres sozialen Status festgeschrieben – hier findet sich die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention, die in Deutschland im Jahre 1992 ratifiziert wurde. In § 22a Abs. 4 SGB VIII wird die gemeinsame Förderung von behinderten und nicht behinderten Kindern festgeschrieben – hier findet sich die Umsetzung der UN-Behindertenkonvention, die in Deutschland 2007 ratifiziert wurde und 2009 in Kraft getreten ist. Im Weiteren wird in §22 Abs.3 Satz 4 SGB VIII festgeschrieben, dass zur Erfüllung des Förderauftrages nach Absatz 3 geeignete Fördermaßnahmen zur Gewährleistung der Qualität in Kindertageseinrichtungen weiterentwickelt werden sollen.

Die rechtliche und finanzielle Umsetzung dieses Sozialgesetzbuches (SGB VIII) gewährleisten die Bundesländer durch die Kindertagesstätten-Gesetze. Die pädagogische Umsetzung orientiert sich an den Bildungsgrundsätzen der Bundesländer (vgl., deutscher Bildungsserver, o. S., 2017).

In allen Kindertages-Gesetzen der einzelnen Länder der Bundesrepublik Deutsch ist der Umgang mit Diversität kodifiziert. Jedes einzelne Bundesland hat zwar dazu eigene Formulierungen gewählt, dennoch ist die Aussage die gleiche: Allen Kindern sollen gleiche Bildungschancen gewährleistet werden unabhängig ihrer Herkunft, ihres Sozialstatus oder ihres Geschlechts.

Exemplarisch wird dies anhand der Fassungen zweier Bundesländer, Nordrheinwestfalen (KiBiz) und Brandenburg (KitaG), im Folgenden verdeutlicht.

In NRW finden sich im „Kinderbildungsgesetz“ (KiBiz) nachfolgende Regelungen, die sich auf Kerndimensionen der Diversität beziehen.

In § 7 KiBiz (Stand 2020) wird auf das Diskriminierungsverbot verwiesen:

„Die Aufnahme eines Kindes in eine Kindertageseinrichtung darf nicht aus Gründen seiner Rasse oder ethnischen Herkunft, seiner Nationalität, seines Geschlechtes, seiner Behinderung, seiner Religion oder seiner Weltanschauung verweigert werden. Die verfassungsmäßigen Rechte der Kirchen bleiben unberührt“ (§7 KiBiz, Stand 2020).

In § 8 KiBiz ist die gemeinsame Förderung aller Kinder i.S. der Inklusion verankert. Das bedeutet, dass alle Kinder, ob behindert oder von Behinderung bedroht - eines der Diversitäts-Merkmale - das Recht haben, mit Kindern, die nicht behindert oder von Behinderung bedroht sind, gemeinsam gefördert werden. Dies ist bei der pädagogischen Arbeit zwingend zu berücksichtigen.

Im § 15 Abs. 2 KiBiz werden die Kindertageseinrichtungen verpflichtet, ihre Bildungskonzepte dahingehend zu gestalten, dass die individuellen Belange und die unterschiedlichen Lebenslagen der Kinder berücksichtigt werden.

Im § 15 Abs. 4 KiBiz wird der Gleichheitsgrundsatz kodifiziert:

„Das pädagogische Personal in der Kindertagesbetreuung verbindet gemeinsame Bildung und Erziehung aller Kinder mit individueller Förderung. Es leistet einen Beitrag zu mehr Chancengleichheit der Kinder, unabhängig von Geschlecht, sozialer oder ethnischer Herkunft und zum Ausgleich individueller und sozialer Benachteiligungen“ (§ 15 Abs.4 KiBiz Stand 2020).

Vergleichsweise zum nordrheinwestfälischen KiBiz liest sich die kodifizierte Regelung im Kindertagesstätten-Gesetz (KitaG) des Bundeslandes Brandenburg wie folgt:

§ 3 Abs. 2 *„Kindertagesstätten haben insbesondere die Aufgabe, (...)*

5. die unterschiedlichen Lebenslagen, kulturellen und weltanschaulichen Hintergründe sowie die alters- und entwicklungsbedingten Bedürfnisse der Jungen und Mädchen zu berücksichtigen; im angestammten Siedlungsgebiet der Sorben/Wenden ist die Vermittlung und Pflege der sorbischen (wendischen) Sprache und Kultur zu gewährleisten.

6. das gleichberechtigte, partnerschaftliche, soziale und demokratische Miteinander sowie das Zusammenleben von Kindern mit und ohne Behinderung zu fördern“ (KitaG § 3 Abs. 2 Satz 5 und 6).

Die pädagogische Umsetzung dieser gesetzlichen Regelungen führt an dieser Stelle zu den Bildungsgrundsätzen der Länder, über die der Bildungsauftrag des Bundes erfüllt wird.

3.2. Bildungsgrundsätze NRW

„Jedes Kind ist daher im positiven Sinne einzigartig - Heterogenität ist der Normalfall“ (vgl., Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen

(MKFFI) & Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen Bildungsgrundsätze NRW (MSB), 2018, S.8).

„Die Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 – 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich NRW“, herausgegeben von den beiden zuständigen Landesministerien, dem Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration (MKFFI) und dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB), „(...) bieten den Fach- und Lehrkräften Grundlagen und Orientierung für ihr pädagogisches Handeln vor Ort“ (ebd., 2018, S. 9)

Das Leitziel ist die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Um dies zu erreichen, lautet der gemeinsame Auftrag: Bildung von Anfang an - gleiche Chancen für alle. Ziel der Bildungsarbeit ist, das Kind ganzheitlich, individuell in seiner eigenen Persönlichkeit und ressourcenorientiert zu fördern und zu fordern. Heterogenität bietet Kindern vielfältige Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, denn durch die Verschiedenheit der Kinder eröffnet sich die Chance, andere Lebenswelten kennenzulernen. Damit werden Kategorisierungen überdacht und reflektiert und Vorurteile abgebaut (vgl., ebd., 2018, S. 47). Die Vielfalt wird damit im Alltag der Kinder als selbstverständlich erlebbar. Die pädagogischen Fachkräfte fördern die Wertschätzung, Achtung und den Umgang mit Vielfalt, damit ein nachhaltiges Handeln entwickelt werden kann. (vgl., ebd., 2018, S. 8).

Bezogen auf die in dieser Arbeit thematisierten Kerndimensionen von Diversität werden im Folgenden die entsprechenden Ausführungen und Anregungen aus den Bildungsgrundsätzen NRW aufgegriffen.

3.2.1. Kulturelle Unterschiede

Eine zentrale Aufgabe besteht darin, den Kindern eine konstruktive Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt zu ermöglichen. Die Mehrsprachigkeit wird laut der Bildungsgrundsätze NRW als zusätzliches Potenzial eines Menschen verstanden und wertgeschätzt. Die Herkunftssprache der Kinder soll aufgegriffen werden. Elterninformationen sollten in mehrsprachigen Ausführungen angeboten werden. Ebenfalls wäre es laut der Bildungsgrundsätze sinnvoll, wenn in den Kindertageseinrichtungen mehrsprachige Eltern als Lesepaten eingesetzt würden, so wachsen die Kinder von Anfang an mit dem Klang verschiedener Sprache auf (vgl., ebd., 2018, S. 97). Interkulturelle Erziehung bedeutet ebenfalls, dass bewusst die Zuwanderungskulturen sowie die kulturellen Hintergründe der Familien in den Bildungsprozess einfließen. Auch hinsichtlich des (Spiel-)Materials empfehlen die Bildungsgrundsätze, den Kindern vielfältige Angebote aus unterschiedlichen Kulturen zu machen, wie zum Beispiel Kleidungsstücke aus verschiedenen Berufsgruppen und Kulturen zum Verkleiden, Bilderbücher, Reime, Fingerspiele in verschiedenen Sprachen und aus verschiedenen Kulturen (vgl., ebd., 2018, S.96 f.).

3.2.2. Soziale Herkunft

In den Bildungsgrundsätzen NRW wird beschrieben, dass die soziale Herkunft noch viel zu oft über die Bildungschancen der Kinder entscheidet. Um dieser sozialen Ungleichheit entgegenzuwirken, soll für diese Kinder in den Tageseinrichtungen ein Umfeld geschaffen werden, das ihnen Sicherheit, Schutz und Unterstützung bietet, so dass die Kinder Ressourcen entwickeln können, um auch schwierige Belastungen und Lebenslagen erfolgreich bewältigen zu können. Die Einbeziehung der Eltern spielt hierbei eine tragende Rolle, die Eltern sollen unterstützt und gestärkt werden, indem pädagogische Fachkräfte passgenaue Unterstützung anbieten oder vermitteln (vgl., ebd., 2018, S. 48). In den ministeriellen Empfehlungen finden sich hierzu praktische Hinweise zu Materialien und Settings wie zum Beispiel das „Erstellen einer Familienwand“, zu deren Gestaltung die Kinder Fotos und Gegenstände aus ihrer Lebenswelt mitbringen. Die Vielfalt der unterschiedlichen Lebenssituationen wird somit zwanglos dargestellt und als Normalität erfahrbar gemacht (vgl., ebd., 2018, S. 101).

3.2.3. Kinder mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen und Behinderung

„Entsprechend der Behindertenkonvention der Vereinten Nationen zählen zu den Menschen mit Behinderungen diejenigen, die langfristig körperlich, seelisch, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben“ (ebd., 2018, S. 26) und in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren beeinträchtigt sind.

Kinder mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen sollen in einem inklusiven Bildungssystem an allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens gleichberechtigt und vollumfänglich teilhaben können, ohne ihre Andersartigkeit als Abweichung oder Anlass zur Ausgrenzung wahrzunehmen. Unter barrierefreien Rahmenbedingungen sollen sie Unterstützung und Begleitung sowie individuelle Förderung erhalten, die auf ihren individuellen Stärken und Fähigkeiten aufbauen (vgl., ebd., 2018, S. 48).

Die Inklusion erfordert gemeinsame Anstrengungen von Fachkräften verschiedener Professionen mit entsprechend wertschätzender Haltung.

3.2.4. Unterschiedlichkeit der Geschlechter - geschlechtliche Identität

Das Thema Geschlechtergerechtigkeit ist in den Bildungsgrundsätzen von NRW ebenfalls verankert, es ist in der Elementarpädagogik ein unverzichtbares Thema. Eine geschlechterbewusste Pädagogik unterstützt Kinder, Geschlechterbilder zu erweitern und vielfältige geschlechterunabhängige Kompetenzen zu erwerben. Es ist besonders wichtig, dass Kinder eine Geschlechtsidentität entwickeln, in der sie sich wohlfühlen und die auf Gleichberechtigung und Gleichachtung beruht. Daher ist es von besonderer Bedeutung, dass die pädagogischen Fachkräfte eine gendersensible Haltung einnehmen bzw. sich Genderkompetenzen aneignen (vgl., ebd., 2018, S. 53). Zur Verdeutlichung hier ein Beispiel

für nicht gendersensibles Verhalten einer Fachkraft: In einem Entwicklungsgespräch mit einem 5-jährigen Mädchen und seiner Mutter fragt die pädagogische Fachkraft, ob das Mädchen Mitglied in einem Verein ist. Die Mutter erzählt, dass die Tochter gerne einen Rollschuhverein besuchen möchte. Daraufhin antwortet die Fachkraft: „Ja, V. ist ja auch ein richtiges Mädchen, Rollschuhlauf ist bestimmt etwas für sie, da kann sie so schöne Kleider anziehen.“ An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Fachkraft mit ihrer Aussage eine stereotype Geschlechterrolle vermittelt, indem sie das Mädchen stereotyp als „richtiges Mädchen“ bewertet, das gerne schöne Kleider trägt. Ein anderes Beispiel sind die stereotypen Rollenbilder in Bilderbüchern: Väter üben männertypische Berufe wie Polizist oder Feuerwehrmann aus, Mütter werden als Hausfrauen oder in frauentypischen pflegerischen oder erzieherischen Berufen abgebildet. Ein weiteres Beispiel: In Spielzeugkatalogen spielen z.B. Mädchen mit Puppen und Kaufläden, Jungen mit Bausteinen und Autos.

Der Einblick in die Bildungsgrundsätze zeigt das beabsichtigte Bewusstsein von Diversität und die ehrgeizigen Ziele eines inklusiven Bildungssystems, das der gesamten Bandbreite der Vielfalt gerecht werden soll. Die Erfüllung des Förderauftrags einer solchen diversitätsbewussten Pädagogik müssen sich folglich auch in geeigneten pädagogischen Konzeptionen und in Qualitätskriterien, die der Evaluation der Qualität von Kindertageseinrichtungen dienen niederschlagen.

3.3. Qualitätskriterien für die diversitätsbewusste Pädagogik

Die soziale Vielfalt der bundesdeutschen Gesellschaft den Kindern erlebbar zu machen und mit ihnen zu gestalten ist die Aufgabe der Kindertageseinrichtungen unabhängig von der Anzahl der Kinder, die mit Diversitätsmerkmalen in einer Kindertageseinrichtung gemeldet sind (vgl., Tietze, Viernickel, Dittrich, Grenner, Groot-Wilken, Sommerfeld, & Hanisch, 2007, S. 195). Die Anforderungen einer diversitätsbewussten Pädagogik gelten folglich für jede Einrichtung und jeden Träger.

Das Sozialgesetzbuch SGB VIII fordert in §22a zur Sicherstellung von Qualität *„...den Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur Evaluation der Arbeit in den Einrichtungen“* (SGB VIII § 22a). Diesem Auftrag folgend, haben Träger für ihre Kindertageseinrichtungen zum Teil eigene Qualitätskriterien erarbeitet oder sich des Nationalen Kriterienkatalogs „Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder“ (im Weiteren mit NKK abgekürzt) bedient. Der Umgang mit Diversität ist im NKK ein zentrales Anliegen, das sich wie ein roter Faden durch die Qualitätsbereiche zieht (vgl., Tietze et al., 2016 S. 34).

Der Nationale Kriterienkatalog entstand nach dreijähriger Arbeit (1999-2002) in Zusammenarbeit mit Fachkräften aus 250 Projekteinrichtungen und im engen Dialog mit Experten*innen. Die Qualitätsbereiche spiegeln den aktuellen Kenntnisstand zur Frage der Qualität in Kindertageseinrichtungen wider. Seit der ersten Auflage erfolgt eine kontinuierliche Überarbeitung

des Kriterienkataloges, um ihn um die neuesten Erkenntnisse zu ergänzen. Eine intensive inhaltliche Überarbeitung fand in dem Bereich Inklusion und Vielfalt statt. Wurden in den vorherigen Auflagen des NKK der Bereich „Kulturelle Vielfalt“ sowie „Integration von Kindern mit Behinderungen“ in zwei Qualitätsbereiche geteilt, findet sich im NKK von 2016 ein Qualitätsbereich „Individualität, Vielfalt, Gemeinsamkeit“ (vgl., ebd., 2016, S. 35.). Der NKK formuliert u.a. folgende Grundsätze, die in der fachlichen Arbeit umgesetzt werden sollen, um den Qualitätsansprüchen und der damit verbundenen diversitätsbewussten Pädagogik zu entsprechen. Grundsatz 1: *„Die Kindertageseinrichtungen sichern allen Kindern - unabhängig von Herkunft, Geschlecht und sozialem Status - Lern- und Entwicklungschancen“* (ebd., 2016, S. 31). Die pädagogischen Fachkräfte gewährleisten die Bedingungen, jedes Kind zu unterstützen und zu fördern und nicht aufgrund von Diversitätsmerkmalen wie z.B. Herkunft oder Geschlecht zu benachteiligen.

Grundsatz 2: *„Die pädagogische Arbeit orientiert sich an der Lebenswelt und am Bedarf von Kindern und ihren Familien“* (ebd., 2016, S. 31). Damit ist nicht nur das Recht auf Bildung, Teilhabe und Akzeptanz gemeint, sondern auch die Berücksichtigung der sozialen und kulturellen Hintergründe der Kinder, ihrer Interessen und Bedürfnisse in der Gestaltung der pädagogischen Arbeit (vgl. ebd., 2016, S. 31) Dazu gehört auch das (Spiel-)Material, das die Interessen und Lebenswelten der Kinder aufgreift und zum Ausdruck bringt. Denn dadurch, dass sich die Kinder mit ihren Charakteristika im Spielzeug wiederfinden, wird die Identität der Kinder gestärkt (vgl., Warburg, 2018, S. 59).

Im dritten Qualitätsbereich des NKK „Individualität, Vielfalt und Gemeinsamkeiten“ sind spezifische Kriterien zur diversitätsbewussten Pädagogik beschrieben.

Der NKK fordert auf, sich die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede der Kinder in den Kindertageseinrichtungen bewusst zu machen, anzuerkennen und die Individualität jedes einzelnen Kindes wahrzunehmen (vgl., Tietze et al., 2016, S. 73). Da es bei der diversitätsbewussten Pädagogik nicht nur um das Wahrnehmen der Unterschiede geht, sondern auch um das Kennen und Wertschätzen von menschlicher Verschiedenheit, sollte nach dem NKK jede Einrichtung sich dem Motto verpflichten

„Wir sind alle unterschiedlich und deshalb wiederum auch alle gleich“ (Tietze et al., 2007, S. 194).

„Der dritte Qualitätsbereich Individualität, Vielfalt und Gemeinsamkeiten ist allen weiteren inhaltlichen Qualitätsbereichen vorangestellt.“ (Tietze et al., 2016, S. 39). Dies macht deutlich, wie wichtig die Auseinandersetzung mit der Diversität ist. Der NKK beschreibt dies wie folgt: Der dritte Qualitätsbereich hat eine herausgehobene Bedeutung und orientierende Funktion, die für die anderen Qualitätsbereiche eine Querschnittsaufgabe einnimmt. (vgl., ebd., 2016, S.39).

Es werden Kriterien guter Fachpraxis beschrieben, die aufzeigen wie diversitätsbewusste Pädagogik im täglichen Handeln umgesetzt und weiterentwickelt werden kann. Die formulierten Inhalte in diesem dritten Qualitätsbereich fordern dazu auf, sich den Gemeinsamkeiten sowie den Unterschieden der Kinder und Familien bewusst zu sein und anzuerkennen, um allen Kindern die gleiche Teilhabe zu ermöglichen. Die Fachkräfte sind dazu aufgerufen, ihre Planung und ihr Handeln an der Gleichwertigkeit aller Kinder und Familien zu orientieren. Die pädagogische Fachkraft soll sich ihrer Vorbildfunktion bewusst sein und mit ihrem Handeln Diskriminierungen und Ausgrenzungen entgegenwirken (vgl., ebd., 2016, S. 75).

Für diese anspruchsvolle Aufgabe benötigen die pädagogischen Fachkräfte „Diversitätskompetenzen“.

4. Diversitätskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte

Durch die täglichen Erfahrungen mit Heterogenität und mit den kulturellen wie ethnischen Unterschieden werden die Diversitätskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte gefördert und gefordert. Mit Diversitätskompetenzen ist ein allgemeiner konstruktiver Umgang mit allen Diversitätsdimensionen gemeint.

Die Professionalität der Fachkräfte hat weitreichenden Einfluss auf die Qualität der Kindertageseinrichtung. Im Umgang mit Diversität gewinnt die Trias 'Haltung - Wissen - Handeln' besondere Bedeutung. Grundlage dieser Professionalität ist eine authentische Haltung der Wertschätzung der Individualität jedes einzelnen Kindes, der Akzeptanz von Heterogenität als Chance und die empathische Bereitschaft, die Kinderrechte in Pädagogik zu transformieren. Es bedarf der unvoreingenommenen Wahrnehmung und der kritischen Selbstreflexion der Akteure (vgl., MKFFI NRW & MSB, 2018, S. 65 f.). Aber genau diese unvoreingenommene Wahrnehmung ist eine nicht zu unterschätzende Herausforderung. Um dieser gerecht zu werden, ist es oft sinnvoll, professionelle Unterstützung in Anspruch zu nehmen (vgl., Kasüschke, 2017, S.21 ff.). Bei regelmäßigen Teamsitzungen können Vorurteile und Einstellungen gegenüber der Vielfalt der Familien gemeinsam besprochen und reflektiert werden. Bei Bedarf können auch externe Fachkräfte dazu geholt werden, damit eine vorurteilsfreie Wahrnehmung möglich ist. Es ist kein Zeichen von Inkompetenz, wenn pädagogische Fachkräfte externe Expertise einfordern, sondern eher ein Zeichen, dass die Fachkräfte sich intensiv mit dem Thema Diversität befassen.

Profundes Fachwissen inklusiver und interkultureller Pädagogik und daraus abgeleitete pädagogische Handlungskonzepte dienen der Entwicklung von Diversitätskompetenzen.

Menschen, die sich Diversitätskompetenzen angeeignet haben, vermeiden Diskriminierungen, bieten Chancengleichheit und nutzen die soziale Vielfalt konstruktiv (vgl., Koch, 2017, S.1). Die

Pädagogen*innen, die Diversität als Reichtum auffassen, schaffen passende Möglichkeiten der Individualisierung ebenso wie eine soziale Gesamtatmosphäre, die den Kindern in dem Gefühl der Zugehörigkeit Sicherheit vermittelt (vgl. MKFFI NRW & MSB, 2018, S.47 und Speck- Hamdan, 2011. S.20 f).

Das Wissen darum, dass dem Kind das Lernen dann am besten möglich ist, wenn der Bezug zur eigenen Realität sichtbar wird, sollte von den Fachkräften z.B. dazu genutzt werden, eine diversitätsbewusste Auswahl von (Spiel-)Materialien zu treffen. Derzeit reflektieren die in Kindertagesstätten vorhandenen (Spiel-)Materialien oft nicht die Lebensrealität von Kindern mit Diversitätsmerkmalen (vgl., Schlicher, 2018, S. 4).

Pädagogische Fachkräfte sollen sich in ihrem professionellen Handeln gegenüber Eltern und Kindern diskriminierungsfrei verhalten und Ausgrenzungen entgegenwirken. Im Gespräch mit Eltern und Kindern in Situationen, in denen Verschiedenartigkeit thematisiert wird, können Fachkräfte zum Ausdruck bringen, dass sie nicht alles über verschiedene Nationalitäten, Behinderungen, andere Kulturen etc. wissen (vgl., Tietze et al, 2016. S. 70 f.) und folglich interessierte Lernende sind. Alle Beteiligten erfahren in solchen Interaktionen Wertschätzung und Erkenntnisse.

Während Diversity-Kompetenzen in Deutschland noch kaum in der Erzieher*innen - Ausbildung integriert sind, gibt es eine Reihe von Fortbildungen, in denen Diversitätskompetenzen vermittelt werden. Bei den Fortbildungen geht es sowohl darum, dass Wissen über verschiedene kulturelle Normen angeeignet wird, als auch darum, ein Bewusstsein für die eigene Kultur zu entwickeln. Das ist ein wichtiger Bestandteil, denn der Blick auf das Andere wird durch die eigene Perspektive und Wahrnehmung erzeugt. Themen reichen dabei von der Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung und Biografie über interkulturelles Wissen bis hin zu konkreten Umsetzungsideen diversitätsbewusster Pädagogik. Von besonderer Wichtigkeit ist die Sensibilisierung für den Umgang mit Vorurteilen und der Erwerb der dafür erforderlichen Konfliktfähigkeit (vgl., Koch, 2017, S. 1).

In Korrespondenz mit Diversitätskompetenzen sind didaktische Konzepte diversitätsbewusster Pädagogik erforderlich. Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit konzeptionellen Ansätzen, die diesem Anspruch gerecht werden.

5. Diversitätsbewusste konzeptionelle Ansätze für Kindertagesstätten

Es gibt in Deutschland eine Vielzahl von konzeptionellen Ansätzen, nach denen Kindertageseinrichtungen arbeiten, wie z.B. Waldorfpädagogik, Montessori-Kindergarten, Waldkindergarten, Situationsansatz oder vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. Trotz der konzeptionellen Unterschiede sind alle Kindertageseinrichtungen einem gemeinsamen Auftrag

verpflichtet: dem Recht „(...) auf Partizipation, Selbstbestimmung und Bildung für alle Mitglieder der Gesellschaft (...)“ (Tietze, et al., 2016, S.19).

Jedes der genannten Konzepte setzt mit einem je spezifischen Leitbild eigene Schwerpunkte. Auch wenn sich in ihnen Grundgedanken zu Diversität wiederfinden, ist Diversity nicht ausgewiesenes Leitbild dieser Konzepte, nur im Situationsansatz mit dem Schwerpunkt der Orientierung an der Lebenswelt der Kinder und im Konzept der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung mit dem Schwerpunkt des Diskriminierungsverbotes.

Der Situationsansatz sowie der Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung haben Grundsätze der diversitätsbewussten Pädagogik ausdrücklich implementiert, daher werden diese beiden Konzepte näher beleuchtet.

5.1. Der Situationsansatz

„In ihren Rechten sind alle Kinder gleich - in seiner Entwicklung ist jedes Kind besonders“

(Kasüschke, 2010, S. 91).

Diese Aussage entstammt dem Situationsansatz. Dieser wurde in der ersten Hälfte der 1970er Jahre entwickelt und wird heute in vielen Kindertageseinrichtungen angewendet.

„Ziel des Situationsansatzes ist, dass sich alle Kinder – verschiedener sozialer und kultureller Herkunft sowie unterschiedlicher Entwicklungsvoraussetzungen- Erfahrungen und Kompetenzen aneignen, mit denen sie in einer sich ständig wandelnden internationalisierten Welt autonom, solidarisch und sachkompetent handeln können“ (Preissing & Heller, 2010, S. 91).

Die Leitziele des Situationsansatzes sind: Autonomie, Solidarität und sachkompetentes Handeln. Autonomie bedeutet Selbstbestimmung, Unabhängigkeit sowie Selbstständigkeit. Diese Ziele entsprechen sowohl den Bildungsgrundsätzen wie auch dem Nationalen Kriterienkatalog. Durch die Erziehung zur Autonomie wird der Anspruch zur Selbstbestimmung erfüllt. Durch ein solidarisches Miteinander werden die Schwächeren geschützt, und es gibt keinen Raum für Diskriminierungen. Die Kompetenzen umfassen alle Fähigkeiten, um im Leben autonom und solidarisch handeln zu können (vgl. Haberkorn, 2009, S. 82).

Der Situationsansatz beschreibt fünf theoretische Dimensionen:

1. **Lebensweltorientierung:** Die Lebenssituation der Kinder gilt als Ausgangspunkt für die pädagogische Arbeit.
2. **Bildung:** Damit ist nicht nur Allgemeinbildung in allen Bereichen gemeint, sondern auch die Bildung der Sach-, Sozial- und Ich-Kompetenzen.

3. **Partizipation:** Partizipation, Mitsprache und Mitwirkung gelingt, wenn Demokratie gelebt wird und Gleichberechtigung an erster Stelle steht.
4. **Gleichheit und Anerkennung von Verschiedenheit:** Auch wenn es nicht in jeder Situation gelingt alle Bedürfnisse der Kinder zu erfüllen, geht es letztendlich darum, allen Kindern, unabhängig ihrer Voraussetzungen, die sie mitbringen, die Teilhabe an Bildung zu ermöglichen.
5. **Einheit von Inhalt und Form:** Aufgrund des ständigen Wechsels von Kindern und Eltern und/oder aufgrund sich stets wandelnder Lebenssituationen können Einrichtungen, die nach dem Situationsansatz arbeiten, kein festes, eingefrorenes Konzept verfolgen. Das Anpassen an die Lebenswelt der Kinder und Familien erfordert einen ständigen Prozess der Reflexion und Offenheit gegenüber der aktuellen Lebenssituationen der Kinder und ihrer Familien (vgl. Preissing Heller, 2016, S.13).

Zentral für die didaktisch-methodischen Entscheidungen innerhalb des Situationsansatzes ist die Lebenswelt der Kinder. Ihre realen Lebenssituationen dienen dazu, die Inhalte für pädagogische Arbeit auszuwählen. Das Erschließen von „Schlüsselsituationen“, von Ereignissen oder Erfahrungen, die über den Augenblick hinaus für das Lernen bedeutsam sind, ist hierzu erforderlich.

Kinder konstruieren für sich die Sicht der Welt maßgeblich durch die Art und Weise, wie sie sich selbst erleben (vgl., ebd., 2016, S. 13). Dazu ein Beispiel: Ein dreijähriges Schwarzes Kind spielt mit einer pädagogischen Fachkraft und einigen anderen Kindern das Spiel: „Ich sehe was, was du nicht siehst“. Die pädagogische Fachkraft sagt zu den Kindern: „Ich sehe was, was du nicht siehst und das ist hautfarben“. Daraufhin fragt das Schwarze Kind: „Deine Hautfarbe oder meine Hautfarbe?“.

Das Schwarze Kind vergleicht seine Hautfarbe mit anderen und nimmt die Unterschiede der Hautfarben zwischen sich und der Fachkraft wahr. Seine Äußerung ist ein wichtiger Beitrag, anhand dessen die Pädagogen*innen eine Schlüsselsituation erkennen und für den Lernprozess aller beteiligten Kinder situativ nutzen kann.

Anhand von Schlüsselsituationen entstehen beim Arbeiten nach dem Situationsansatz die konkreten Projekte und Aktivitäten für die Bildung und Erziehung in der Kindertageseinrichtung. Denn sie orientieren sich an den Lebenswelten der Kinder (vgl., Preissing & Heller, 2010 S. 99 ff.). Auf das oben ausgeführte Beispiel übertragen: Die pädagogischen Fachkräfte könnten das Thema „Hautfarben/ Unterschiede/ Diversität“ ausweiten, indem sie ein Projekt zum Thema: „Ich bin ich und du bist du“ durchführen. Dadurch würden die Ich-Kompetenzen, die Sozial-, die Sach- und die lernmethodischen Kompetenzen der Kinder gefördert.

In den 1990er Jahren wurden bei der Überarbeitung des Situationsansatzes aus den fünf Dimensionen 16 konzeptionelle Grundsätze und daraus abgeleitet 20-25 Qualitätskriterien, zur Überprüfung der Qualität des pädagogischen Handelns entwickelt (vgl., Kobelt Neuhaus, 2012, S. 3).

Vier der 16 Grundsätze, ausgewählt im Hinblick auf den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit, mögen einen kurzen Einblick in das umfangreiche Werk geben.

Grundsatz 1: Die pädagogische Arbeit geht von den sozialen und kulturellen Lebenssituationen der Kinder und Familien aus.

Grundsatz 4: Erzieher*innen unterstützen Mädchen und Jungen in ihrer geschlechtsspezifischen Identitätsentwicklung und wenden sich gegen stereotypische Rollenzuweisungen und -übernahmen.

Grundsatz 9: Die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen orientiert sich an Anforderungen und Chancen einer Gesellschaft, die durch verschiedene Kulturen geprägt ist.

Grundsatz 10: Die Kindertageseinrichtungen integrieren Kinder mit Behinderungen, unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen und Förderbedarf und wenden sich gegen Ausgrenzung (vgl., Preissing, 2003, S. 13 ff.).

Es wird offensichtlich, dass dieser Ansatz dem gesetzlichen Auftrag des 8. Sozialgesetzbuches (SGB VIII / KJHG) gerecht wird, dem Diversitätsauftrag für Kindertageseinrichtungen in der deutschen Gesellschaft entspricht und durch Selbstevaluation die Qualitätsentwicklung gewährleistet.

5.2. Konzept der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung

„Sei dir der Gegenwart bewusst, die du gestaltest: Sie sollte die Zukunft sein, die du willst.“ (Alice Walker, 1989) Dieser Gedanke bildet laut Derman-Sparks das Herzstück der Anti-Bias Arbeit (vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung).

Der Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung ist ein sozialpädagogischer Ansatz, der seit dem Jahre 2000 als Praxiskonzept in Deutschland umgesetzt wird. Dieser Ansatz orientiert sich an dem Situationsansatz und schärft das Leitbild diversitätsbewusster weiter aus. Mit dem Leitbild des „Anti-Bias- Approach“ (übersetzt: Ansatz gegen Einseitigkeiten und Diskriminierung) setzt es diversitätsbewusste Pädagogik explizit und in seiner ganzen Komplexität um (vgl. Institut für den Situationsansatz, o. S., 2021).

Der „Anti-Bias-Approach“ wurde in Kalifornien von Louise Derman-Sparks und ihren Kollegen*innen 1989 entwickelt und wurde im Rahmen des Projektes KINDERWELTEN in Deutschland adaptiert. Der Ansatz „Anti-Bias-Approach“ ist eine Antwort auf gesellschaftliche Probleme der Gegenwart und einer der wichtigsten Ansätze in der Diversity- und Antidiskriminierungs-Bildungsarbeit; denn er zielt auf die bewusste Auseinandersetzung mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten sowie auf eine deutliche Positionierung gegen Vorurteile, Diskriminierung und Einseitigkeiten. Das Konzept der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung verknüpft als eines der wenigen Praxiskonzepte das Recht auf Bildung explizit mit dem Recht auf Diskriminierungsschutz (vgl., Herrmann, Sauerhering & Völker,

2018, S.10 f.). Dieser Ansatz beinhaltet vier Ziele, die aufeinander aufbauen bzw. sich wechselseitig bedingen und verstärken.

Die Ziele lauten: **Identität stärken:** Jedes Kind soll seine Identität als Individuum und als Mitglied einer sozialen Gruppe stärken können. Damit dies möglich ist, müssen die pädagogischen Fachkräfte die Vorerfahrungen und Familienkulturen kennen. Dies ist auch der daraus abgeleitete erste Grundsatz des Situationsansatzes.

2. **Vielfalt aktiv erleben:** Um Vorurteile abbauen zu können, müssen Kinder Erfahrungen mit Vielfalt machen. Wer einen Bezug zu anderen Kulturen, Religionen oder Geschlechteridentitäten hat, ist in der Lage, Wertschätzung und Empathie für die Vielfalt zu entwickeln.
3. **Kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness:** Das Ziel besagt, dass die Kinder lernen, unfaire Äußerungen und Handlungen wahrzunehmen und sich dazu kritisch zu äußern. Durch die Unterstützung von Eltern und pädagogischen Fachkräften erfahren sie, dass Worte und Handlungen verletzend, diskriminierend und vorurteilsbehaftet sein können.
4. **Aktiv werden gegen Unrecht und Diskriminierung:** Jedes Kind soll befähigt werden, sich alleine oder mit Unterstützung gegen Vorurteile und Diskriminierung wehren zu können. Für die pädagogischen Fachkräfte ist es notwendig, sich der Ursachen und Wirkungen von Diskriminierung und von Vorurteilen in Kindertageseinrichtungen bewusst zu werden und die pädagogische Praxis dementsprechend zu verändern. Dabei sollte das ganze Spektrum von Diversity-Merkmalen wie Hautfarbe, Herkunft, Sprachen, Religion, Geschlecht, soziale Herkunft, etc. in den Blick genommen werden (vgl. Derman-Sparks, 2013, S. 283 ff.).

Durch aktives Zuhören, aufmerksames Beobachten und durch den Einsatz von methodischem Spielzeug wie z.B. „Persona Doll“ (Puppen mit Persönlichkeit) sowie durch eine vorurteilsbewusste Gestaltung der Lernumgebung werden die Ziele der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung im pädagogischen Kontext angestrebt.

Die pädagogischen Fachkräfte sollten sich systematisch mit der Selbst- und Praxisreflexion auseinandersetzen. Laut Wagner müssen dafür vier Handlungsfelder in den Blick genommen werden: die Lernumgebung, die Interaktion mit den Kindern, die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Zusammenarbeit im Team (vgl., Herrmann, Sauerhering & Völker, 2018, S. 10).

Wie beim Situationsansatz sind auch beim Konzept der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung nicht nur die Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte ausschlaggebend, um Dimensionen von Diversity wahrzunehmen und diskriminierungsfrei in der pädagogischen Arbeit umzusetzen, sondern auch der Einsatz von angemessenen (Spiel-)Materialien. Diese geben Kindern Informationen über sich selbst und ihre Umwelt, sie bringen die gesellschaftliche Wert- und Normvorstellungen zum Ausdruck

(vgl. Institut für den Situationsansatz, 2018, S. 1). (Spiel-)Materialien dienen dazu, dass sich Kinder die Welt im Spiel aneignen.

6. Die Bedeutsamkeit von (Spiel-)Materialien

Die Auswahl der (Spiel-)Materialien ist für die diversitätsbewusste pädagogische Arbeit von großer Bedeutung. Um die Wichtigkeit von Spiel und (Spiel-)Materialien in der Entwicklung von Kindern zu darzulegen, erfolgt ein Exkurs der Bedeutung von Spiel.

6.1. Exkurs: Bedeutung von Spiel

Die ureigene Ausdrucksform, sich die Welt anzueignen, ist das Spiel. Über das Spiel setzt sich ein Kind mit sich und seiner Umwelt auseinander. Das Spiel ist eine selbstbestimmte Tätigkeit, in der das Kind seine Lebenswirklichkeit konstruiert und rekonstruiert (vgl., MKFFI NRW & MSB, 2018, S. 21).

Das Spielen steht im engen Zusammenhang zu Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen. Es gibt verschiedene theoretische Ansätze und Definitionsversuche für das Spielen (vgl. Mehringer & Warburg, 2020, S. 18). So beschreibt zum Beispiel Piaget, dass das Spielen unterschiedliche Erfahrungen im Wechsel zwischen der Welt und dem Ich verkörpert, dass das Kind im Spiel sich selbst und auch seine Umwelt lernt zu begreifen (vgl., Renner, 2008, S. 73). Oerter beschreibt, dass durch das Spiel Ich – Erlebnisse besonderer Art möglich sind, die das Selbsterleben intensivieren und das Vertrauen in die Selbstwirksamkeit verstärken. Das Kind konstruiert sich durch das Spiel eine Wirklichkeit, in die die Lebenserfahrungen des Kindes einfließen. Das Spiel ist daher lebensnotwendig für die Menschenwerdung (vgl., ebd., S. 82 f.). Unabhängig von spezifischen Definitionen gilt insbesondere in der Elementarpädagogik das Spiel als Grundlage jeden Lernprozesses und als zentraler Entwicklungsmotor für Kinder im Vorschulalter (vgl., Mehringer & Warburg, 2020, S. 18). Mit drei Jahren ist das Kind bereits in der Lage, das Spiel als Lebensbewältigung und Existenzsicherung zu nutzen. Über das Spiel erwirbt das Kind soziale Kompetenzen, entwickelt seine personale Identität und verarbeitet spielerisch seine Lebenserfahrungen (vgl., ebd., S. 28 f.). Folglich sind die Begriffe Lernen und Spielen untrennbar miteinander verbunden (vgl., Retter, 1979, S. 26).

Es ist nur konsequent, dass „*das Recht des Kindes auf Spiel*“ in der UN-Kinderrechtskonvention kodifiziert wurde, ebenso wie der Zugang zu entsprechenden Medien im Art. 17 der Konvention. (vgl. Artikel 31, Abs. 1 und Art.17 UN- Kinderrechtskonvention).

(Spiel-)Materialien dienen Kindern dazu, sich die Welt über Nachahmung anzueignen und geben Kindern Informationen über sich selbst und ihre Umwelt. Merkmale, die Kinder in (Spiel-)Materialien wiederfinden, ordnen sie als bedeutsam ein; Merkmale, die fehlen, erscheinen Kindern als unwichtig, unerwünscht oder gar falsch. Schwarze Kinder, POC (People of Colour), behinderte Kinder, Kinder aus Regenbogenfamilien, die sich in diesen nicht wiederfinden, erleben sich selbst als unwichtig, unerwünscht oder falsch (vgl., Institut für den Situationsansatz, 2018, S.1).

Um allen Kindern unter dem Aspekt der Diversity Spielerfahrungen zu ermöglichen, brauchen Kindertageseinrichtungen eine Ausstattung, die der Diversität gerecht wird – von der Raumgestaltung über Spielangebote, Spielzeug und Medien im weiteren Sinne.

6.2. Raumgestaltung als angemessene Umsetzung diversitätsbewusster Pädagogik

Der Vielfalt im Alltag der Kindertageseinrichtungen gerecht zu werden beginnt bei den räumlichen Bedingungen. Dazu gehört sinnvollerweise, dass in der gesamten Kindertageseinrichtung im Innen- wie im Außenbereich die Vielfalt der Familienkulturen sichtbar und erlebbar ist. Raumkonzeptionen müssen durchdacht sein und sich an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder orientieren. Durch Partizipation sollten Kinder an der Raumgestaltung beteiligt sein.

Beispiele für gelungene Gestaltungsideen: Im Eingangsbereich könnte die Vielfalt sichtbar gemacht werden, indem Begrüßungsworte in allen vertretenen Sprachen eine Wand schmücken, Familienfotos oder gemalte Familienbilder der Kinder könnten die Vielfalt der Familienstrukturen abbilden. Ein Internationaler Kalender könnte auf verschiedene religiöse Feste und Feiertage aufmerksam machen. Im Sinne der Inklusion sollten Räumlichkeiten barrierefrei genutzt werden können (vgl., Tietze et al, 2016, S. 69 f.). Speisepläne sowie Elternbriefe könnten in verschiedenen Sprachen verfasst, mit Symbolen non-verbal dargestellt und sichtbar ausgehängt werden. In den Gruppenräumen sind Fotowände und Präsentationen denkbar, in denen die Kinder über ihre Herkunftsländer, ihre gelebte Kultur, ihre Sprachen Auskunft geben und ins Gespräch kommen können. Der Kreativität sind hier keine Grenzen gesetzt – außer an der Würde der Kinder.

6.3. Diversity-gerechte (Spiel-)Materialien für alle Kinder

Kinder nehmen die Botschaften wie Rollenzuweisung, Verhaltenskodex oder Status, die mit den (Spiel-)Materialien versendet werden, als Vorbilder auf und integrieren diese in ihre Konstruktion von Wirklichkeit und ihre Identitätsbildung.

Damit sich Kinder ein reales Bild von der Welt machen können, brauchen sie (Spiel-)Materialien, die die Vielfalt der Gesellschaft und ihres konkreten sozialen Umfeldes abbilden. Dafür ist es notwendig,

entsprechende Bilderbücher, Geschichten, Lieder, Puppen und (Spiel-)Materialien anzubieten, in denen möglichst viele Diversitätsmerkmale vertreten sind.

Für Kinder mit Diversitätsmerkmalen wird dadurch die für ihre Entwicklung notwendige Identifikation ermöglicht. Sie finden sich darin wieder und entdecken Identifikationspunkte. Durch das Wiederfinden in den Materialien wird das Gefühl der Kinder gestärkt, dass sie selbstverständlich dazugehören und ein Teil des Ganzen sind (vgl., Fischer & Gramelt, 2021, S. 218).

Für Kinder ohne speziellen Diversitätsmerkmale wird die Auseinandersetzung mit der Vielfalt angebahnt und die Sensibilisierung gefördert. Auch sie erweitern den Horizont ihrer Wirklichkeit und entwickeln Toleranz gegenüber Andersartigkeit sowie einen Eindruck von „ihrer bunten Welt“.

Beide Gruppen wachsen von Anfang an mit der Diversität als Normalität auf. (vgl., Tietze et al., 2016, S. 81).

Diversitätsgerecht wären zum Beispiel Puppen mit verschiedenen Hauttönen, Bilderbücher mit sogenannten Regenbogenfamilien, Puppen die Handicaps aufweisen und Darstellungen von Figuren, die keine Geschlechtszuordnung haben u.v.m. (vgl., Koné & Macha, 2020, S. 225 ff.). Auch alle weiteren Materialien wie Gestaltungs-, Musik-, Bau- und Konstruktionsmaterial können so ausgewählt werden, dass sie die unterschiedlichen familiären Kulturen der Kinder wiedergeben wie z.B. Lieder, Tänze, Kleidung.

Der Hamburger David Amoeteng stellt in seinem Start Up Little Ashe` Schwarze Puppen und Puppen POC her, die nicht klischeehaft behaftet sind. Er bietet den Schwarzen und POC Kindern damit die Möglichkeit, sich in den Puppen wiederzufinden. Ebenfalls möchte er den weißen Kindern die Möglichkeit bieten, die Akzeptanz für die Diversität zu erhöhen (vgl., Weber, o. S., 2020). Somit lernen Kinder menschliche und kulturelle Vielfalt schätzen und eine Balance zwischen den individuellen Bedürfnissen und den Interessen der Kindertagesgruppe herzustellen. Dies ermöglicht ein erfolgreiches Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft.

Um Vorurteilen und Diskriminierungen vorzubeugen, sind (Spiel-)Materialien, die Klischees und Stereotypisierungen enthalten, zu vermeiden. Abbildungen sollten keine Fehlinformationen oder Stereotypen einer sozialen Gruppe wiedergeben. Wenn zum Beispiel Schwarze Personen oder Puppen einzig mit afrikanischer traditioneller Kleidung dargestellt werden, würde das Klischee weitergeben, dass Menschen mit dunkler Hautfarbe immer aus Afrika stammen. Weitere Beispiele: Bilderbücher, die ausschließlich nur die Familienform „Vater-Mutter-Kind“ abbilden, ignorieren die Vielfalt möglicher Familienstrukturen und Lebensmodelle (vgl., Koné & Macha, 2020, S. 228 f.) ebenso wie typisierende Zuschreibungen von männlichen oder weiblichen Tätigkeiten oder Berufsbildern.

Die zentrale Bedeutung diversitäts-gerechten Spielmaterials für die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung wirft die Frage auf, woran sich pädagogische Fachkräfte und Eltern bei der Auswahl orientieren können.

6.4. Diversitätsbewusste Kriterien für die Auswahl von Spielmaterialien

Die Auswahl der für die Entwicklung der Kinder so wichtigen (Spiel-)Materialien obliegt den pädagogischen Fachkräften. In diesem noch nicht umfassend erforschten Teilgebiet bedient sich die Autorin u.a. für die Untersuchung im empirischen Teil der Arbeit der jüngst veröffentlichten Liste des Institutes ISTA (Institut für den Situationsansatz) sowie der Autorinnen Gabriele Koné & Karin Macha. Es handelt sich um Aspekte, anhand derer pädagogische Fachkräfte die Auswahl von (Spiel-)Materialien in Bezug auf Diversity betrachten und auswählen können.

Folgende Fragestellungen können bei der Auswahl helfen:

Vermittelt das Spielmaterial die Botschaft, dass alle Kinder selbstverständlich Mitglieder der deutschen Gesellschaft sind?

Können die Kinder mit diesem Spielmaterial ihren eigenen Alltag und damit ihre Lebenswelt nachspielen?

Wird die Vielfalt als wertschätzend und als Normalität dargestellt?

Werden Vorurteile und Klischees/Stereotypen vermieden?

Pädagogische Fachkräfte sollten darauf achten, dass Abbildungen sowohl die Ähnlichkeiten als auch die Unterschiede innerhalb einer sozialen Gruppe als auch zwischen sozialen Gruppen darstellen und widerspiegeln.

Des Weiteren sollte bei der Darstellung von Charakteren sowie verschiedener Lebensformen auf die Gleichwertigkeit geachtet werden.

Kindern sollten Bilderbücher angeboten werden, die Menschen mit verschiedenen Hautfarben und Tätigkeiten als Männer und Frauen darstellen.

Spiele für Kinder sollten immer die Vielfalt von menschlichen Lebenswelten finden. Hier könnten zum Beispiel Memory Spiele selbst hergestellt werden, um die bunte Vielfalt einer Kindertageseinrichtungen aufzuzeigen. Familien, die sich von der Mehrheit unterscheiden, sollten ebenfalls sichtbar sein (vgl., Hätti & Cardinal, 2019, S.3).

Ist sich die pädagogische Fachkraft bei der Auswahl unsicher, ob das gewählte Spielmaterial den Diversity Aspekten entspricht, rät das Institut für den Situationsansatz (ISTA) vom Kauf ab.

In ihrer Analyse aktueller Spielzeugkataloge kommt Wiebke Waburg (2018) zu dem Ergebnis, dass „das aktuelle Spielzeugangebot (...) wenig Identifikations- und Sensibilisierungsmöglichkeiten für Kinder

(eröffnet)“ (Waburg, 2018, S. 55). Neben dem Merkmal ‚Geschlecht‘ werden auf dem Spielzeugmarkt andere Diversity-Dimensionen (Hautfarbe, körperliche Beeinträchtigungen und Behinderungen, Alter, Körperform, Familienkonstellationen) in nur geringem bis sehr geringem Ausmaß berücksichtigt (vgl. ebd., 2018, S. 54 f.).

Alternativ können Interessierte bei Vereinen und Diversity Shops im Internet, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, die Vielfalt der Gesellschaft in Materialien darzustellen und zu vermarkten, fündig werden. Das Institut ISTA bietet eine Checkliste für Diversity Spielmaterial (vgl., Institut für den Situationsansatz, o. S., 2019) der Verband binationaler Familien und Partnerschaften hat eine Spielzeug-Positiv-Liste eingestellt (vgl., Verband binationaler Familien und Partnerschaften, S. 1 ff., 2015). Wiebke Warburg stellt in ihrer Untersuchung fest, „(...), dass zum Thema Diversity und Spielzeug noch vielfältige Forschungsdesiderate und Reflexionsbedarfe bestehen.“ (Waburg, 2018, S. 60).

Hier schließt sich nun der Kreis zu den Ausführungen in dieser Arbeit hinsichtlich der Sensibilisierung für Diversity in den Einrichtungen und der Kompetenzerweiterung der Sozialarbeiter*innen.

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

7. Empirischer Teil

In dem vorliegenden empirischen Teil geht es um die qualitative Forschung, in der Näheres über die Lebenswelt der Menschen beschrieben wird (vgl., Flick, Kardorff & Steinke, 2017, S. 14). Qualitative Forschung findet u.a. immer mehr Aufmerksamkeit in der Sozialen Arbeit. Sie hat den Anspruch, von Innen heraus zu handeln, denn die Lebenswelten der Menschen sollen aus ihrer Sicht beschrieben werden. Dadurch soll es einerseits zum besseren Verständnis der sozialen Wirklichkeit führen, zum anderen werden Abläufe, Strukturen und Denkmuster verdeutlicht. Die qualitative Forschung nutzt das Unerwartete, das Fremde als Erkenntnisquelle, daher ist sie offener als andere Forschungsstrategien. Gerade diese Offenheit der Erfahrungswelten ist ein zentraler Ausgangspunkt für die gegenstands begründete Theoriebildung. In der Zeit, in der sich Lebenswelten verändern und sich das soziale Leben aus immer unterschiedlicheren Lebensformen zusammensetzt, sind Forschungsstrategien wichtig, die auf der einen Seite genaue Beschreibungen liefern, aber ebenso die Sichtweisen der Beteiligten berücksichtigen (vgl., ebd., 2017, S.14ff). Da sich die vorliegende Forschungsarbeit mit veränderten Lebensformen und Stilen beschäftigt, wird die qualitative Forschung angewandt.

7.1. Forschungsfrage

Inwiefern spiegeln die (Spiel-)Materialien in den Kindertageseinrichtungen den Umgang der Fachkräfte mit den Anforderungen an diversitätsbewusste Bildung, Erziehung, Betreuung wider? - Dies ist die zentrale Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit.

Das Ziel ist es, mittels Experteninterviews von pädagogischen Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen und einer Bestandsaufnahme des vorhandenen (Spiel-)Materials in den Kindertageseinrichtungen diese Frage zu beantworten. Nachdem die Experteninterviews geführt worden sind und die Bestandsaufnahme der Materialien abgeschlossen ist, werden diese ausgewertet.

7.2. Experteninterview

Die „Experten*innen“ verfügen über ein besonderes Wissen. Experten*innen werden als Sachverständige, Fachleute und Kenner bestimmter Bereiche charakterisiert (vgl., Bogner & Menz, 2014, S. 9).

„Experte beschreibt die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte“ (Gläser, Laudel, 2010, S. 12).

Experten*innen sind nicht das Objekt der Untersuchung, sondern sind oder waren Zeugen des zu untersuchenden Prozesses. Gedankenwelt, Einstellungen und Gefühle der Experten*innen sind für Interviewer*innen nur insofern interessant, als sie die Sichtweisen der Experten*innen wiedergeben, die für den Gegenstand bedeutsam sind (vgl., ebd., 2010, S. 12). Das Wissen, welches die Experten*innen wiedergeben, ist oftmals implizit. Implizites Wissen ist das Wissen, das jeder Mensch auf Grund seiner täglichen Handlungen durch Erfahrungen und Emotionen in sich trägt, welches schwer in Worten wiederzugeben ist. Im Gegensatz dazu gibt es noch das explizite Wissen. Dieses Wissen ist abrufbar und kann gut verbalisiert werden. (vgl., Pfadenhauer, 2009, S. 99 f.).

Experteninterviews dienen dazu, soziale Situationen oder Prozesse zu rekonstruieren, damit sozialwissenschaftliche Erklärungen gefunden werden können. Sie werden in rekonstruierenden Untersuchungen eingesetzt und dienen dem Forscher dazu, das besondere Wissen der in den befragten Situationen involvierten Menschen zugänglich zu machen. Um Sachverhalte rekonstruieren zu können, werden Menschen befragt, die Expertenwissen aufgrund ihrer Beteiligung erworben haben. Der/die Experte/Expertin wird bei dem Interview nicht als Einzelperson gesehen, sondern als Repräsentant*in einer Gruppe (vgl., Mayer, 2013, S. 38).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden die Experteninterviews mit zwei pädagogischen Fachkräften aus zwei Kindertageseinrichtungen geführt. Da beide Fachkräfte den Alltag der Kinder begleiten, gestalten und nach den Bildungsrichtlinien NRWs arbeiten, kamen sie für die Forschungsarbeit als Expert*innen in Frage. Diese beiden Kindertageseinrichtungen wurden ausgewählt, weil in ihren Konzepten, die auf den Internetseiten der Kitas nachzulesen sind, die Vielfalt der Kinder integriert und festgeschrieben sind.

7.3. Teilnehmende Beobachtung

In der teilnehmenden Beobachtung werden Menschen oder Ereignisse in ihrer natürlichen Umgebung wahrgenommen und analysiert. Teilnehmende Forschung, auch als „Ethnographie“ bezeichnet, ist ein wichtiger Zugang zur sozialwissenschaftlichen Beschreibung (vgl., Lüders, 2017, S. 384). Der teilnehmende Beobachter*in nimmt am Leben der Menschen teil. In der vorliegenden Forschungsarbeit ist die teilnehmende Beobachtung auf die Bestandsaufnahme in den Kindertagesstätten beschränkt. Die Beobachtung kann aufgrund der Corona-Pandemie nicht im Kindergartenalltag stattfinden, der Umgang der Kinder mit den Materialien kann folglich nicht in die Untersuchung einfließen. Daher kann die Autorin nur zu den Kriterien Verfügbarkeit, Vorhandensein, Angemessenheit und Nutzbarkeit (vgl. Tietze, et al., 2016, S. 265 ff.) Rückschlüsse aus ihrer visuellen Beobachtung ziehen.

Der/die teilnehmende Beobachter*in muss als distanzierte(r) Beobachter*in seinen/ihren wissenschaftlichen Aufgaben und Standards folgen. Die Ethnographie besteht aus unterschiedlichen Typen möglicher Konstellationen in der Feldforschung u.a. (...) „*die offene vs. versteckte Beobachtung, unterschiedliche Grade der Teilnahme, Ausmaß der Standardisierung der Beobachtung etc.*“ (Lüders, 2017, S. 386). Teilnehmende Beobachtungen können eine ergänzende Rolle in der Forschung sein, die zusätzlich zu Experten- oder Gruppeninterviews eingesetzt werden. Im Zentrum der teilnehmenden Beobachtung (...) „*steht die Frage, wie die jeweilige Wirklichkeit praktiziert wird*“ (Lüders, 2017, S.390).

Die Bestandsaufnahme der Autorin wird anhand eines Fragebogens (Anhang 3) ermittelt, der Bezug nimmt auf die Kindergarten– Scala (KES-RZ), den Nationalen Kriterienkatalog sowie auf die Checkliste für eine vorurteilsbewusste Lernumgebung vom Institut für den Situationsansatz. Der für diese Arbeit entwickelte Fragenkatalog ist in drei Hauptkategorien eingeteilt. Die erste Kategorie bezieht sich auf die Raumgestaltung in den Kindertageseinrichtungen Dies umfasst auch die Raumgestaltung bezogen auf die Barrierefreiheit für Kinder mit Behinderung und davon bedroht, die zweite Kategorie umfasst den Rollenspielbereich, die dritte Kategorie beinhaltet die kulturelle Vielfalt und die Diversität in (Spiel-)Materialien. Hier fließen sowohl die Bilderbücher also auch die (Spiel-)Materialien wie Puzzle, Gesellschaftsspiele wie auch Musik und Bewegung sowie der Malbereich ein. Die einzelnen Fragen werden mit Ja und Nein beantwortet. Ebenfalls werden nach den Qualitätsmerkmalen des nationalen Kriterienkataloges die Materialien in fünf weitere Bereiche eingeteilt: Ausreichende Menge/ Anzahl Materialien, Vorhandensein, Angemessenheit, Verfügbarkeit, Nutzbarkeit (vgl., Tietze, 2016, S. 265 ff.).

Diese Attribute sind wie folgt zu verstehen:

Ausreichende Menge /Anzahl der Materialien: ist gegeben, wenn Kinder in einer für sie überschaubaren Zeitspanne das Material bekommen. Die „ausreichende Anzahl der Materialien“ hängt von der Anzahl der Kinder ab. „Vorhanden“ bedeutet, dass diese für die Kinder direkt oder indirekt zugänglich sind. Unter „zugänglich“ wird verstanden, dass Kinder diese frei erreichen können und diese in Sicht und Greifhöhe erreichbar sind. „Nutzbar“ bedeutet frei zugänglich und funktionsfähig. Und „Angemessenheit“ ist gegeben, wenn Diversity (Spiel-)Materialien in nicht stereotypisierter Weise dargestellt werden (vgl., ebd., 2016, S. 265 ff.).

Diese Bestandsaufnahme wird mit den Aussagen der Expert*innen abgeglichen und fließt in die Auswertung mit ein.

7.4. Leitfadeninterview

Damit der/die Experte/Expertin sein/ihr Wissen zum befragten Thema weitergeben kann, werden Fragen zielgerichtet in einem Leitfadeninterview gestellt. Durch das Leitfadeninterview wird der/die Befragte auf das interessierende Expertentum begrenzt. Ein Hauptkriterium für Leitfadeninterviews ist die Offenheit der Fragestellungen. Fragen sollten so offen gestellt werden, dass dem/der Experten/Expertin die Möglichkeit gegeben wird, seinem/ihrer Wissen und seine/ihren Interessen entsprechend antworten zu können (vgl. Gläser, Laudel, 2013, S. 115). Der Leitfaden dient als Orientierung. Dadurch soll sichergestellt werden, dass keine Fragen, die wesentliche Aspekte für die Forschungsfrage beinhalten, übersehen oder vergessen werden. Allerdings bedeutet dies nicht, dass der/die Interviewende sich strikt an die Reihenfolge des Interviewleitfadens zu halten hat. Die Reihenfolge kann verändert werden, denn es kann sein, dass der/die Befragte schon Fragen in seiner/ihrer freien Antwort vorweggenommen hat oder dass es sich im Laufe des Interviews anbietet, eine Frage anders zu verorten. Dies fordert vom Interviewenden eine gewisse Flexibilität (vgl. Mayer, 2013, S. 37).

Der Interviewleitfaden bietet eine gute Grundlage für die Strukturierung der Gesprächssituation, dies geschieht durch die Anzahl sowie durch die Reihenfolge der Fragen. Es gibt keinen genauen Richtwert über die Anzahl der Fragen, da dieser von der Forschungsfrage abhängt. Er ermöglicht die Übermittlung wichtiger Informationen an den/die Befragte(n). Der/die Befragte sollte zum Beispiel Hinweise zur Anonymisierung seiner Daten erhalten (vgl. Kaiser, 2014, S. 52 ff.). Der Leitfaden zeigt da der Interviewer*innen, als der/die als „Co-Experte*in“ fungiert. Damit wird deutlich, dass der Interviewer*innen sich in die Thematik eingearbeitet hat.

Ein Leitfaden besteht aus verschiedenen Themenblöcken und kann tabellarisch aufgebaut werden. Dies dient dem/der Interviewer*in dazu, einen Überblick zu behalten und die Fragen in Haupt- und Nebenfragen zu unterteilen. Die Nebenfragen werden eingesetzt, wenn die Hauptfrage vom Befragten noch nicht ausreichend beantwortet wurde. Ebenfalls können auch spontane Nachfragen gestellt werden, die sich aus dem Gesagten des/ der Befragten ergeben. Der/die Interviewer*in entscheidet, wie und ob er/sie detaillierter nachfragt. Für ein ca. ein- bis zweistündiges Experteninterview wird das Interview in der Regel in drei bis acht Themenblöcke eingeteilt. Jeder Themenblock beinhaltet ein bis drei Hauptfragen. Dazu kommen Nebenfragen, die ergänzenden Fragen zu Einzelaspekten des Themenblocks dienen. Sinnvoll wäre es, den Leitfaden grafisch darzustellen, um eine schnelle Orientierung zu ermöglichen (vgl. Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 28 ff.). Die Themenblöcke sind in sich abgeschlossen und dienen als Gesprächsbausteine, die ebenfalls in der Reihenfolge verändert werden können.

Der Leitfaden, der für die vorliegende Arbeit verwendet wurde, ist teilstandardisiert, dies bedeutet, dass die Fragen offen gestellt sind, damit der/die Experte*in von sich aus über Erfahrungen und Meinungen berichten kann. Der für diese Forschungsarbeit verwendete Leitfaden ist in Themenblöcke und die darunterfallenden Fragen eingeteilt und grafisch dargestellt (Anhang 4).

Hier wurden neben dem Einstieg und dem Hauptteil vier Themenblöcke gebildet. Diese Themenblöcke beziehen sich auf den vorliegenden theoretischen Teil.

Der erste Themenblock umfasst das Konzept der Einrichtung und das dort vertretene Verständnis von diversitätsbewusster Pädagogik. Ebenfalls wird im ersten Themenblock erfragt, ob der Umgang mit Diversität in den Kindertageseinrichtungen, in denen die Experten*innen tätig sind, festgeschrieben ist. Der zweite Themenblock beschäftigt sich mit den Diversitätskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte. Dabei werden die Fachkräfte dazu aufgefordert, bezogen auf die Umsetzung der Vielfalt der Kinder über ihren Alltag zu berichten. Auch ist hier der eigene Umgang mit Diversity von Interesse. Der dritte Themenblock befasst sich mit Auswahl und Anschaffungsfragen von (Spiel-)Materialien. Der vierte Themenblock fokussiert den Aspekt der Diversity der (Spiel-)Materialien in der Einrichtung. Abschließend haben die Experten*innen die Möglichkeit zu Ergänzungen, die über die Impulse und Fragen der Autorin hinausgehen.

7.5. Stichprobe und Sample

Unter einer Stichprobe, auch Sampling genannt, wird die Auswahl der Befragten verstanden. Diese Auswahl richtet sich zielgerichtet nach der Forschungsfrage aus. (vgl. Bogner, et al., 2014, S.34).

„Wer die adäquaten Interviewpartner im Rahmen eines Forschungsprojektes sind, ist im jeweils konkreten Fall zu entscheiden“ (Bogner, et al., 2014, S. 35).

Es ist also notwendig, dass die Auswahl der Experten*innen nachvollziehbar und begründet ist.

Eine wichtige Voraussetzung des Samplings ist die theoretische Auseinandersetzung mit dem Forschungsthema. Auf Grundlage der theoretischen Auseinandersetzung werden Kriterien festgelegt, die die Interviewten erfüllen müssen, um als Experten*innen in Frage zu kommen (ebd., 2014, S.34 ff.).

Die Experten*innen, die bei dieser vorliegenden Forschungsarbeit ausgewählt wurden, erfüllten folgende Kriterien: Zunächst mussten es ausgebildete Fachkräfte sein, die in einer Kindertageseinrichtung arbeiten. Dies ist notwendig, damit die Experten*innen sich mit den Bildungsrichtlinien in NRW bezogen auf die Bildung, Erziehung, Betreuung auskennen. Zu den ausgebildeten Fachkräften gehören Sozialpädagogen*innen/ Sozialarbeiter*innen, staatlich anerkannte Erzieher*innen oder Kinderpfleger*innen. Ein weiteres Kriterium, welches erfüllt werden

sollte, ist die aktive Beteiligung der Fachkräfte am Kindergartenalltag und ihr Wissen um die Vielfalt der Kinder in ihrer Kindertageseinrichtung. Ein weiteres Kriterium ist, dass die Fachkräfte einen groben Überblick über die vorhandenen (Spiel-)Materialien haben und wissen, wer diese unter welchen Voraussetzungen auswählt.

7.6. Feldzugang

Bei der qualitativen Forschung ist der Zugang zum Feld relevant. Als „Feldzugang oder Forschungsfeld“ werden natürliche soziale Handlungsfelder bezeichnet, die im Gegensatz zu künstlichen Arrangements in einer natürlichen Umgebung stattfinden. Forschungsfelder können Gruppen, soziale Orte oder soziale Milieus sowie Stammgruppen oder Organisationen sein - sie alle sind natürliche soziale Handlungsfelder (vgl. Wolff, 2017, S. 335).

Nachdem die Kriterien zur Auswahl für die Experten*innen feststehen, wird der Kontakt zu den Personen oder Institutionen aufgenommen. Dieser Kontakt kann per Telefonanruf oder per E-Mail stattfinden, wobei der Telefonanruf oder der persönliche Kontakt oft erfolgversprechender ist. Wichtig ist, dass der/die Forschende sich bei Absagen nicht entmutigen lässt. Kommt es zu einer Zusage wird mit dem Probanden ein Termin vereinbart (vgl. Bogner, et al., 2014, S. 38 f.).

Bei der vorliegenden Forschungsarbeit handelt es sich um eine Feldstudie: die Interviews wie auch die Bestandsaufnahme der (Spiel-)Materialien fanden in einem natürlichen Handlungsfeld statt, in diesem Fall in den Kindertageseinrichtungen. Neben den Interviews wurde auch das Forschungsfeld „Kindertageseinrichtung“ von der Forschenden anhand einer Bestandsaufnahme der (Spiel-)Materialien in den Kindertageseinrichtungen, in denen die beiden Experteninterviews durchgeführt wurden, untersucht. Dadurch, dass in einem natürlichen Umfeld der Probanden*innen geforscht wurde, entspricht die Forschungsarbeit einer Feldstudie.

Der Kontakt zu den Experten, die sich in dieser Forschungsarbeit bereiterklärten, ein Interview zu führen, wurde, nachdem die Kriterien festgelegt waren, mittels Anrufes bzw. persönlicher Anfrage hergestellt. Der Kontakt ergab sich durch die Nähe des Wohnortes und durch vorherige Kontakte, die zu den Kindertageseinrichtungen bestanden. Den Probanden*innen wurden das Thema und der Titel der Arbeit genannt, jedoch nicht die Forschungsfrage, auch der Interviewleitfaden wurde den Probanden*innen zuvor nicht vorgelegt. Dies diente dazu, möglichst spontane Antworten zu erhalten; denn Probanden*innen, denen vorher die Fragen bekannt sind, neigen dazu, Antworten zu geben, die den Erwartungen oder der vermuteten Norm entsprechen. Es kann dennoch passieren, dass die eine oder andere Frage zur sozialen Erwünschtheit beantwortet wird. Die Autorin ist sich bewusst, dass die Frage: „Inwieweit fordert Sie das heraus?“ im Hinblick auf Erwartungen an pädagogische Fachkräfte

beantwortet werden könnte. Dies ist ein Problem welches u.a. bei Experteninterviews auftreten kann, sich aber nicht ganz vermeiden lässt (vgl. Döring & Bortz, 2016, S.358 f.).

7.7. Datenerhebung

Zu jeder empirischen Forschung gehört eine Datenerhebung. Es wird Datenmaterial gesammelt, um die Forschungsfrage später anhand des Materials auswerten zu können. Die Datenerhebung kann durch verschiedene Techniken erfolgen, diese sind u.a. Interview, Beobachtungen, Fragebogenmethoden.

Wie weiter oben schon beschrieben, wurde bei dieser Forschungsarbeit zur Datenerhebung das Experteninterview mit einem teilstandardisierten Interviewleitfaden sowie die Bestandsaufnahme der (Spiel-)Materialien durch die teilnehmende Beobachtung in den Kindertageseinrichtungen ausgewählt. Die Interviews sowie die Bestandsaufnahme fanden an vereinbarten Terminen statt. Durch die Corona-Pandemie mussten die beiden Termine getrennt voneinander stattfinden, denn die Bestandsaufnahme konnte nur nach den Öffnungszeiten der Kindertageseinrichtungen erfolgen.

Vor der Interviewführung wurde den Probanden*innen zunächst das Thema der Forschungsarbeit noch einmal kurz erläutert. Des Weiteren wurde die Einwilligungserklärung vorgelegt, die von beiden Parteien unterschrieben werden sollte. Diese Erklärung beinhaltet die Wahrung der Anonymität, die Aufzeichnung des Interviews und die Nutzung dessen für Forschungszwecke sowie die Information, dass die Aussagen anonymisiert verschriftlicht und wissenschaftlich analysiert werden. So können keine Rückschlüsse auf die Probanden zugelassen werden. Die Einwilligungserklärung ist als Blanko im Anhang 5 zu finden. Die Originale werden aus Datenschutzgründen nicht angehängt und von der Autorin aufbewahrt. Ebenfalls wurde den Expert*innen ein soziodemografischer Fragebogen (siehe Anhang 6) ausgehändigt, dieser beinhaltet Fragen zum Geschlecht, Alter, Berufsausbildung, Dauer der Anstellung in der Kindertageseinrichtung und der dortigen Position.

Für die Interviews wurden jeweils 30- 60 min. veranschlagt.

7.8. Transkription

Das Experteninterview wurde mittels eines Diktiergerätes aufgezeichnet. Die Audio-Datei wurde anschließend in eine schriftliche Form umgewandelt, transkribiert. Es gibt zahlreiche Transkriptionssysteme, die sich hauptsächlich darin unterscheiden, welche verbalen oder non-verbalen Äußerungen/ Merkmale wie zum Beispiel Betonungen, Pausen, Lautstärke, etc. transkribiert werden. Bei der Auswahl eines Transkriptionssystem sollte die Maxime, möglichst genau zu transkribieren, berücksichtigt werden. Auch wenn dies zur Konsequenz haben kann, dass der Text

dadurch schwer lesbar und die wissenschaftliche Auswertung behindert werden kann (vgl. Kuckartz, 2018, S. 166).

Diese Arbeit wurde mithilfe der Software „easytranskript“ und den Transkriptionsregeln nach Kuckartz mit Ergänzungen von Dressing und Pehl transkribiert. Es ist ein einfaches Transkriptionssystem, welches den Anforderungen an diese Forschungsarbeit Genüge leistet. Ebenfalls dient dies später der computerunterstützten Auswertung. Im Weiteren werden die Transkriptionsregeln beschrieben.

Um das Transkript nach Fertigstellung besser lesen zu können, werden durch Absätze die Beiträge der Befragten deutlich gemacht. Ein Sprecherwechsel erfolgt durch eine Leerzeile. Die Absätze der einzelnen Personen werden durch Kürzel „I“ für Interviewer*In, „B“ für Befragt(e) gekennzeichnet. Da in der vorliegenden Arbeit zwei Fachkräfte interviewt wurden, werden die Befragten mit „B1“ und „B2“ benannt. Die Transkription erfolgt wörtlich. Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angepasst und leicht geglättet, wobei fehlerhafte Wortstellungen sowie fehlende Artikel nicht angepasst werden. Pausen, die während des Gespräches entstanden sind, werden durch Klammern und Punkte gekennzeichnet (...). Sollten die Pausen länger als drei Sekunden andauern, sind diese durch Klammern und Zahl dargestellt (Länge der Pause als Zahl). Begriffe, die besonders betont werden, werden durch Unterstreichen des Wortes gekennzeichnet. Lautes Sprechen wird durch Großschrift dargestellt. Füll-Laute seitens der Probanden*innen wie „Hm“ oder „äh“ werden lesbarkeitshalber ausgelassen. Kurze Einwürfe des anderen Sprechers werden in Doppelklammern gesetzt ((Wort)). Nonverbale Äußerungen wie zum Beispiel „lachen“ oder „stöhnen“ werden ebenfalls mit transkribiert und innerhalb von Klammern (Lachen) festgehalten. Unverständliche Wörter werden durch (unv.) gekennzeichnet. Störungen, die während des Interviews auftreten, werden unter Angabe der Ursache ebenfalls in Doppelklammern gesetzt. Orte oder Personen, die von den Befragten erwähnt wurden, werden anonymisiert, damit keine Rückschlüsse gezogen werden können. Nach Dressing und Pohl, die die Transkriptionsregeln nach Kuckartz ergänzt haben, werden auch in dieser Transkription Satzabbrüche durch das Abbruchzeichen „/“ gekennzeichnet (vgl. Kuckartz, 2018, S.167 f.). Die Transkriptionsregeln sind tabellarisch im Anhang 7 hinterlegt.

7.9. Datenauswertung - Strukturierende Inhaltsanalyse

Die Datenauswertung erfolgt nach dem Verfahren der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz. Der Ablauf der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse wird in sieben Phasen eingeteilt (ebd., 2018, S. 100). In der ersten Phase geht es um die initiiierende Textarbeit, das Markieren von wichtigen Textstellen sowie das Erstellen von Memos; denn das sorgfältige Lesen und das Markieren wichtiger Textstellen ist der Einstieg in die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse. Memos sind Notizen, die beim Analyseprozess Gedanken, Ideen und Vermutungen beinhalten und

festgehalten werden. Diese Memos sind ein wichtiger Teil, um den Forschungsbericht darstellen zu können und sollten daher ein integraler Bestandteil sein (vgl. ebd., 2018, S. 57 f.).

In der zweiten Phase werden thematische Hauptkategorien entwickelt. Durch die Kategorienbildung erfolgt eine inhaltliche Strukturierung der Daten. Hauptkategorien werden meist aus der Forschungsfrage abgeleitet. Andere ergeben sich aus dem Leitfaden, der schon bei der Erstellung in Kategorien eingeteilt worden ist. Neben der Forschungsfrage und den Kategorien aus dem Leitfaden ergeben sich aus dem theoretischen Teil der Auseinandersetzung mit der Literatur, die am Anfang jeder qualitativen Forschung steht, weitere Hauptkategorien. Aus den ausgewählten Kategorien, auch Codes genannt, entsteht ein sogenanntes Kategoriensystem (vgl., ebd., 2018, S. 101). Dieses kann sowohl als lineare Liste oder auch als Hierarchie (über- und untergeordnete Ebenen) dargestellt werden. Bei der linearen Liste befinden sich die aufgelisteten Kategorien auf einer Ebene. Die Kategoriensysteme der Inhaltsanalyse sind meistens hierarchisch aufgebaut und werden in Haupt- und Unter- bzw. Subkategorien eingeteilt (vgl., ebd., 2018, S. 38). Jede Kategorie muss definiert werden, ganz gleich ob die Kategorien induktiv (am Material) oder deduktiv (aus der Literatur, Forschungsfrage, Leitfaden) gebildet wurden. Um die spätere Codierung zu vereinfachen, werden die definierten Kategorien mit Definitionen und inhaltlichen Beschreibungen in einem sogenannten Kategorienhandbuch niedergeschrieben (vgl., ebd., 2018, S. 39).

Phase drei beinhaltet den ersten Codierungsprozess des gesamten Materials mit den gebildeten Hauptkategorien. Beim ersten Codierungsprozess wird der Text Zeile für Zeile gelesen, und Textabschnitte werden den jeweiligen Hauptkategorien zugeordnet. Es ist es möglich, dass Textabschnitte oder einzelne Sätze nicht eindeutig nur einer Kategorie zuzuordnen sind, sondern zu mehreren Kategorien passen (vgl., ebd., 2018, S. 102).

In der vierten Phase werden alle nach dem ersten Codierungsprozess codierten Textstellen zu den jeweiligen Hauptkategorien zusammengestellt.

Bei der fünften Phase werden Subkategorien anhand des Materials gebildet. Dies bedeutet, dass nach dem ersten Codierungsprozess eine Ausdifferenzierung der Hauptkategorien besteht. Diese Subkategorien werden ebenfalls mit Definitionen in das Kategorienhandbuch eingetragen (ebd., 2018, S. 106).

Die sechste Phase beinhaltet einen neuen Codierungsprozess, in diesem Prozess wird das Material anhand der Subkategorien erneut durchgearbeitet und die Textstellen bezogen auf die Subkategorien markiert (vgl. ebd., 2018, S. 110 f.).

An den zweiten Codierungsprozess schließt sich die letzte Phase an. Die siebte Phase umfasst die eigentliche Analyse und bereitet die Ergebnispräsentation vor. Hierbei stehen die Themen und

Subthemen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse im Mittelpunkt. Diese werden nach Kuckartz in sechs verschiedene Auswertungsformen unterteilt (vgl., ebd., 2018, S. 117). In der ersten Form der Auswertung werden die Hauptkategorien beschrieben und die Ergebnisse für jede Hauptkategorie dargestellt. In der zweiten Form geht es um das Vergleichen und Analysieren der Subkategorien. Anschließend werden in der dritten Form Zusammenhänge zwischen den Hauptkategorien analysiert. Nun werden in der vierten Form Kreuztabellen erstellt, die dazu dienen, Verbindungen zwischen den Merkmalen und den codierten Äußerungen festzustellen. In der fünften Analyseform werden Kategorien konfiguriert, dabei wird die Häufigkeit von bestimmten Kombinationen von Codes untersucht. So wird nach mehrdimensionalen Zusammenhängen zwischen allen Kategorien geforscht. Die letzte Form der Analyse beschreibt die Visualisierung von Zusammenhängen. Die Visualisierung erfolgt durch Diagramme oder durch Concept -Maps (vgl., ebd., 2018, S.117 ff.).

Die Analyse ist mit dem Auswerten aller Daten abgeschlossen. Die Ergebnisse werden dargestellt, und ein Fazit wird gebildet (vgl., ebd., S. 120).

Bei der vorliegenden Arbeit wurden für den Auswertungsprozess nach dem hierarchischen Kategoriensystem vier Hauptkategorien gebildet. Diese wurden deduktiv gebildet, das bedeutet aus der Literatur, dem theoretischen Teil und dem Interviewleitfaden. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde der Leitfaden bereits mit drei ausschlaggebenden Kategorien konzipiert. Die vierte Hauptkategorie ergibt sich aus dem theoretischen Teil. Diese vier Kategorien bilden die Hauptkategorien des Auswertungsprozesses. Die erste Hauptkategorie beinhaltet die *Diversitätsmerkmale*, die zweite bezieht sich auf den *konzeptionellen Ansatz und die diversitätsbewusste Pädagogik*, die dritte Hauptkategorie erfasst die *Diversitätskompetenzen* und die vierte Hauptkategorie die *Diversity (Spiel-)Materialien*.

Nach der Erstellung der Hauptkriterien, wurden aus dem Material heraus induktiv Subkategorien gebildet. Diese Subkategorien befinden sich unter den Hauptkategorien. Sie dienen dazu, die Hauptkategorien aufzuschlüsseln, und berücksichtigen nochmals relevante und wichtige Merkmale und sind spezifischer.

Die Haupt- sowie die Subkategorien sind im Auswertungsprogramm „MAXQDA“ definiert worden. Mit der interaktiven Segmentmatrix werden die jeweiligen Definitionen der Kategorien als Anhang beigefügt (Anhang 9). Das Auswertungsprogramm wurde zur Unterstützung beim Codierprozess verwendet (vgl., Rädiker &Kuckartz, 2019, S. 2). Um am Ende die Forschungsfrage beantworten zu können, werden die einzelnen Kategorien am Ende des Codierungsprozesses der zwei Interviews sowie

der Bestandsaufnahme hinsichtlich der Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten innerhalb der Kategorien verglichen und analysiert.

8. Datenauswertung und tabellarische Darstellung der Ergebnisse der Bestandsaufnahme

Die Auswertung der Bestandsaufnahme erfolgt nach den Richtlinien der Kindergarten-Scala (KES-RZ) sowie nach den Qualitätskriterien des NKK. Die Kindergarten-Scala dient dazu, die pädagogische Qualität des Kindes an guter Bildung, Betreuung und Erziehung in den Mittelpunkt zu stellen, damit gibt die (...) *„KES-RZ einen umfassenden Überblick über die pädagogische Qualität der Prozesse im Kindergarten“* (Tietze, et al., 2017, S. 7). Der KES-RZ ist in acht übergreifende Bereiche eingeteilt, die wiederum 51 Merkmale beinhalten. In dieser Arbeit sind die Merkmale verwendet worden, die sich auf Diversity angemessene Raumgestaltung und (Spiel-)Materialien beziehen. Der Einschätzbogen wird in „J“= Ja, die Beschreibung trifft zu, „N“ = Nein, die Beschreibung trifft nicht zu, sowie NA= nicht anwendbar in der Beobachtungsgruppe unterteilt. Der vorliegende Fragebogen zur Bestandsaufnahme wird in „Ja“ und „Nein“ eingeteilt, der Begriff „Nicht anwendbar“ ist an dieser Stelle nicht sinnvoll. Zur Auswertung der Daten orientiert sich die Arbeit an der Auswertung des KES-RZ, hierfür wurden drei übergreifende Kategorien/Bereiche erstellt, „Raumausstattung“, „Rollenspiel“, „Kulturelle Vielfalt und Diversität der Materialien“. Diese drei Bereiche wurden in sechs bis sieben Merkmale unterteilt. Der zweite Teil des Fragebogens wurde ebenfalls in die drei übergreifenden Bereiche/ Kriterien unterteilt: Raumausstattung, Rollenspiel, Kulturelle Vielfalt und Diversität der Materialien. Diese werden anhand der Qualitätsmerkmale des NKKs auf Ausreichende Menge / Anzahl der Materialien, Vorhandensein, Angemessenheit, Verfügbarkeit und Nutzbarkeit hin untersucht. (vgl. Tietze, et al., 2016, S.265 ff.). Für die Auswertung der Erhebung werden die sieben Bewertungsstufen des KES-RZ herangezogen (1: unzureichend, 2: unzureichend/minimal, 3: minimal, 4: minimal/gut, 5: gut, 6: gut/ausgezeichnet, 7: ausgezeichnet) (vgl. Tietze, et al. 2017, S. 15). Dazu werden die erreichten Punktebewertungen aller Kriterien eines Merkmales (siehe Spalte 1) in Spalte 3 summiert. Spalte 4 stellt die Prozentzahl der erreichten Qualitätsmerkmale nach dem NKK aus Spalte 3 dar und wird in Spalte 5 in die sieben Bewertungsstufen nach dem KES-RZ umgerechnet (siehe Tabelle 1, S. 37, Tabelle 2, S. 38).

Tabelle 1: Kita 1 der Befragten 1

Spalte 1	Spalte 2	Spalte 3	Spalte 4
1. Merkmal: Raumausstattung siehe Tabelle 1	Trifft zu: Ja/nein	Qualitätspunkte laut Tabelle 2 35 mögliche Punkte / in %	Erreichte Bewertungsstufe (gerundete Zahl) gemäß KES-RZ
1.1. Vielfalt im Eingangsbereich	Ja	3 von 5	
1.2. Infos unterschiedlicher Religionen	nein		
1.3. Fotos von Kindern und Familien	nein		
1.4. Infos in verschiedenen Sprachen	nein		
1.5. individuelle Themen und Interessen	nein		
1.6. Ausstattung für behinderte Kinder	Ja	5 von 5	
1.7. barrierefreie Zugänge	Ja	5 von 5	
Erreichte Punktbewertung X von 35		18 von 35 / 51,4%	4 minimal / gut

2. Merkmal: Rollenspielbereich siehe Tabelle 1	Trifft zu: Ja/nein	Qualitätspunkte laut Tabelle 2 25 mögliche Punkte / in %	Erreichte Bewertungsstufe (gerundete Zahl) gemäß KES-RZ
2.1. Austausch von Materialien	Ja	4 von 5	
2.2. Repräsentation von Diversität	Ja	5 von 5	
2.3. Puppen verschiedener Hautfarben	Ja	5 von 5	
2.4. Requisiten	Ja	5 von 5	
2.5. Hilfsmittel	nein		
2.6. Puppen mit Behinderungen	Ja	4 von 5	
Erreichte Punktbewertung x von 30		23 von 30 / 76%	5 gut

3. Merkmal: Kulturelle Vielfalt und Diversität der Materialien siehe Tabelle 1	Trifft zu: Ja/nein	Qualitätspunkte laut Tabelle 2 35 mögliche Punkte	Erreichte Bewertungsstufe (gerundete Zahl) gemäß KES-RZ
3.1. nicht stereotyp	Ja	4 von 5	
3.2. verschiedene Kulturen, Ethnien	nein		
3.3. verschiedene Familienkonstellationen	nein		
3.4. Stifte in verschiedenen Hauttönen	Ja	3 von 5	
3.5. altersübergreifend	Ja	5 von 5	
3.6. Puzzle und Gesellschaftsspiele	Ja	2 von 5	
3.7. verschiedene Arten von Musik	Ja	4 von 5	
Erreichte Punktbewertung x von 35		18 von 35 / 51,4 %	4 minimal / gut

Tabelle 2: Kita 2 der Befragten 2

Spalte 1	Spalte 2	Spalte 3	Spalte 5
1. Merkmal: Raumausstattung siehe Tabelle 1	Trifft zu: Ja/nein	Qualitätspunkte laut Tabelle 2 35 mögliche Punkte / in Prozent	Erreichte Bewertungsstufe (gerundete Zahl) gemäß KES-RZ
1.1. Vielfalt im Eingangsbereich	nein		
1.2. Infos unterschiedlicher Religionen	nein		
1.3. Fotos von Kindern und Familien	nein		
1.4. Infos in verschiedenen Sprachen	nein		
1.5. Individuelle Themen und Interessen	nein		
1.6. Ausstattung für behinderte Kinder	Ja	5 von 5	
1.7. barrierefreie Zugänge	Ja	5 von 5	
Erreichte Punktbewertung X von 35		10 von 35 / 28,06 %	2 unzureichend / minimal

2. Merkmal: Rollenspielbereich siehe Tabelle 1	Trifft zu: Ja/nein	Qualitätspunkte laut Tabelle 2 30 mögliche Punkte / in Prozent	Erreichte Bewertungsstufe (gerundete Zahl) gemäß KES-RZ
2.1. Austausch von Materialien	Ja	2 von 5	
2.2. Repräsentation von Diversität	nein		
2.3. Puppen verschiedener Hautfarben	nein		
2.4. Requisiten	nein		
2.5. Hilfsmittel	nein		
2.6. Puppen mit Behinderungen	nein		
Erreichte Punktbewertung X von 30		2 von 30 / 6,7 %	1 unzureichend

3. Merkmal: Kulturelle Vielfalt und Diversität der Materialien siehe Tabelle 1	Trifft zu: Ja/nein	Qualitätspunkte laut Tabelle 2 35 mögliche Punkte / in Prozent	Erreichte Bewertungsstufe (gerundete Zahl) gemäß KES-RZ
3.1. Materialien - nicht stereotyp	Ja	2 von 5	
3.2. verschiedene Kulturen/Ethnien	Ja	2 von 5	
3.3. verschiedene Familienkonstellationen	nein		
3.4. Stifte in verschiedenen Hauttönen	nein		
3.5. altersübergreifend	Ja	5 von 5	
3.6. Puzzles und Gesellschaftsspiele	Ja	2 von 5	
3.7. Verschiedene Arten von Musik	Ja	2 von 5	
Erreichte Punktbewertung X von 35		13 von 35 / 52%	4 minimal / gut

Die jeweiligen Endergebnisse fließen in die Gesamtauswertung der Experteninterviews mit ein.

8.1. Darstellung der Ergebnisse

Nachdem die Interviews nach der strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet wurden und die Bestandsaufnahme, angelehnt an die Kindergarten-Scala und den Nationalen Kriterienkatalog, berechnet wurde, werden nun in den folgenden Unterpunkten die Ergebnisse dargestellt. Die Unterpunkte umfassen die vier Hauptkategorien mit den dazu gebildeten Subkategorien. Die ausgewerteten Ergebnisse der Kategorien werden dort jeweils zusammengefasst. Es werden Zitatausschnitte der einzelnen Befragten eingebettet. Bei der vierten Hauptkategorie „Diversity (Spiel-)Material“ werden die Subkategorien wie auch die Ergebnisse der Bestandsaufnahme mit den dort gebildeten drei Hauptkategorien und Subkategorien dargestellt.

Aus dem vorab ausgefüllten soziodemographischen Fragebogen zur Erhebung erster Informationen ist zu entnehmen, dass „B1“ eine 54 Jahre alte Erzieherin einer Kolpingeinrichtung ist, die dort seit fünf Monaten als Gruppenleitung angestellt ist und über eine 27 Jahre Berufserfahrung verfügt. „B2“ ist eine 45-jährige Erzieherin, die seit vier Jahren in einer evangelischen Kindertageseinrichtung arbeitet und über eine vierjährige Berufserfahrung verfügt. Die transkribierten Interviews der Befragten finden sich im Anhang 7 (B1) und 8 (B2) wieder, die Interviews sind mit Zeilen und Seitenzahlen versehen.

Diversitätsmerkmale

Wie in Kapitel 2.1 beschrieben, wird in der Pädagogik der Begriff Diversity im Zusammenhang mit den demokratischen Bildungsprinzipien verwendet. Bei dieser ersten Hauptkategorie werden alle im Interview benannten Aussagen dargelegt, die die Diversitätsmerkmale umfassen, die laut dem Diversitätsrad nach Grandenswartz & Rowe in die inneren Dimensionen eingeteilt wurden und die laut Prengel die zentralen Diversitätsmerkmale in Kindertageseinrichtungen sind. Diese wurden in Subkategorien (Familienkonstellationen, Geschlecht, Ethnie /Herkunft, soziale Schichten, Alter und Behinderung) unterteilt.

Befragte 1 schätzt die Vielfalt der Kinder in der gesamten Kita als sehr gemischt ein (vgl. B1, Z.82 ff., S. 2) „*Hier ist wirklich alles dabei*“ (B1, Z. 89, S. 2), während sich B2 im Interview nicht zu der Vielfalt der Kinder in der Kita äußert. Bezogen auf die verschiedenen Familienkonstellationen äußerte sich B1 nicht explizit dazu, B2 erzählte, dass sie selbst alleinerziehend sei (vgl., B2, Z. 38 f., S. 2) und dass sie die verschiedenen Familienbildungen, die es so gibt in der Kindertageseinrichtung, wahrnehme. Ebenfalls äußert sie ihre Haltung zu Regenbogenfamilien „*(..) wenn man an so Transgender ((ja, natürlich)) auch so an sowas denkt oder irgendwie sowas. Dass man/ dass die auch ihren, ihre*

Berechtigung haben, egal, in welche Richtung sie gehen wollen oder arbeiten wollen, dass da keiner Nein sagen darf.“ (B2, Z. 249 ff., S. 9).

Zu dem Diversitätsmerkmal ‚Geschlecht‘ haben beide pädagogischen Fachkräfte eine deutliche Haltung. Die geschlechterbewusste Pädagogik, wie sie von den Bildungsgrundsätzen eingefordert wird, wird von den Expertinnen wie folgt beschrieben:

Ob ein Mädchen lieber ein Junge sein möchte oder andersherum, das sei ihr wirklich egal und müsse in Ordnung sein. Auch habe die pädagogische Fachkraft in der Kindertageseinrichtung schon Jungs erlebt, die im Spiel ein Kind zur Welt gebracht haben oder mit Nagellack kamen (vgl. B2, Z.263 ff., S. 9, Z. 402 f., Z. 405 f., S. 14).

„Muss man ja auch selber herausfinden, ob man das schön findet oder nicht und warum sollte so ein Vierjähriger nicht irgendwie ein Prinzessinnenkleid anziehen dürfen oder irgendwie sowas. Oder ein Mädchen kommt irgendwie als Polizist oder irgendwie sowas. (B2, Z. 419 ff., S. 14) Also, ich möchte das auch nicht, dass man sagt, das ist typisch Mädchen und das ist typisch Junge.“ (B2, Z. 408 f., S. 14)

B1 äußerte, dass früher der Fokus bei den Diversitätsmerkmalen eher auf der Geschlechterrolle lag, so habe sie es gelernt. Ein Mädchen könne sich genauso als Feuerwehrmann verkleiden wie ein Junge als Ballerina. Ihr sei es wichtig, dass die Kinder die Erfahrungen machen, in unterschiedliche Rollen zu schlüpfen, sich auszuprobieren, mal in sich reinzuspüren, um mehr über sich herauszufinden (vgl. B1, Z. 31f., S. 1 259 ff., S.6, 321 ff., S. 7).

Die Expertinnen schilderten einen Unterschied in der Anzahl der Kinder mit unterschiedlichen ethnischen oder kulturellen Hintergründen. Die Expertin 1 gab an, in der Kindertageseinrichtung seien viele Nationen vertreten, während die Expertin 2 davon sprach, dass es in der Kindertageseinrichtung wenig unterschiedliche Nationalitäten gäbe (vgl. B1, Z. 87, S. 2, B2, Z. 93f., S. 4). Unabhängig von der Anzahl der Kinder mit ethnischem, kulturellem Hintergrund gaben beide Experten an, Möglichkeiten zu finden, wie sie Sprachbarrieren zwischen den Kindern oder einzelner Kinder mit ihnen lösen (vgl. B1, Z.121ff., S. 3, B2, 105 ff., S. 4).

Verschiedene soziale Schichten sind in beiden Kindertageseinrichtungen vertreten, die Experten und auch die Träger der Einrichtungen sind darauf bedacht, allen Eltern Unterstützungsmöglichkeiten anzubieten, sei es durch Hilfe beim Ausfüllen von Anträgen oder bei der Beschaffung von Kleidung (vgl., B2, Z. 140 ff., Z. 153 ff., S. 5, B1, Z. 94 f., S. 2).

Die unterschiedlichen Altersstrukturen und der Umgang damit wurden während des Interviews von beiden Expertinnen nicht näher benannt. Die Befragte 1 bezog sich im Zusammenhang der Rollen-(Spiel-)Materialien und der Puppenecke auf die Altersunterschiede (vgl. B1, Z. 329 f., S. 7, Z. 376, S. 8).

Bei der Bestandsaufnahme der Materialien zeigte das Ergebnis, dass beide Kindertageseinrichtungen angemessenes Material für verschiedene Altersgruppen haben und dieses von den Kindern unabhängig vom Alter entwicklungs- und interessenbezogen genutzt werden kann und ihnen frei zur Verfügung steht. (vgl. Tabelle 1, Tabelle 2, 3. Kulturelle Vielfalt und Diversity der Materialien S. 37/38).

In Kapitel 3.2.3 wird deutlich, dass Kinder, die von Behinderung bedroht oder behindert sind, gleichberechtigt in allen gesellschaftlichen Bereichen in einem inklusiven Bildungssystem teilhaben sollen. Beide Expertinnen gaben an, dass in den Kindertageseinrichtungen Kooperationen stattfinden, zum Beispiel mit Motopäden*innen (Bewegungstherapeuten *innen) oder dem Sozialpädiatrischen Zentrum (vgl. B1, 148 f., S. 4 B2, Z. 166, S. 6). Die Befragte 1 berichtete von Integrationshelfern, die die Kinder unterstützen und begleiten. Mit den Eltern würde ein intensiver Austausch stattfinden. Ebenfalls beschrieb sie die Ausstattung als barrierefrei, für beide Einrichtungen konnte das in der Bestandsaufnahme bestätigt werden (vgl. B1, Z. 151, S. 4 Z. 217, S. 5, Tabelle 1, Tabelle 2, „Raumausstattung“, S.37/38).

Da die Heterogenität in den Kindertageseinrichtungen als solche nicht allein ausreicht, um diversitätsbewusste Pädagogik zu leben, werden im nächsten Abschnitt die konzeptionellen Ansätze der Kindertageseinrichtungen und die Frage nach der diversitätsbewussten Pädagogik anhand der Interviews beschrieben.

Konzept der Kindertageseinrichtungen

Beide Kindertageseinrichtungen sind christliche Einrichtungen. Bei der Frage, nach welchem konzeptionellen Ansatz in der jeweiligen Kindertageseinrichtungen gearbeitet werde, gaben die Befragten Folgendes an:

„Ja, die Konzeption sieht vor, dass wir alle gleichbehandeln, alle Kinder hier in der Kita sind gleich. Wir haben einen religiösen Schwerpunkt hier in der Tageseinrichtung. Wir arbeiten gruppenübergreifend, wir haben Funktionsräume, die das Konzept mitbestimmen. Wir versuchen, oder nicht wir versuchen, wir sind anderen Religionen gegenüber aufgeschlossen, möchten aber trotzdem unsere religiösen Werte weiterhin vermitteln. Wir wollen stark die Selbstständigkeit der Kinder fördern und jedes Kind als Individuum ernst nehmen“ (B1, Z. 11ff., S. 1).

Ebenfalls gab die „B1“ an, dass der konzeptionelle Ansatz vorsehe, dass es für jedes Kind die Möglichkeit zur freien Entfaltung gebe (vgl., B1, Z. 20, S.1).

Die zweite Befragte gab an, dass das Konzept noch gar nicht stehe, dass sie aber gerne teiloffen werden möchten. Der Plan sei, dass zum Sommer 2021 die Kindertageseinrichtung ein teiloffenes Konzept anstrebe, damit die Kindertageseinrichtung wesentlich offener gestaltet werde als jetzt und die Interessen der Kinder mehr Berücksichtigung fänden (vgl., B2, Z. 10 f., Z.13 ff., Z. 22, S. 1).

Diversitätsbewusste Pädagogik

In Kapitel 3 dieser Arbeit wurde die diversitätsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen beschrieben. Es wurde festgehalten, dass es nicht ausreicht, wenn Kinder in heterogenen Gruppen aufwachsen, sondern es abgestimmter Bildungskonzepte bedarf und einen professionellen Umgang seitens der pädagogischen Fachkräfte erfordert. In den Interviews gaben die Befragten nach dem diversitätsbewussten Umgang, der in ihren Kindertageseinrichtungen gelebt wird, folgende Antworten: B1 sagte, dass es - soweit sie wüsste - es in ihrer Einrichtung nichts Schriftliches dazu gebe, was auf die diversitätsbewusste Pädagogik hinweise (vgl., B1, Z.37 ff., S.1), allerdings würde in der Einrichtung über den Tellerrand geschaut, um hinzuschauen, wo Unterschiede seien und wie das Kind in seiner Unterschiedlichkeit unterstützt werden könne. (vgl., B1, Z. 28ff., S. 1). *„(...) sei es Unterschiedlichkeiten im Aussehen, in der Nation, in dem, wie ich, was ich empfinde ((hm)), wie ich mich selber fühle ((hm)) und da versuche ich halt eben, individuell auf die Kinder einzugehen.“* (B1, Z. 33 ff., S.1) Auch schilderte die Befragte 1: *...“ in dieser Gruppe soll sich jeder angenommen fühlen und wertgeschätzt fühlen und sich sicher fühlen, auch wenn er anders ist, wenn er unsicher ist oder wenn er sensibler ist oder vielleicht auch mal, wenn er wütend ist“* (B1, Z. 74 ff., S. 2). Es würde nicht irgendwas über die Kinder hinweg bestimmt oder bewertet, die Kinder würden vielmehr so angenommen, wie sie sind (vgl. B1, Z., 116 f., S. 3).

Als diversitätsbewusste Pädagogik bezeichnet die pädagogische Fachkraft (B2), dass für sie alle bunt sind: *„Und jeder ist auf seine eigene Weise gut, wie er ist, egal, welche Hautfarbe wir haben, egal, was wir so mitbringen, was es an Familienkonstellationen gibt oder irgendwie sowas. Das ist nicht dieser Standard immer irgendwie, so dass man auch jetzt anders/ als dass das anders ist. Ich bin ja selber alleinerziehend, dass das auch eine Familie ist“* (B2, Z. 29 ff., S.1 f.).

Die Interviewte „B2“ äußerte sich auf die Frage, welche Merkmale bezogen auf den Umgang mit Diversität in ihrer Kita gelebt werden, mit *„Ja, ich weiß nicht“* (B2, Z., 41, S. 2). Auch sagte sie, dass die Willkommenskultur in ihren Augen nichts mit Diversität zu tun hätte. Allerdings beschrieb sie, dass sie auf Eltern, die der deutschen Sprache nicht mächtig sind, versuche, diese genauso zu begrüßen und auf diese zuzugehen wie auf alle anderen Eltern auch. Das Team sei dabei, einen Übersetzer*in zu organisieren, damit keine wichtigen Informationen aufgrund von Sprachschwierigkeiten verloren gehen (vgl. B2, Z. 41 ff., S. 2, Z., 133 f., S. 5). Ebenfalls beschreibt B2, dass sie davon ausgehe, dass Familien - sei es mit ethnisch/ kulturellen Hintergründen oder Familien mit finanziellen Schwierigkeiten - sich angenommen und willkommen fühlten. Den Kindern werde ein gutes Gruppengefühl gegeben, so dass sie sich dazugehörig fühlen könnten. (vgl. B2, Z. 173 ff., S. 6). Auch würden Kooperationen mit anderen Institutionen bei Bedarf hergestellt werden, die den Eltern und Kindern weiterhelfen (vgl., B2, Z. 183 ff., S. 6). Allerdings müsse sie gestehen, dass es das schon gewesen sein (vgl., B2, Z. 82, S.3).

Beide Interviewpartner betonten, dass Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft ein wichtiger Bestandteil ihrer Arbeit sei, ergänzt durch Vermittlungen von Kooperationen oder Hilfen bei sprachlichen- oder sozialen Hürden. Der Träger wäre sehr darauf bedacht, den Eltern entgegenzukommen und gute Elternarbeit zu leisten. Auch fänden Elterncafés statt, um einen Austausch unter den Eltern zu ermöglichen und den Eltern Möglichkeiten zu geben Kontakte zu knüpfen (vgl. B1, Z. 95 ff., S. 2 B2, Z. 133, S. 3 Z, 183 ff., S. 4, Z. 201 ff., S. 7).

Beide pädagogischen Fachkräfte gaben an, dass diversitätsbewusste Pädagogik mit dem Einzugsgebiet und der Anzahl der Kinder mit Diversitätsmerkmalen zusammenhänge (vgl. B1, Z. 157 f., S. 4, B2, Z. 201 ff., S. 7).

B1 gab an, dass sie sich hinsichtlich der Konzeption und der diversitätsbewussten Pädagogik wünschen würde, dass der Umgang mit Diversity mehr thematisiert werden würde. Ihrer Meinung nach sollte es deutlicher in der Konzeption verankert werden, denn dies würde den Eltern mehr Sicherheit geben. Auch sollte sich die Gesellschaft insgesamt mehr auf den Weg machen. Diversitätsbewusste Pädagogik müsse auf alle Ebenen heruntergebrochen werden, sowohl im Elementarbereich wie auch in den Schulen, so dass es da wirklich ankommt und die pädagogischen Fachkräfte entsprechend lernen damit umzugehen. B1 vertrat die Meinung, dass zu der diversitätsbewussten Pädagogik nicht nur die Fachkräfte gehören, sondern alle, die Gesellschaft und auch die Politik. Gerade von Seiten der Politik wünsche sie sich mehr Informationen und Wegweisendes zu diesem Thema (vgl. B1, Z. 200 ff., 213 f., S. 5, Z. 323, S. 7, Z. 397 ff., S. 9).

Diversitätskompetenzen

Diversitätskompetenzen sind ein unerlässlicher Bestandteil, um diversitätsbewusste Pädagogik im Kindergartenalltag umsetzen zu können. Pädagogische Fachkräfte können, sowohl durch ihre eigene Haltung, ihr Handeln und durch angeeignetes Wissen z.B. durch Fortbildungen Diversitätskompetenzen erlangen (vgl. Kapitel 4). Die Expertinnen berichteten, dass die Teams unterstützend arbeiten, es einen intensiven Austausch mit den Kollegen*innen gebe und das jeweilige Team den Kindern offen begegne (vgl. B1, Z. 90, S. 2, Z. 178, S. 4, Z. 227, S. 5 B2, Z. 204 f., S. 7). B1 gab an, dass sie die Herausforderung darin sehe, der Vielfalt gerecht zu werden, dass es wichtig sei, Diversität als selbstverständlich wahrzunehmen, damit die pädagogischen Fachkräfte lernen damit umzugehen (vgl., B1, Z. 155ff., S. 4 208 f., S.5). B2 beantwortete die Frage, inwieweit Diversity eine Herausforderung darstellt, mit „(...) Ja, ich ja, keine Ahnung“ (B2., Z. 246, S. 8).

Beide Expertinnen versuchen, in dem Kindergarten- Alltag individuell auf die Bedürfnisse der Kinder und deren Eltern einzugehen und die Kinder in ihren Fähigkeiten zu bestärken (vgl. B1, Z. 34f., S. 1, B2, Z. 62ff., S. 3). Die Erzieherinnen integrieren sowohl verschiedene Sprachen im Alltag der Kinder, indem

sie Begrüßungslieder in verschiedenen Sprachen singen. Auch wird mit unterschiedlichen religiösen Ansichten offen umgegangen, hierbei wird über die verschiedenen Feiertage gesprochen und verdeutlicht, dass nicht eine Religion besser sei als eine andere (vgl. B1, Z. 58 ff., S. 2, B2, Z. 98 ff., S. 4). Den Kindern wird verdeutlicht, dass verschiedene Hautfarben, unterschiedliche Ansichten oder sich in der anderen Geschlechterrolle auszuprobieren völlig „normal“ ist (vgl. B1, Z. 50 f., S. 2, B2, Z. 414 ff., S. 14). Die Expertin 1 gab an, dass jedes Kind den Freiraum bekomme, den es braucht, Fragen nach Unterschiedlichkeiten werden beantwortet (vgl., B1, Z. 71, S. 2, Z. 378 ff., S. 8).

Fortbildung haben beide Expertinnen im Bereich diversitätsbewusste Pädagogik oder Diversitätskompetenzen nicht gehabt, auch würde bislang in dem Fortbildungskatalog dazu nichts angeboten. In der Kolping Kindertageseinrichtung gab es laut B1 eine Kollegin, die auf eigenen Wunsch an einer Fortbildung zu diesem Thema teilgenommen hat. Dadurch hat die Befragte 1 ebenfalls dazu gelernt (vgl., B1, Z. 42ff., S. 1, Z. 186 f., S. 4). B2 gab an, dass sie sich durch Zeitungen und das Internet informiere (vgl., B2, Z. 277 f., S. 9).

Bei der Haltung der pädagogischen Fachkräfte gibt es Gemeinsamkeiten, die die Haltung der Expertinnen darstellt. Beide Fachkräfte gaben an, jedes Kind sei auf seine Weise „gut“ so wie es ist, unabhängig von der Hautfarbe, Herkunft, Familienkonstellation o.ä. *„Wir nehmen dich mit, du bist dabei und du gehörst einfach dazu“* (B2, Z. 237, S. 8).

„In der Gruppe soll sich jeder angenommen fühlen, gewertschätzt fühlen und sich sicher fühlen...“ (B1, Z. 74 f., S., 2).

Die Selbstständigkeit der Kinder soll gefördert werden. Die Expertinnen sehen sich als Wegbegleiter, die die Kinder als Individuum wahrnehmen, stärken und Sicherheit geben (vgl. B1, Z. 15, 32 f., S. 1, B2, Z. 54ff., S. 2 Z. 116, S.4).

Hinsichtlich der Haltung bezogen auf die Diversitätskompetenzen gab es bei den pädagogischen Fachkräften auch unterschiedliche Auffassungen. Die Befragte 2 gab an, Auffälligkeiten von Kindern müssten gesehen werden und dagegen sollte konkret etwas unternommen werden, da sie der Meinung sei, diese Kinder würden wahrscheinlich immer auffällig bleiben, sie müssten sich aber in die Gesellschaft einfügen. B1 schilderte, in der Kolping Kita würde darüber gesprochen werden, damit diese Kinder nicht an den Rand geschoben, sondern in der Mitte der Gruppe bleiben könnten. Und: dass weder der eine besser als der andere sei (vgl. B1, Z. 78 f., Z.68, S., 2 B2, Z. 159 ff., S.6).

B1 beschrieb weiter, dass es sie im Alltag herausfordere, allen Kindern gerecht zu werden, sie aber merke, manchmal an ihre Grenzen zu stoßen, dass es dann wichtig sei, sich selbst zu reflektieren, sich in dem Gegenüber hineinzusetzen und aus der eigenen Haltung herauszubrechen (vgl., B1, Z. 159 ff., Z. 180, S. 4). Ebenfalls müsse die eigene Haltung überprüft werden, indem sich die Expertin selbst

hinterfragt, wie ihr Umgang mit den Diversitätsmerkmalen ist und ob sie wirklich offen für alles ist (vgl. B1, Z. 401 f., S. 9).

„Es löst ja auch Fragen aus und auch auf die muss man sich einlassen können, das ist auch nicht immer leicht“ (B1, Z. 381 f., S. 8)

(Spiel-)Materialien

Als letzte Hauptkategorie steht das Diversity (Spiel-)Material. Materialien, in denen sich die Kinder wiederfinden können, sind notwendig, um ihre Identifikation zu bilden. Die Vielfalt der Kinder in Kindertageseinrichtungen sollte sich in der Raumgestaltung ebenso wiederfinden wie in den (Spiel-)Materialien selbst (vgl. Kapitel 6). Die Expertinnen äußerten sich dazu unterschiedlich, die Befragte 1 gab an, dass gerade im Bereich (Spiel-)Materialien die Kita nachlegen würde, wobei die Befragte 2 der Meinung war, dass das, was in der Einrichtung vorhanden ist, „okay“ sei (vgl. B1, Z. 223, S. 5, B2, Z. 356 f., S. 12). Die Bestandsaufnahme hat ergeben, dass in der evangelischen Kindertageseinrichtung der Befragten 2 die Raumausstattung unzureichend bis minimal in Bezug auf Diversity Material ist. Im Rollenspielbereich ist die Ausstattung unzureichend, lediglich im Bereich Kulturelle Vielfalt Diversität der Materialien (Bücher, Puzzle, Musik etc.) erreicht die evangelische Kindertageseinrichtung eine Bewertung von minimal bis gut. Hier wurden vier von möglichen sieben Punkten erlangt (vgl. Tabelle 2 Auswertung Kita 2, S. 38). Die Bestandsaufnahme der Kolping Kindertageseinrichtung ergab ein anderes Bild. Hier wurden bei der Raumausstattung vier von sieben Punkten erreicht und damit ein Einstufung nach der Kindergarten-Scala von minimal/gut erreicht. Der Rollenspielbereich erlangte die Gesamtbewertung von fünf Punkten und befindet sich damit im „guten“ Bereich. Die kulturelle Vielfalt Diversität der Materialien erhielt hier ebenfalls die gleiche Bewertung wie die evangelische Kindertageseinrichtung minimal/ gut (vgl. Tabelle 1 Auswertung Kita 1, S. 37).

Um den Ansprüchen der Vielfalt der Kinder gerecht zu werden, ist es sinnvoll, die Interessen der Kinder bei der Auswahl der (Spiel-)Materialien mit einfließen zu lassen. Dies – so gaben beide pädagogischen Fachkräfte an - würde in ihren Kindertageseinrichtungen der Fall sein. Es würde mit den Kindern gemeinsam in Spielzeugkatalogen geschaut, und die Kinder würden auch befragt, was sie gerne an (Spiel-)Materialien hätten (vgl. B1, Z.245, 264 f., S. 6, 297 f., S.7, B2, Z.307, S. 10, Z. 354, Z. 362, S. 12). Die endgültige Entscheidung würde in beiden Einrichtungen die Leitung treffen, wobei die Wünsche in der evangelischen Kita meist durch die Leitung erfüllt würden (vgl. B1, 269 ff., S. 6, B2, Z.322, S.11). Hinsichtlich der Spiel- Materialien gab die Befragte 1 an, würde sie, abgesehen vom Interesse der Kinder, darauf achten, dass die Materialien nicht zu einengend seien und einen gewissen Spielraum zuließen; dass die Materialien so von den Kindern verwendet werden könnten, dass diese den Kindern

gerecht würden, und welche Neuerscheinung es gibt, die das Interesse der Kinder wecken könnten (vgl., B1, Z. 246 ff., S. 6).

Bezogen auf die einzelnen Bereiche der (Spiel-)Materialien gab B1 an, dass es zu kulturellen Hintergründen gar keine (Spiel-)Materialien geben würde, was sie sehr schade findet. Dies bestätigte auch die Bestandsaufnahme (vgl. B1, Z. 347, S. 8, Tabelle 1, Punkt 3.2). Auch die Expertin 2 wünschte sich zum Thema kulturelle Vielfalt mehr Material, gerade Bilderbücher seien da zu wenig vorhanden. Laut der Bestandsaufnahme sind Bücher zu diesem Thema in der Kita vorhanden, diese sind jedoch nicht freizugänglich für die Kinder (vgl. B2, Z. 342 ff., S. 12, Tabelle 2 Punkt 3.2, S. 38).

Der Rollenspielbereich und die Puppenecke sind Bereiche, in denen die Kinder ihren Alltag nachspielen und sich wiederfinden können. Durch vielfältige Diversitäts- (Spiel-)Materialien erleben Kinder die Vielfalt der Gesellschaft und können diese spielerisch erleben (vgl. Kapitel 6.2). In den Kindertageseinrichtungen, die untersucht wurden und in denen die Interviews mit den Experten geführt wurden, ergab sich Folgendes: Im Rollenspielbereich sowie im Puppenbereich der Kolping Kita wird die Diversität der Gesellschaft erkennbar (vgl. Tabelle 1, Punkt 2, S. 37). Dort sind Puppen mit verschiedenen Hautfarben und auch Puppen, die Menschen mit Behinderung darstellen vorhanden (vgl., B1, Z. 258, 365).

„Wir haben zum Beispiel noch eine Puppe, die hat nur ein Bein“ (B1, Z. 365f., S.8). Die Puppen würden alle gleichermaßen bespielt werden, unabhängig davon welche Hautfarbe sie haben, ob ein oder zwei Beine (vgl., B1, Z. 375 f., S.8).

In der Kolping Kita sind im Rollenspielbereich unterschiedliche Kostüme vorhanden, so dass sich ein Mädchen genauso zum Feuerwehrmann verkleiden kann, wie ein Junge zur Ballerina (vgl., B1, Z. 258 f., S. 6). Die Befragte 1 empfindet es als wichtig, dass die Kinder in die unterschiedlichen Rollen schlüpfen können, um sich auszuprobieren, mal einzufühlen, wie es ist, sich in einer anderen Rolle zu befinden (vgl., B1, Z. 319 ff., S. 7). Die evangelische Kindertageseinrichtung bietet laut Bestandsaufnahme keine Diversity- Materialien im Rollenspielbereich und in der Puppenecke (vgl. Tabelle 2, Punkt 2, S.38). Die befragte pädagogische Fachkraft ist der Meinung, dass die Puppenecke in ihrer Gruppe auf jeden Fall etwas zu Diversity biete, indem die Kinder sich dort Verkleiden könnten, um erlebte Situationen nachzuspielen (vgl., B2, Z. 380 ff., S. 13). Des Weiteren gab sie an, dass sie sich eine Verkleidungskiste wünschen würde, damit die Kinder in andere Rollen schlüpfen könnten, um sich vielleicht nochmal anders zu fühlen und um ihre Gefühle wahrzunehmen (vgl., B2, Z. 312 ff., S.11, Z. 364, S. 12).

Bei der Auswahl von Gesellschaftsspielen und Puzzles sollte ebenfalls auf die Darstellung der Vielfalt der Kinder geachtet werden. In der evangelischen Kita gebe es laut der Befragten 2 ein Puzzle das

Kinder unterschiedlicher Nationen darstellt (vgl., B2, Z. 70 ff., S. 3). Die Bestandsaufnahme zeigte, dass es dort mehrere Puzzles mit Diversitätsmerkmalen (kulturelle, ethnische sowie verschiedene Hautfarben) gibt, diese aber nur in unzureichender Menge vorhanden und nicht alle frei zugänglich für die Kinder sind (vgl. Tabelle 2 Punkt 3.6, S. 38). Die Befragte 1 gab an, dass es sowohl bei den Gesellschaftsspielen auch bei den Puzzles in ihrer Gruppe keine Diversity Spiele in dem Bereich geben würde. Die Bestandsaufnahme zeigt, dass es in der gesamten Einrichtung Puzzles mit Diversity Darstellungen gibt, diese aber in unzureichender Menge und nicht in der Angemessenheit dargestellt sind (vgl. Tabelle 1 Punkt, 3.6, S. 37).

Hinsichtlich des Diversitätsmerkmals Behinderung ergab die Bestandsaufnahme für beide Kindertageseinrichtungen, dass die Räumlichkeiten sowohl barrierefrei als auch in der Anpassung der Ausstattung behindertengerecht sind (vgl. Tabelle 1/Tabelle 2/ 1.6-1.7, S. 37/38). Die pädagogische Fachkraft der Kolping Kita nahm dieses ebenfalls wahr, indem sie angab, dass Kinder mit Behinderungen sowohl den Innen- wie auch Außenbereich nutzen könnten, da diese barrierefrei seien (vgl., B1, Z. 215 ff., S. 5). Die Fachkraft der evangelischen Einrichtung äußerte sich nicht zu den räumlichen Gegebenheiten.

Abschließend gab die Befragte 1 zu den (Spiel-)Materialien folgendes an: „Also, ich glaube, ich werde jetzt meine Spielsammlung noch mal mit einem anderen Auge betrachten (lachen) und mal gucken, ob ich da was machen kann...Haben Sie den Anstoß zu gegeben“ (B1, Z. 403, S.9).

8.2. Diskussion und Interpretation

Die Ergebnisse der Forschung haben gezeigt: auch wenn die Vielfalt der Kinder und deren Familien von den pädagogischen Fachkräften bewusst wahrgenommen wird und in Teilbereichen diversitätsbewusst in den Kindergarten Alltag integriert wird, wie z.B. die geschlechterbewusste Pädagogik oder die Zusammenarbeit und Unterstützung der Eltern unabhängig von ihrer Herkunft oder der sozialen Schicht, fehlt das Wissen, welche konkreten Anforderungen an diversitätsbewusste Pädagogik gestellt werden. Denn es bedarf darauf abgestimmte Bildungskonzepte und eines professionellen Umgangs seitens der pädagogischen Fachkräfte (vgl. Ali-Tani, 2017, S.4).

Die Anforderungen an diversitätsbewusste Pädagogik beinhalten die Diversitätskompetenzen, über die die pädagogischen Fachkräfte verfügen sollten. Über je mehr Wissen die Fachkräfte bezüglich der Diversitätskompetenzen verfügen, umso deutlicher zeigt sich dies in den angemessenen (Spiel-) Materialien in den Kindertageseinrichtungen (vgl. Tabelle 1,2, S. 37/38, B1, Z. 42 ff., S.1, B2, Z. 89 ff. S.3 f.).

Dieser professionelle Umgang zeigte in der Praxis, dass es Unterschiede bei den pädagogischen Fachkräften bezüglich der Diversitätskompetenzen, wie sie von den Bildungsgrundsätzen gefordert werden, gibt. Es bedarf der unvoreingenommenen Wahrnehmung und der kritischen Selbstreflexion der pädagogischen Fachkräfte (vgl., MKFFI NRW & MSB, 2018, S. 65 f.). Lediglich eine pädagogische Fachkraft gab an, dass Selbstreflexion ein wichtiger Bestandteil sei und die eigene Haltung immer wieder reflektiert werden müsse (vgl. B1, Z. 178 ff., S.4). Um Diversitätskompetenzen zu erlangen, braucht es die Professionalität der Fachkräfte. Im Umgang mit Diversität hat die Trias „Haltung, Handeln, Wissen“ eine besondere Bedeutung (vgl., Kasüschke, 2017, S. 21 ff.). Gerade das Wissen ist das, was durch Fortbildungen den pädagogischen Fachkräften nahegebracht wird. Allerdings fehlt es in der Praxis an Fortbildungsmöglichkeiten, um die pädagogischen Fachkräfte zu sensibilisieren (vgl., B1, Z. 186 f., S. 4). Schlicher beschreibt, dass dem Kind das Lernen am besten möglich ist, wenn der Bezug zur eigenen Realität sichtbar wird. Dieses Wissen sollte von den pädagogischen Fachkräften genutzt werden, um eine bewusste Diversity (Spiel-)Materialauswahl zu treffen (vgl. Schlicher, 2018, S.4). Anhand der Bestandsaufnahme und der Auswertungen wird deutlich, dass die Diversitätskompetenzen und das nötige Wissen der pädagogischen Fachkräfte mit dem Angebot der Diversity (Spiel-) Materialien korrelieren. Die Kindertageeinrichtung, in der eine pädagogische Fachkraft auf eigenen Wunsch eine Fortbildung zum Thema Diversity absolvierte, schneidet in der Bewertung in allen Bereichen bezüglich der Bestandsaufnahme der (Spiel-)Materialien deutlich besser ab. So erlangte diese Kindertageseinrichtung in der Raumgestaltung die Bewertung minimal/gut, in dem Bereich Rollenspiel die Bewertung gut und im Bereich Kulturelle Vielfalt und Diversität der Materialien die Bewertung minimal/ gut. Die Kindertageseinrichtung, in der weder eine Fortbildung zum Thema Diversity stattfand noch die pädagogische Fachkraft über professionelle Diversitätskompetenzen verfügte, erreichten bei dem Bereich Raumausstattung, sowie Rollenspiel eine Bewertung von minimal/ unzureichend, nur im Bereich Kulturelle Vielfalt und Diversität der Materialien lag die Bewertung bei minimal/gut (vgl. Tabelle 1 /Tabelle 2, S. 37/38).

Sowohl von der UN - Kinderechtskonventionen als auch von den Kindertagesstätten-Gesetzen den dazugehörigen Bildungsgrundsätzen und den Qualitätskriterien wie dem Nationalen Kriterienkatalog wird die diversitätsbewusste Pädagogik von den pädagogischen Fachkräften gefordert.

In der praktischen Umsetzung lässt sich anhand der Interviews allerdings festhalten, dass es in den Kindertageseinrichtungen keine festgeschriebenen Anforderungen bezogen auf den Umgang mit Diversität gibt, die dies implizit einfordern (vgl. B1, Z.41f. S.1, B2 äußerte sich gar nicht dazu). Obwohl die Konzepte in der diversitätsbewussten Pädagogik eine entscheidende Rolle spielen, wie z.B. der Situationsansatz (vgl. Kasüschke, 2010, S. 91) oder der Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung (vgl., Herrmann, Sauerhering & Völker, 2018, S.10 f.), in denen über die Leitziele die

diversitätsbewusste Pädagogik verankert ist, konnte keine der Befragten das Konzept ihrer Kindertageseinrichtung namentlich benennen (vgl. B2, Z. 10 ff., S1.). Auch wenn beide Expertinnen das Konzept ihrer Kita nicht namentlich benennen konnten, wird an den Aussagen der Befragten 1 sichtbar, dass das Konzept der Kolping Kita vorsieht, dass alle Kinder gleichbehandelt werden (vgl., B1, Z. 11ff., S1) und damit dem konzeptionellen Leitsatz des Situationsansatzes entspricht. *„In ihren Rechten sind alle Kinder gleich...“* (Kasüschke, 2010, S. 91). Die Befragte 2 gab an das, dass es noch kein Konzept für die evangelische Einrichtung gebe (vgl. B2, Z. 10, S.1).

Bezogen auf die Diversitätsmerkmale, die hier in der vorliegenden Arbeit die Kerndimensionen nach Grandenswartz & Rowe darlegen, lässt sich zusammenfassen, dass die Geschlechter-Identität eines der Diversitätsmerkmale ist, welches im Kita-Alltag gelebt wird. Die Kinder dürfen sich in den unterschiedlichen Geschlechterrollen ausleben, und ein offener Umgang seitens der pädagogischen Fachkräfte wird gelebt. Auch wird in den Kindertageseinrichtungen den Kindern verschiedenes (Spiel-)Material zum Teil in Form von Verkleidungsmaterialien und Büchern zum Thema „Geschlechter-Identität“ zur Verfügung gestellt, wobei die Bücher für die Kinder nicht freizugänglich sind. Dies wird an den Aussagen der Interviewpartner und der Bestandsaufnahme deutlich (vgl. B1, Z. 31 f. S.1, B2, Z. 419 ff., S. 14, Tabelle 1/Tabelle 2, S. 37/38).

Ein weiteres Diversitätsmerkmal, das laut den Kerndimensionen nach Grandenswartz & Rowe in der diversitätsbewussten Pädagogik berücksichtigt werden sollte, ist das Alter. (Tietze, et al., 2016, S. 42). Dieses wird ebenfalls in den Kindertageseinrichtungen berücksichtigt, indem (Spiel-)Materialien und Angebote sowohl altersentsprechend als auch altersübergreifend den Kindern angeboten werden (vgl. Tabelle 1/ Tabelle 2, S. 37/38).

Ethnische/ kulturelle Merkmale werden von den pädagogischen Fachkräften wahrgenommen, allerdings wird hier nicht die Bandbreite der geforderten diversitätsbewussten Pädagogik in der Praxis umgesetzt. Die Bildungsgrundsätze fordern, den Kindern die Möglichkeit einer konstruktiven Auseinandersetzung mit der kulturellen Vielfalt zu geben, denn dadurch werden die Diversitätskompetenzen sowohl bei den Kindern als auch bei den pädagogischen Fachkräften gefördert. Dazu gehört unter anderem, die Mehrsprachigkeit als zusätzliches Potenzial eines Menschen zu wertschätzen und zu sehen (vgl. MKFFI & MSB, 2018, S.97). Dies wird in der Praxis von den Experten*innen umgesetzt, indem z. B. ein Begrüßungslied in verschiedenen Sprachen gesungen wird und somit die Mehrsprachigkeit gefördert wird und Sprachen, die die Kinder zu Hause sprechen, soweit möglich, im Kindergarten Alltag mit aufgegriffen werden (vgl. B1, Z. 121 ff., S.3, B2, 105 ff., S. 4). Dennoch fehlt es in der Praxis, die Vielfalt der Kinder in den Einrichtungen darzustellen (vgl. Tabelle 1/ Tabelle 2 Raumausstattung, S. 37/38) - sei es durch Familienbilder in den Gruppen oder durch angemessenes (Spiel-)Material (vgl. B1, Z. 347, S. 8). Auch werden weder Elternbriefe noch Speisepläne

in verschiedenen Sprachen ausgehängt so, wie es im Nationalen Kriterienkatalog dargelegt wird. Denn durch Elternbriefe in verschiedenen Sprachen oder Speiseplänen, die für alle Eltern verständlich sind, wird die Vielfalt in der Raumgestaltung deutlich und Kinder und ihre Familien erleben sich als Teil der Gesellschaft (vgl., Tietze, et al., 2016, S.73 ff.). Unterschiede in den religiösen Ansichten werden zum Teil in den Kindertageseinrichtungen aufgegriffen und wertfrei im Kitaalltag integriert (vgl. B1, Z. 58 ff., S.2).

Auffallend bei den Ergebnissen der empirischen Forschung ist, dass sich Fortbildungen zur Sensibilisierung der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich diversitätsbewusster Pädagogik im Kindergarten sowohl in der Haltung der Fachkräfte als auch im Angebot mit den (Spiel-)Materialien niederschlagen (vgl., B1, Z. 44f., S.1, Z. 187 ff., S.4). Damit erlangen die Fachkräfte Diversitätskompetenzen, wie sie von den Bildungsgrundsätzen NRW benannt werden (vgl., MKFFI & MSB, 2018, S. 65 f.). Die pädagogischen Fachkräfte, die durch Fortbildungen geschult wurden, geben die Haltung und das Wissen im Team weiter und sensibilisieren damit die Kollegen*innen (vgl., Kasüschke, 2017, S.21ff.). Rollenspielbereiche und Puppenecken spiegeln bei geschulten pädagogischen Fachkräften die Vielfalt der Kinder wider, dies zeigt sich sowohl bei der Bestandsaufnahme als auch durch die Aussagen der Interviewten (vgl. B1, Z. 258, S. 6, Z. 348f., Z. 366, S.8). Dort sind Puppen mit verschiedenen Hautfarben und Puppen mit Behinderungen vorhanden. Hier können sich Kinder mit Diversitätsmerkmalen wiederfinden und sich als Teil der Gesellschaft wahrnehmen (vgl., Sulzer, 2018, S.12). Denn jedes Kind soll seine Identität als Individuum und als Mitglied einer sozialen Gruppe stärken können. Das ist sowohl der Grundgedanke des Situationsansatzes als auch das zweite Ziel der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung (vgl. Derman – Sparks, 2013, S. 283 ff.). Ebenfalls wurde deutlich: wenn (Spiel-)Material (Puppen verschiedener Hautfarben oder behinderte Puppen) vorhanden und freizugänglich sind, werden diese Puppen von allen Kindern genauso bespielt wie die „weißen, gesunden“ Puppen (vgl. B1, Z. 366 ff., S. 8). Das bestätigt das zweite Ziel „Vielfalt aktiv erleben“ der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung: wenn Kinder Erfahrungen mit Vielfalt machen, können Vorurteile abgebaut werden und sich Wertschätzung und Empathie für die Vielfalt entwickeln (vgl. Derman-Sparks, 2013, S. 283 ff.).

Die vorliegenden Auswertungen der Leitfadeninterviews und der Bestandsaufnahme der Kindertageseinrichtungen sowie die Erkenntnisse aus der zuvor erarbeiteten Theorie zeigen, dass ein großer Handlungsbedarf bezogen auf die Anforderungen der diversitätsbewussten Pädagogik und den angemessenen (Spiel-)Materialien in den Kindertageseinrichtungen besteht. Denn nur wenn die diversitätsbewusste Pädagogik im Kindergartenalltag gelebt wird, die pädagogischen Fachkräfte über Diversitätskompetenzen verfügen, wird dies in den geforderten (Spiel-)Materialien sichtbar. Durch die zum Teil tief verankerte persönliche Einstellung der pädagogischen Fachkräfte (vgl. B2, Z. 162f., Z. 174

f., S. 6) muss grundlegende Aufklärungsarbeit geleistet werden. Hierzu ist die Selbstreflexion mit den eigenen Norm- und Wertvorstellungen und den eigenen Vorurteilen und Stereotypisierung unerlässlich, um diversitätsbewusste Pädagogik, wie sie von den Bildungsgrundsätzen und von den Qualitätskriterien gefordert werden, im Alltag umzusetzen. (vgl. Koch, 2017, S.1).

Diese Aufklärungsarbeit muss schon in der Erzieher*innen- Ausbildung integriert werden und im Studium der Sozialarbeiter*innen, Sozialpädagogen*innen und Kindheitspädagogen*innen weiter ausgebaut werden. Nur durch ständiges Hinweisen und Bewusstmachen der Bedeutung der diversitätsbewussten Pädagogik und der Wichtigkeit von angemessenen (Spiel-)Materialien, kann eine Veränderung angeregt werden. Zukünftige pädagogische Fachkräfte müssen zwingend darauf vorbereitet werden, wie diversitätsbewusste Pädagogik gelebt werden kann. Diversitätskompetenzen müssen gefördert werden, damit die Haltung, das Handeln und das Wissen der pädagogischen Fachkräfte erweitert werden und das Angebot von Diversitäts-angemessenen (Spiel-)Materialien in den Kindertageseinrichtungen zur „Normalität“ werden kann und alle Kinder von Anfang an mit der Vielfalt der Gesellschaft aufwachsen. Kinder mit Diversitätsmerkmalen müssen sich in den (Spiel-)Materialien wiederfinden, damit sich ihre Identifikationsbildung positiv entwickeln kann und ein gesundes Selbstwertgefühl entsteht (vgl. ISTA, 2018, S.1).

Zudem sollten den pädagogischen Fachkräften praktische und einfach umsetzbare Beispiele nahegebracht werden, um diese in die alltägliche Praxis aufzunehmen, sei es zum Beispiel die Checkliste für vorurteilsbewusstes Spielmaterial der ISTA oder eigens erstellte Diversity Spielzeugbroschüren, die als Anregungen für die Fachkräfte dienen. Als Beispiel hat die Autorin eine Diversity Spielzeugbroschüre zusammengestellt (siehe Anhang 10). Wichtig sind hierfür ebenfalls ganzheitliche Fortbildungen, die zum jetzigen Zeitpunkt zu wenig angeboten werden und mehr in die Fortbildungsbroschüren mit aufgenommen werden sollten (vgl. B1, Z. 186 f., S. 4).

Ebenfalls sollten es sich die pädagogischen Fachkräfte zur Aufgabe machen, sich das eigene Konzept in angemessenen Abständen vor Augen zu führen, zu reflektieren und ggf. zu überarbeiten. Auch die Bildungsgrundsätze des einzelnen Bundeslandes und die Qualitätskriterien sollten regelmäßig aufgefrischt werden, denn anhand der empirischen Forschung wurde deutlich, dass sich die pädagogischen Fachkräfte kaum mit diesen wichtigen Informationen auseinandergesetzt haben (vgl., B1, Z., 41, S.1, B2, Z. 10, S.1).

Aber nicht nur bei den pädagogischen Fachkräften bedarf es der Aufklärung, auch die Spielzeugindustrie und deren Vertreter*innen könnten zu einer diversitätsbewussten Pädagogik beitragen, indem sie die (Spiel-)Materialien an die Vielfalt der Gesellschaft anpassen (vgl. Warburg, 2018, S.60).

9. Fazit und Limitationen

Limitationen

Die Grenzen der Arbeit waren zum Teil, bedingt durch die Corona-Pandemie, limitiert. Es war wegen der Schutzmaßnahmen keine Bestandsaufnahme während des Kita-Alltages möglich, daher konnte das Verhalten der Kinder in Bezug auf die (Spiel-)Materialien nicht beurteilt werden, dies hätte Aufschluss geben können, inwiefern die Interessen der Kinder im Kita- Alltag aufgegriffen werden.

Dadurch, dass nur in zwei Kindertageseinrichtung geforscht wurde, kann keine allgemein gültige Aussage darüber getroffen werden, ob dies dem Stand der Mehrzahl der Kindertageseinrichtungen entspricht. Es wäre interessant, zu dieser Fragestellung eine quantitative Studie durchzuführen mit einem größeren Spektrum an Aussagen von pädagogischen Fachkräften, um die vorliegenden Ergebnisse anhand einer größeren Studie überprüfen zu können.

Ebenfalls gibt es noch vielfältige Forschungsdesiderate zum Thema Diversity und (Spiel-)Materialien, denn auch 2021 fehlt es gerade im deutschen Raum noch an diesbezüglichen Forschungen. Dieser Mangel an Forschungen und wissenschaftlichen Studien im Bereich ‚angemessenes (Spiel-)Materialien in Kindertageseinrichtungen‘ stellen ebenfalls Grenzen dieser Arbeit für die Autorin dar.

Beantwortung der Forschungsfrage

Ziel der vorliegenden Bachelorarbeit war es durch die empirische Forschung die Frage zu beantworten, inwiefern die (Spiel-)Materialien in den Kindertageseinrichtungen den Umgang der Fachkräfte mit den Anforderungen an diversitätsbewusste, Bildung, Erziehung und Betreuung widerspiegeln. Diese Frage konnte dahingehend beantwortet werden, dass das Zusammenspiel von diversitätsbewusster Pädagogik und Diversitätskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte dazu führt, dass Diversity (Spiel-) Materialien in den Kindertageseinrichtungen vorhanden sind. Die Wichtigkeit von angemessenen Diversity (Spiel-)Materialien ist den pädagogischen Fachkräften dann bewusst, wenn eine Sensibilisierung erfolgt ist und die Fachkräfte über ein gewisses Maß an Wissen und Diversitätskompetenzen verfügen. Die Bestandsaufnahme zeigte, dass hier deutliche Unterschiede in den Einrichtungen vorliegen.

Eingangs wurde dargelegt, dass die deutsche Gesellschaft von Diversity geprägt ist. Des Weiteren wurden die Begriffe Diversität und die damit verbundenen Vorurteile und Stereotypisierungen beschrieben. Dies war wichtig, um auf wissenschaftlicher Basis zu verstehen, dass Vorurteile schon im Kindesalter gebildet werden und diese sich verfestigen, wenn dem nicht mit diversitätsbewusster Pädagogik entgegengewirkt wird. Besonders für Kinder, die Diversitätsmerkmale wie ethnische/kulturelle Hintergründe, Alter, soziale Hintergründe/ Familienkonstellationen, Kinder, die behindert oder von Behinderung bedroht sind, sowie die Geschlechteridentität aufweisen, ist der

Umgang mit angemessenen diversitätsbewussten (Spiel-)Materialien unverzichtbar. Denn nur, wenn sich diese Kinder in den (Spiel-)Materialien wiederfinden, kann eine gesunde Identifikation ihrer Selbst stattfinden. Die Fragen, die in der Einleitung von der Autorin gestellt wurden, was passieren würde, wenn Kinder sich nicht in den (Spiel-)Materialien wiederfinden, wurde nach dem derzeitigen wissenschaftlichen Stand beantwortet. Diese Kinder nehmen sich dann nicht als Teil der Gesellschaft wahr und entwickeln ein geringes Selbstwertgefühl. Sie haben das Gefühl nicht dazuzugehören und nicht „richtig“ zu sein so wie sie sind. Die Kinder, die keine spezifischen Diversitätsmerkmale aufweisen, verfestigen ihre Vorurteile und Stereotypisierungen zum Beispiel gegenüber bestimmten ethnischen/ kulturellen Menschengruppen. Um dem schon im Kindergarten entgegenzuwirken, bedarf es der diversitätsbewussten Pädagogik und dem professionellen Umgang der pädagogischen Fachkräfte. Diese wird sowohl von den Kita-Gesetzen der einzelnen Bundesländer als auch von den dazugehörigen Bildungsgrundsätzen eingefordert. Auch die Qualitätskriterien, die jede Kindertageseinrichtung in ihrem Konzept integrieren und leben sollte, machen die Wichtigkeit von diversitätsbewusster Pädagogik deutlich. Damit die diversitätsbewusste Pädagogik in den Kindertageseinrichtungen umgesetzt werden kann, sind Konzepte wie der Situationsansatz oder auch der Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung von besonderer Bedeutung. Beide Konzepte beinhalten den bewussten pädagogischen Umgang mit Diversität in Kindertageseinrichtungen.

Handlungsempfehlungen/ Forschungsausblick

Es wäre wünschenswert, wenn gerade der Ansatz des Anti - Bias - Approach bei den pädagogischen Fachkräften mehr Bekanntheit erlangen würde. Um den Anforderungen an die diversitätsbewusste Pädagogik gerecht zu werden, bedarf es der Diversitätskompetenzen, über die die pädagogischen Fachkräfte verfügen müssen. Denn nur durch Haltung, Wissen und Handeln der pädagogischen Fachkräfte wird die Vielfalt der Kinder nicht nur wahrgenommen, sondern auch gelebt. Wie die Ergebnisse dieser empirischen Forschung zeigen, werden die (Spiel-)Materialien dann an die Bedürfnisse der Kinder und an die Vielfalt der Kinder angepasst, wenn die pädagogischen Fachkräfte über Diversitätskompetenzen verfügen. Ebenfalls zeigt die Forschung, dass das Aufmerksam - machen auf die diversitätsbewusste Pädagogik die pädagogischen Fachkräfte sensibilisiert. Während der Forschung und auch danach stellte die Autorin fest, dass die Expertinnen durch die Interviews und die Bestandsaufnahme der (Spiel-)Materialien nachhaltig sensibilisiert wurden. Beide Fachkräfte gaben an, den Blick noch einmal genauer auf das vorhandene (Spiel-) Material werfen zu wollen und es zu erweitern. Eine der interviewten Fachkräfte bestellte nach dem Interview, die erste Schwarze Puppe für ein Puppenhaus in ihrer Gruppe. Daher ist das Bewusstmachen um die Wichtigkeit von Diversity (Spiel-)Materialien in Kindertageseinrichtung unentbehrlich. Für die Soziale Arbeit/ Sozialpädagogik macht diese vorliegende Arbeit deutlich, dass eine Sensibilisierung für dieses Thema unerlässlich ist.

Sozialarbeiter*innen, die als Leitungen oder Fachbereichsleitungen in diesem Berufsfeld tätig sind, sollten sich der Wichtigkeit bewusst sein. Hilfreich wären Broschüren, die von Sozialarbeiter*innen/ Sozialpädagogen*innen erstellt werden und dem Team oder den Kindertageseinrichtungen vorgelegt werden, um den Fachkräften die Auswahl von angemessenen (Spiel-)Materialien zu erleichtern.

Aber auch Fortbildungen sind ein wichtiger Bestandteil, um die pädagogischen Fachkräfte zu sensibilisieren. Es ist kein Zeichen von Schwäche, wenn Experten*innen von außen unterstützend in die Teams der Kindertageseinrichtungen dazu kommen. Nur dann kann diversitätsbewusste Pädagogik, wie sie von Seiten der Kita-Gesetze und der Politik gefordert wird, in den Kindertageseinrichtungen gelebt werden, und die pädagogischen Fachkräfte können ihre Diversitätskompetenzen entwickeln und erweitern. Hierfür wäre es unerlässlich, dass diversitätsbewusste Pädagogik in den Studienbereichen Pädagogik der Kindheit wie auch im Bereich Soziale Arbeit, Sozialpädagogik weiter ausgebaut würde. Auch in der Erzieher*innen- Ausbildung sollte das Wissen um diversitätsbewusste Pädagogik, die damit verbundenen Diversitätskompetenzen und das damit einhergehende angemessene Diversity (Spiel-)Material ein fester Bestandteil werden, denn - wie die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen - reicht es nicht aus, wenn in der UN-Kinderkonvention, den Gesetzen und Richtlinien oder in den Anforderungen der Qualitätskriterien die diversitätsbewusste Pädagogik festgeschrieben ist. Erst das Bewusstmachen der Wichtigkeit und des Zusammenhangs zwischen der diversitätsbewussten Pädagogik und den angemessenen Diversity (Spiel-)Materialien ermöglichen eine Veränderung in der Haltung und dem Handeln der pädagogischen Fachkräfte. Hier könnten Sozialarbeiter*innen/ Sozialpädagogen*innen Fortbildungen entwickeln, die sie in Fachschulen für Erzieher*innen anbieten, um den angehenden pädagogischen Fachkräften dieses Wissen zu vermitteln. Wenn dies erreicht wird, können die pädagogischen Fachkräfte ihr Wissen und ihre Haltung an die Kinder weitergeben, und Kinder können die Vielfalt der Menschen als „Normalität“ in der Gesellschaft wahrnehmen. Kinder mit Diversitätsmerkmalen dürfen sich als ein Teil der Gesellschaft erleben, dadurch wachsen sie zu selbstbewussten Persönlichkeiten heran und können selbstreflektierend und vorurteilsbewusst den Mitmenschen in ihrem Umfeld begegnen.

Denn: Die Kinder von heute sind die nächste Generation, die den Umgang in einer diversen Gesellschaft durch ihre Haltung, ihr Wissen und Handeln leben werden.

Literaturverzeichnis:

Ali-Tani, C. (07.2017) *Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen*. Verfügbar unter:

www.kitafachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_AliTani_2017_WieKinderVielfaltwahrnehmen.pdf [Zugriff am: 20.03.2021].

Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten*. Eine praxisorientierte Einführung (Lehrbuch). Wiesbaden: Springer VS.

Bundeszentrale für politische Bildung (2019) *Bevölkerung mit Migrationshintergrund I*. Bonn. Zugriff am: 28.02.2021. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i>

Bundeszentrale für politische Bildung (2020) *Armutgefährdungsquote von Familien*. Bonn. Zugriff am 28.02.2021. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61791/armut-von-familien>

Bundeszentrale für politische Bildung (2020) *Sterbefälle und Lebenserwartung*. Bonn. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61791/armut-von-familien> [Zugriff am 28.3.2021]

Charta der Vielfalt (2021). *Die Diversity Dimensionen*. Berlin. Verfügbar unter: <https://www.charta-der-vielfalt.de/diversity-verstehen-leben/diversity-dimensionen/> [Zugriff am: 05.03.2021]

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* (3. Auflage, S.279-294). Freiburg im Breisgau, Herder Verlag

Deutscher Bildungsserver, 2017, <https://www.bildungsserver.de/Bildungsauftrag-2023-de.html>

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (Springer-Lehrbuch, 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.

Fischer, V., Gramelt, K. (2021) Handlungsanregungen für eine diversitätsbewusste Kindheitspädagogik und Familienbildung. In V., Fischer, K., Gramelt (Hrsg.), *Diversity in der Kindheitspädagogik und Familienbildung* (Auflage, 1, S. 193-234). Frankfurt: Wochenschau Verlag.

Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (2017). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Bd. 55628, 12. Auflage, S. 13–29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Franken, S. (2015) Personal: *Diversity Management* (1. Auflage) Wiesbaden: Springer Verlag

Gläser, J., Laudel, G. (2010) *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. (4. Auflage). Wiesbaden: Springer VS

Haberkorn, R. (2009) Der Situationsansatz ist eine Einladung, sich mit Kindern auf das Leben einzulassen. In K. Sanders, H. Bock (Hrsg.) *Kundenorientierung- Partizipation- Respekt. Neue Ansätze in der Sozialen Arbeit* (Auflage 1, S.75-100). Wiesbaden: VS Verlag.

Hätti, S. & Cardinal, A. (2019) *Spielzeug- Positivliste*. ZusammenSpiel- Vielfalt durch Spielzeug wertschätzen. Hamburg. Verfügbar unter: https://www.verband-binationaler.de/fileadmin/user_upload/Spielzeugliste_Juli_2015.pdf [Zugriff am 26.04.2021]

Herrmann, K., Sauerhering, M. & Völker, S. (2018). *Vielfalt leben und erleben!* Chancen und Herausforderungen der Heterogenität. Nifbe, 2018 (7), S. 1-52. Verfügbar unter: <https://www.nifbe.de/images/nifbe/Fachbeitr%C3%A4ge/2018/Vielfalt.pdf> [Zugriff am: 23.03.2021]

Institut für den Situationsansatz (2018) *Überlegung beim Kauf von vorurteilsbewusster (Spiel-)Materialien*, Verfügbar unter: [https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/05/Checkliste_\(Spiel-\)Materialien.pdf](https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/05/Checkliste_(Spiel-)Materialien.pdf) [Zugriff am 08.04.2021].

Institut für den Situationsansatz (2021) *Fachstelle Kinderwelten*, verfügbar unter: <https://situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten/> [Zugriff am 08.04.2021].

Institut für den Situationsansatz, Checkliste: *Woran man eine vorurteilsbewusste Lernumgebung erkennt*. Verfügbar unter: <https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/08/Checkliste-vb-Lernumgebung.pdf> [Zugriff am 27.04.2021].

Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews*. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung (Lehrbuch). Wiesbaden: Springer VS.

Kasüschke, D. (2017). Kindertageseinrichtungen als Orte der Vielfalt. Wege zu einem mehrperspektivischen sozialräumlichen Ansatz. In C. Wustmann, S. Kägi & J. Müller (Hrsg.), *Diversity im Feld der Pädagogik der Kindheit* (Auflage 1, S. 35- 51). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Kinderbildungsgesetz - KiBiz Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern - Sechstes Gesetz zur Ausführung des Achten Buches Sozialgesetzbuch – Stand August 2020

Kobelt Neuhaus, D. (2012). *40 Jahre Situationsansatz: Ein pädagogisches Konzept und seine Wirkungsgeschichte*. Kindergarten heute, 2012 (11_2012, 42. Jahrgang), S. 8-13. Verfügbar unter: <https://www.herder.de/kiga-heute/fachmagazin/archiv/2012-42-jg/11-12-2012/40-jahre->

situationsansatz-ein-paedagogisches-konzept-und-seine-wirkungsgeschichte/ [Zugriff am 26.02.2021].

Koch, B. (2017) *Diversitätskompetenz im Kindergarten - Eine internationale Perspektive*; DAS Kita-Handbuch, 2017. Verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kinder-mit-migrationshintergrund/1343> [Zugriff am: 15.01.2021].

Konè, G., Macha, K. (2020) „Die Puppe sieht aus wie ich!“ (Fehlende) Vielfalt in (Spiel-)Materialien. Anregungen für eine diskriminierungssensible Praxis. In V. Mehringer, W. Warburg (Hrsg.), *Spielzeug, Spiele und Spielen Aktuelle Studien und Konzepte*, (Auflage 1, S. 215-232). Wiesbaden: Springer VS.

Kuckartz, U. (2018) *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage) Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Küppers, Carolin (2014). *Intersektionalität*. In Gender Glossar / Gender Glossary (5 Absätze). Verfügbar unter: <http://gender-glossar.de> [Zugriff am 26.04.2021].

Landeszentrale für politische Bildung Baden Württemberg (2019). *Diversity und Gender Mainstreaming*. Stuttgart. Verfügbar unter: <https://www.lpb-bw.de/diversity> [Zugriff am: 28.02.2021]

Ligenauer, S., 2012, *Kinder mit Behinderungen in Kindertageseinrichtungen*, Hochschule Fulda Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/schwerpunktthemen/pdfs/expertenworkshop-2012-lingenauer1112.pdf> [Zugriff am 26.02.2021].

Lüders, C. (2017). *Beobachtung im Feld und Ethnographie*. In: U., Flick, E., Kardorff & I., Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung Ein Handbuch* (12. Auflage, S.384- 401).

Mayer, H. (2013) **Interview und schriftliche Befragung**. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung (6. Auflage). München: Oldenbourg Verlag

Mehringer, V., Warburg, W., (2020) Das Projekt SAKEF- Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Spielzeugbewertung und Spielzeugauswahl. In V., Mehringer, W., Warburg (Hrsg.) *Spielzeug, Spiele und Spielen* (Auflage 1), S. 15-36, Wiesbaden: Springer VS.

Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen & Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018). *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0-10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen* (2. Auflage) Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Ohrem, S. (2012). Überwindung von Gender Bias in der Kindertagesstätte. Auflösung tradierter Geschlechterrollenzuweisungen im Vorschulalter. In U. Klammer & M. Motz (Hrsg.), *Neue Wege -*

Gleiche Chancen. Expertisen zum Ersten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung (S. 45–87).
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pfadenhauer, M. (2009). Auf gleicher Augenhöhe. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experten und Quasi-Experten. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundlegend überarbeitete Auflage, S. 99-116). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pohl, G. (2014) *Kindheit- aufs Spiel gesetzt Vom Wert des Spielens für die Entwicklung des Kindes* (4. Auflage) Berlin Heidelberg: Springer Spektrum.

Preissing, C. & Heller, E. (2010) Der Situationsansatz- mit Kindern die Lebenswelt erkunden. In D., Kasüschke (Hrsg.), *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit* (Auflage 1, S. 90-113). Köln: Carl Link.

Preissing, C., Heller, E., Köpnick, J., Krüger, A., Schallenberg- Diekmann, R., Urban, M. & Priebe, M. (2003). *Qualität im Situationsansatz Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen* (Auflage 1). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

Prenzel, A. (2010). *Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine KiTa?* Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. Verfügbar unter: <http://docplayer.org/138153-Wie-viel-unterschiedlichkeit-passt-in-eine-kita-theoretische-grundlagen-einer-inklusive-praxis-in-der-fruehpaedagogik.html> [Zugriff am 4.03.2021].

Prenzel, A. (2019). *Vielfalt der Pädagogik Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4. Auflage) Wiesbaden: Springer VS.

Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019) *Analyse qualitativer Daten mit MAQDA*. Text, Audio und Video (Lehrbuch). Wiesbaden: Springer.

Renner, M. (2008). *Spieltheorien und Spielpraxis*. Ein Lehrbuch für pädagogische Berufe (3. Auflage). Freiburg in Breisgau: Lambertus-Verlag.

Retter, H. (1979) *Spielzeug, Handbuch zur Geschichte und Pädagogik der Spielmittel*. (Auflage 1). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Schlicher, J. (2018) *Orientierungshilfen zur interkulturellen Präventionsarbeit an Schulen und Kindertagesstätten*. Deutsches Forum für Gewaltprävention. Verfügbar unter: https://www.wegweiser-praevention.de/files/wegweiser/Strategie-Konzept/2018_03_orientierungshilfe_interkulturelle_praeventionsarbeit.pdf [Zugriff am 26.04.2021].

Schlote, E., Götz, M. (2010) *Was ist Diversität/ Diversity Television*, 2010 (23/2010/2), S.8. Verfügbar unter: www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/23_2010_2/diversitaet.pdf [Zugriff am 14.03.2021].

Speck- Hamdan, A. (2011). Diversität- Herausforderungen und Chancen für die Pädagogik der frühen Kindheit. Ein Überblick. In E., Hammes – Di Bernardo, S., Schreiner (Hrsg.), *Diversität Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit*. (Auflage 1, S. 14- 23). Berlin und Weimar: das netz.

Statista (2020) Bevölkerungsstand. Hamburg. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1253/umfrage/anzahl-der-kinder-bis-14-jahre-in-deutschland-seit-dem-jahr-1950/> [Zugriff am 28.04.2021].

Statistisches Bundesamt (2020). *Bevölkerung. Bevölkerungsstand*. Wiesbaden. Verfügbar unter: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/_inhalt.html [Zugriff am: 28.02.2021].

Statistisches Bundesamt, (2020). *Haushalte und Familien*. Lange Reihe für Familien und Familienformen. Wiesbaden. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Haushalte-Familien/Tabellen/2-4-Ir-familien.html?nn=209096> [Zugriff am 26.04.2021].

Sulzer, A., (2018). *Alle Hand in Hand Gemeinsam eine inklusive Praxis gestalten*. kindergarten heute, 48 (10), 10-15.

Tietze, W., Roßbach, H.-G., Nattefort, R. & Genner, K. (2017) *Kindergarten- Scala (KES-RZ)* Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen (4. Erweiterte Auflage). Weimar: verlag das netz.

Tietze, W., Viernickel, S., Dittrich, I., Grenner, K., Groot – Wilken, B., Sommerfeld, V. & Hanisch, A. (2007). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder Ein nationaler Kriterienkatalog* (3. Auflage). Berlin Düsseldorf Mannheim: Cornelsen Verlag.

Tietze, W., Viernickel, S., Dittrich, I., Grenner, K., Hanisch, A. & Marx, J. (2016). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog* (vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage). Weimar Berlin: Verlag das Netz.

UN- Kinderechtskonventionen Verfügbar unter: <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention>. [Zugriff am: 14.3.2021].

Verband binationaler Familien und Partnerschaften (2015) Positiv-Spielzeug-Liste. Verfügbar unter: https://www.verband-binationaler.de/fileadmin/user_upload/Spielzeugliste_Juli_2015.pdf. [Zugriff am: 18.04. 2021].

Wagner, P. (2009). *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen*. Verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/soziale-und-emotionale-erziehung-persoenlichkeitsbildung/1989>. [Zugriff am 23.03.2012]

Waburg, W., (2018) *Diversity im Spielzeug- wo ist sie und warum fehlt sie?* Theoretisch, empirische und pädagogische Annäherungen, ZDFM, 2018, (3/1), S. 49-62.

Weber, K (Hrsg.) (2020). *Schwarze Puppen gegen Rassismus*. Hamburg. Zugriff am 11.2020. Hamburger Abendblatt. Verfügbar unter: <https://www.abendblatt.de/wirtschaft/article230919358/Hamburger-verkauft-schwarze-Puppen-gegen-Rassismus.html>.

Wolff, S. (2017). Wege ins Feld und ihre Varianten. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Bd. 55628, 12. Auflage, S. 334–349). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Zweites Gesetz zur Ausführung des Achten Buches des Sozialgesetzbuches – *Kinder- und Jugendhilfe* – *Kindertagesstätten Gesetz* (Kita G) Stand 2014.

Anhänge

Anhang 1: Diversity in Deutschland

Anhang 2: Diversitätsrad nach Grandenswartz und Rowe

Anhang 3: Datenerhebung Bestandsaufnahme in Kindertageseinrichtungen angemessene Materialien

Anhang 4: Leitfadeninterview

Anhang 5: Einwilligungserklärung

Anhang 6: Soziodemographische Daten

Anhang 7: Transkriptionsregeln nach Kuckartz

Anhang 8: B1 transkribiertes Interview (9 Seiten)

Anhang 8: B2 transkribiertes Interview (15 Seiten)

Anhang 9: Interaktive Segmentmatrix

Anhang 10: Diversity Broschüre selbst gestaltet

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF