

Hochschule Düsseldorf
Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften
Studiengang: Pädagogik der Kindheit und Familienbildung B.A.

Bachelor-Thesis zum Thema
**Gestaltung des Umgangs pädagogischer Fachkräfte
mit kultureller Heterogenität in Kindertageseinrichtungen**

Erstgutachter*in:

Prof´in. Dr´in. Katja Gramelt

Zweitgutachter*in:

Prof´in. Dr´in. Irene Dittrich

Vorgelegt von:

Lisanne Theuer

Matrikelnummer:

Wintersemester 2022/2023

Abgabe: Düsseldorf, den 13. Dezember 2022

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	4
2 Theoretischer Hintergrund.....	8
2.1 Kultur	8
2.1.1 Begriffsannäherung	8
2.1.2 Kultur und internationale Migration	13
2.1.3 Kultur und Pädagogik	15
2.2 Grundlagen der Gestaltung des pädagogischen Umgangs in Kindertageseinrichtungen	18
2.2.1 Das Bild des Kindes in der Kindheitspädagogik	18
2.2.2 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft	20
2.3 Kindertageseinrichtungen aus kultursensibler Perspektive.....	23
2.3.1 Kinder als Akteur*innen	24
2.3.1.1 Kindliche Konstruktionen von ethnischen, herkunftsbedingten und kulturellen Unterscheidungen.....	24
2.3.1.2 Kinder mit sogenanntem Migrationshintergrund	26
2.3.2 Pädagogische Fachkräfte als Akteur*innen	29
2.3.2.1 Kulturelle Einstellungen.....	31
2.3.2.2 Zusammenarbeit mit Eltern	33
3 Methodische Ansätze zur Gestaltung des Umgangs pädagogischer Fachkräfte mit kultureller Heterogenität.....	34
3.1 Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung	35
3.2 Kultursensitive Frühpädagogik	38
4 Diskussion.....	40
4.1 Kulturverständnis	41
4.2 Rolle und Einbezug der Kinder.....	45
4.3 Umgang und Zusammenarbeit mit Eltern	47
5 Fazit	51
Literaturverzeichnis	54

Abkürzungsverzeichnis

Abs.

KiBiz

S.

SGB VIII

Absatz

Kinderbildungsgesetz

Satz

Achtes Sozialgesetzbuch

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

1 Einleitung

Kinder in Deutschland wachsen heute in einer Migrationsgesellschaft auf, in der aktuell 26,7% der Bevölkerung ein sogenannter Migrationshintergrund¹ zugeordnet wird (Bundesministerium des Innern und für Heimat (BMI) & Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), 2021, S. 10). Analog zur gesamtgesellschaftlichen Lage beläuft sich 2020 der Anteil an Kindern, denen ein sogenannter Migrationshintergrund zugeordnet wird, in der Kindertagesbetreuung auf 28,3% (Olzenka & Meiner-Teubner, 2020, S. 94). Insgesamt besuchen 2021 in Deutschland mehr als drei Millionen Kinder eine Kindertagesbetreuung (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 85). Der Eintritt in die Kindertageseinrichtung kann für diese Kinder das erstmalige Antreffen von kulturell vielfältigen Lebensformen bedeuten (Epping & Morgan, 2014, S. 347).

Bildungsbeteiligungs- und Leistungsvergleichsstudien weisen auf Unterschiede in der Bildungsbeteiligung und den Leistungen in verschiedenen Kompetenzbereichen zwischen Kindern mit und ohne sogenannten Migrationshintergrund hin: Die internationalen Leistungsvergleichsstudien Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS), die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) sowie das Programme for International Student Assessment (PISA), an denen Deutschland regelmäßig teilnimmt, weisen unabhängig von dem betrachteten Kompetenzbereich ein schwächeres Abschneiden der Kinder mit sogenannten Migrationshintergrund² gegenüber den Kindern ohne sogenannten Migrationshintergrund nach (vgl. Weis et al., 2019, S. 147; Wendt & Schwippert, 2017, S. 226; Wendt, Schwippert, Stubbe & Jusufi, 2020, S. 302 f.). Auch ist die Bildungsbeteiligung von Kindern mit sogenanntem Migrationshintergrund in der Kindertagesbetreuung geringer im Vergleich zu Kindern ohne sogenannten Migrationshintergrund (vgl. Olzenka & Meiner-Teubner, 2020, S. 99 f.). Des Weiteren haben Kinder mit einem sogenannten Migrationshintergrund seltener trotz Wunsch der Eltern einen Platz in einer Kindertagesbetreuung (vgl. ebd.). Es zeigt sich, dass es Unterschiede gibt, die zugunsten der Kinder ohne einen sogenannten Migrationshintergrund ausfallen. Als Erklärung für diese Ergebnisse wird in der öffentlichen Debatte unter anderem mit kultureller Zugehörigkeit und kulturellen Unterschieden argumentiert.

In Kindertageseinrichtungen wird sich vor dem Hintergrund von Zuwanderungsbewegungen vermehrt mit kultureller Heterogenität auseinandergesetzt (vgl. Sulzer, 2013, S. 6). Seit der

¹ In dieser Arbeit wird aufgrund der Umstrittenheit der Begrifflichkeit von einem sogenanntem Migrationshintergrund gesprochen (vgl. hierzu Panagiotidis, 2019, S.13). Eine nähere Betrachtung erfolgt unter 2.3.1.2.

² Weis et al. (2019) sprechen von einem Zuwanderungshintergrund.

Zuwanderung von Gastarbeiter*innen³ in den 1960er-Jahren befassen sich angrenzende Fachdisziplinen der Kindheitspädagogik mit den Frage, wie pädagogisch mit kultureller und/oder migrationsbedingter Heterogenität umgegangen werden kann (vgl. u.a. Auernheimer, 2016; Hamburger, 2018; Mecheril, 2004). Die Thematisierung oder Dethematisierung von Kultur in diesem Kontext wird in der (Früh-)Pädagogik kontrovers betrachtet (vgl. Eppenstein, 2022). So wird der Zusammenhang von Kultur und Nationalität, eben auch über einen sogenannten Migrationshintergrund, von jüngeren Ansätzen kritisch hinterfragt und stattdessen ein vorurteilsbewusster und/oder kultursensitiver Blick auf kulturelle Unterschiede vorgeschlagen (vgl. Borke & Keller, 2021, S. 96; Richter, 2022, S. 85).

In die Debatte um kulturelle Unterschiede fließt aktuell eine weitere Perspektive ein, die Kindertageseinrichtungen eine aktive Rolle beim Herstellen von Differenzen anhand von Kultur, Ethnie oder weiteren Differenzlinien zuschreibt: So wird Differenz im Alltag in Kindertageseinrichtungen hergestellt, indem die Familien und Kindern mit künstlichen ethnischen oder kulturellen Normvorstellungen konfrontiert werden und somit aktiv eine Gruppe von *Anderen*⁴ konstruiert wird (Panagiotopoulou, 2020, S. 74). Differenz meint hierbei, dass in Abgrenzung zu den eigenen (Norm-)Vorstellungen weitere, abweichende Vorstellungen, Ansichten und Verhalten als etwas *Anderes* konstruiert werden.

Somit eröffnet sich ein Spannungsfeld um die Fragen, wie Kultur in pädagogischen Kontexten unter Einbezug der Entstehungsgeschichte des Themenfelds über den Zusammenhang mit Migration thematisiert werden kann sowie welche Rolle Kindertageseinrichtungen in Herstellungsprozessen von kulturellen Differenzen spielen. Aus diesen Gedanken resultiert, dass sich die vorliegende Arbeit mit der Gestaltung des Umgangs pädagogischer Fachkräfte der kulturellen Heterogenität in Kindertageseinrichtungen⁵ beschäftigt.

³ In dieser Arbeit wird das Gendersternchen verwendet, um weibliche, männliche und weitere Genderidentitäten einzubeziehen.

⁴ In dieser Arbeit wird der Begriff „*Anderer*“ kursiv gedruckt, wenn dieser sich auf Konstruktionsprozesse von Differenzen bezieht. Damit soll unterstrichen werden, dass Heterogenität der Normalfall ist und eine Gruppe von *Anderen* aufgrund von Normalitäts- und Dominanzvorstellungen aktiv hergestellt wird und somit Menschen ausgrenzt werden können.

⁵ Unter kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen wird die Verschiedenheit in der kulturellen Zusammensetzung in Kindertageseinrichtungen verstanden. Der Heterogenitätsbegriff beschreibt, dass Adressat*innen pädagogischer Institutionen - in dieser Arbeit eben Kindertageseinrichtungen - anhand von Merkmalen wie Kultur in diesem Fall thematisiert, identifiziert und kategorisiert werden (vgl. Geiger, Dahlheimer & Bader, 2022, S. 8). Heterogenität benötigt eine Bezugsgröße, in dieser Arbeit stellt diese unter kritischer Betrachtung die sozial gesetzte „Norm“ im Kulturverständnis und der Dominanzkultur in Kindertageseinrichtungen dar. Beide Aspekte werden im theoretischen Hintergrund dieser Arbeit bearbeitet. Kindertageseinrichtungen werden im Sinne von § 22 SGB VIII verstanden.

Kultur wird hierbei losgelöst von anderen Vielfaltsaspekten betrachtet. Diese Entscheidung kann auf den ersten Blick paradox erscheinen, da Familien und Kinder in Kindertageseinrichtungen an sich eine heterogene Adressat*innengruppe sind (vgl. Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MKFFI) & Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB), 2018, S. 47). Dadurch bedingt unterscheiden sie sich auch kulturell. Auch betont der Erziehungs- und Bildungsauftrag für Kindertageseinrichtungen die Individualität jedes Kindes (vgl. ebd., S. 16; § 22 Abs. 2 S. 1 SGB VIII; § 2 Abs. 1 KiBiz). Die Betrachtung einer Heterogenitätsdimension allein beschränkt somit den Blick auf die Individualität des Kindes. Im Falle der vorliegenden Arbeit wählt die Autorin den Weg der Eingrenzung, um für diese Heterogenitätsdimension die Gestaltung eines Umgangs anhand der bereits dargestellten Fragen herauszuarbeiten.

Neben dieser fachwissenschaftlichen Perspektive liegt dieser Arbeit auch ein persönliches Interesse an der Thematik zugrunde. Während des Anerkennungspraktikums in einem Brückenprojekt in einer Flüchtlings- und Obdachlosenunterkunft kam die Autorin dieser Arbeit mit verschiedenen Vorstellungen bezüglich Betreuungszeiten, Eingewöhnung und Vorstellungen zur Kinderbetreuung in Berührung. Diese wurden durch die tätigen pädagogischen Fachkräfte über kulturelle Zugehörigkeiten begründet. Dadurch entstand ein Interesse an der vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Umgang mit kultureller Heterogenität in der Arbeit mit Kindern und ihren Familien.

Daher befasst sich die vorliegende Arbeit mit der Frage, wie der Umgang mit kultureller Heterogenität in Kindertageseinrichtungen von pädagogischen Fachkräften gestaltet werden kann. Um diese Fragestellung zu beantworten, wird literaturbasiert gearbeitet.

Zuerst wird der Begriff Kultur beleuchtet. Das jeweilige Verständnis von Kultur wird in dieser Arbeit als Grundlage für den Umgang pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen eingeschätzt, sodass verschiedenen Definitionen vorgestellt werden. So wird sich mit den vier Kulturbegriffen nach Reckwitz (2000) und Ausführungen zu Kultur nach Bolten (2007) befasst, da diese in weiteren Publikationen als Grundlage für Kulturdefinitionen verwendet werden. Des Weiteren wird Kultur aus kulturvergleichender psychologischer Sicht betrachtet. Darüber hinaus bietet das bereits thematisierte Spannungsfeld von Kultur in der Kindheitspädagogik Anlass, sich mit der Verbindung von Kultur und internationaler Migration sowie der Pädagogik in jeweils einem Unterkapitel auseinanderzusetzen.

Anschließend beleuchtet diese Arbeit die Grundlagen zur Gestaltung des pädagogischen Umgangs in Kindertageseinrichtungen. Fokussiert wird sich auf das aktuelle Bild vom Kind in der Kindheitspädagogik und der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern. Beide Aspekte bilden Teile des Anspruchs an die heutige Kindheitspädagogik in

Kindertageseinrichtungen ab und dienen daher als Grundlage zur späteren Diskussion der Gestaltungsmöglichkeiten im Umgang mit kultureller Heterogenität.

Danach werden Kindertageseinrichtungen aus einer kultursensiblen Perspektive beleuchtet. Es werden sowohl die Kinder und die pädagogischen Fachkräfte als Akteur*innen betrachtet. Zentrale Fragen sind, was Kinder zu kulturellen Unterscheidungen beitragen und wie pädagogische Fachkräfte Kultur verstehen und mit Eltern aus dieser Perspektive zusammenarbeiten. Augenmerk wird in einem Unterkapitel auch auf Kinder mit sogenanntem Migrationshintergrund gelegt, da aus den Ausführungen bereits die Verwobenheit mit Kultur hervorgeht.

Im methodischen Teil werden exemplarisch zwei pädagogische Ansätze zur Gestaltung des Umgangs pädagogischer Fachkräfte mit kultureller Heterogenität betrachtet. Bei der Recherche zu aktuellen Ansätzen im Umgang mit Kultur wurden Hinweise auf ein kultursensibles und vorurteilsbewusstes Vorgehen pädagogischer Fachkräfte gefunden. Daher werden zwei Ansätze – zum einen die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung und zum anderen die kultursensitive Frühpädagogik – berücksichtigt.

Anschließend wird anhand des Kulturverständnis, der Rolle und des Einbezugs der Kinder sowie des Umgangs und der Zusammenarbeit mit Eltern, diskutiert, wie der Umgang pädagogischer Fachkräfte mit kultureller Heterogenität in Kindertageseinrichtungen gestaltet werden kann. In dieser Diskussion fließt auch die Frage danach, welche Elemente der kultursensitiven Frühpädagogik und der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung in die Gestaltung übernommen werden können, ein. Abschließend werden Grenzen dieser Arbeit betrachtet und ein Fazit gezogen.

2 Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel wird der theoretische Hintergrund der Arbeit erläutert. In drei Kapiteln wird jeweils der Kulturbegriff, die Grundlagen des pädagogischen Umgangs in Kindertageseinrichtungen und Kindertageseinrichtungen aus kultursensibler Perspektive betrachtet. Ziel dieses Kapitels ist es, dass die fachwissenschaftliche Grundlage für die spätere Diskussion in Verbindung mit dem methodischen Teil gelegt wird.

2.1 Kultur

Verschiedene Kontexte verwenden Kultur als Begriff, daher gibt es keine universale Definition. Valsiner (2018, S. 223) bezeichnet Kultur als einen „[...] der unklarsten Begriffe der modernen Sozialwissenschaften“ (ebd.). Das Wort „Kultur“ stammt vom lateinischen Begriff „colere“ ab und findet über das Französische Einzug in die deutsche Sprache (Bolten, 2007, S. 10; Eagleton, 2001, S. 8). Übersetzt bedeutet der lateinische Begriff pflegen, bewohnen, beschützen oder anbeten (ebd., S. 2). Knoblauch (2018, S. 6) arbeitet heraus, dass religiöse, gesellschaftliche, pädagogische und politische Kontexte Kultur als Begriff verwenden und diesen unterschiedlich begreifen. Demzufolge unterscheiden sich Auffassungen von Kultur je nach Fachgebiet. Innerhalb einer Fachdisziplin können verschiedene Begriffsdefinitionen von Kultur koexistieren. Daher gilt es in Auseinandersetzung mit Kultur stetig zu erinnern, dass es keine allgemeingültige Definition geben wird.

Im Rahmen des folgenden Unterkapitels wird sich mit Kulturbegriffen auseinandergesetzt. Es sei zu Beginn gesagt, dass die Auswahl aufgrund der Menge an Kulturbegriffen beschränkt wird und folglich nicht alle Definitionsmöglichkeiten von Kultur abgebildet werden. Es werden Kulturbegriffe und -verständnisse aus den Kultur-, Sozial- und Erziehungswissenschaften sowie der kulturvergleichenden Entwicklungspsychologie betrachtet. Grund für diese Auswahl ist, dass sich die Kindheitspädagogik als interdisziplinäres Fachgebiet dieser Fachdisziplinen bedient. In zwei weiteren Unterkapiteln betrachtet diese Arbeit Bezüge von Kultur zur internationalen Migration und zur Pädagogik.

2.1.1 Begriffsannäherung

Um sich dem Kulturbegriff anzunähern, werden nun die Typologie des Kulturbegriffs nach Reckwitz (2000) und vier Bedeutungskontexte von Kultur nach Bolten (2007) angeführt. Der **normative Kulturbegriff**⁶ nach Reckwitz (2000, S. 66) bezieht sich in einem ersten Verständnis auf einen gepflegten und kultivierten landwirtschaftlichen Ackerbau. Die Dimension „**bebauen, Ackerbau treiben**“ nach Bolten (2007, S. 10) bezieht Kultur auf biologische Kulturen

⁶ In dieser Arbeit werden Schlüsselbegriffe einmalig bei ihrer Erstnennung und/oder ihrer Definition fettgedruckt. Dies dient der Hervorhebung und der besseren Lesbarkeit.

(ebd.). Beide Kulturverständnisse überschneiden sich. Das biologische Pflegen und Kultivieren wird im normativen Kulturverständnis auf den Menschen übertragen, sodass Kultur die Kultivierung und Pflege des menschlichen Geistes meint (Reckwitz, 2000, S. 66). Kultur, orientiert an Religion, Kunst und Philosophie, ist diesem Verständnis nach ein Zustand, der gesamtgesellschaftlich als erstrebenswert gilt (ebd. S. 65 – 72). Es wird von Kultur im Singular gesprochen, da es in normativen Auffassungen eine Kultur gibt, die erreicht werden soll (ebd., S. 66). Hansen (2011, S. 10) beschreibt für den Begriff „Kultur“ im Sinne von Kultiviertheit, dass Kultur aus bestimmten materiellen, meist technischen Voraussetzungen und einer besonderen geistigen Einstellung oder Fähigkeit besteht. Kultur wäre in diesem Verständnis folglich etwas, was nicht jeder Mensch besitzt. In diesem Verständnis würde Kultur exkludieren.

Auch Bolten (2007, S. 11) setzt Kultur in der Dimension „**pflegen, schmücken, veredeln**“ mit einer Art „Hochkultur“ gleich. „Hochkultur“ kann sich einer bestimmten Lebensart widmen, die im normativen Verständnis erreicht werden soll (Hansen, 2011, S. 10 f.). Eine weitere Auffassung nach Hansen (ebd., S. 9) versteht Kultur als künstlerische und kreative Arbeit. Dieses Verständnis kann ebenfalls auf die Dimension „pflegen, schmücken, veredeln“ bezogen werden. Kultur bezieht sich so auf anspruchsvoll geltende Künste wie die Oper, Literatur oder das Theater (ebd.). Im Unterschied zu anderen menschlichen Produkte ist ihre Herstellung kreativ, geistig und künstlerisch (ebd.). Dieser Kulturbegriff transportiert unterschwellig die Botschaft, dass die künstlerische und kreative Arbeit und das Verstehen dieser Produkte eine besondere Begabung erfordert (ebd., S. 9 f.). Dem differenzierungstheoretischen Kulturbegriff nach Reckwitz (2000, S. 79) liegt ein ähnliches Kulturverständnis zugrunde: Als Reaktion auf den normativen Kulturbegriff wählt der **differenzierungstheoretische Kulturbegriff** den Weg der Eingrenzung (ebd.). Kultur wird auf intellektuelles und künstlerisches Handeln, welches den vorher ausgeführten normativen Vorstellungen entspricht, begrenzt (ebd.). Damit ist gemeint, dass nur solche Künste, die den Geist kultivieren, Kultur sind. Kultur bezieht sich als Teilsystem auf Kunst, Religion, Intellekt, Massenmedien und den Umgang mit diesen und wird damit im Sinne einer „Hochkultur“ verstanden (ebd., S. 82).

Als alternative Reaktion auf den normativen Kulturbegriff wählt der **totalitätsorientierte Kulturbegriff** nach Reckwitz (2000, S. 79) den Weg der Verallgemeinerung. Dieser versteht Kultur als spezifische Lebensweise einer Gesellschaft in der jeweiligen historischen Epoche (ebd., S. 72). Kultur ist in dieser Auffassung nach wertneutral und wird im Kontext gedacht, da Unterscheidungen zwischen verschiedenen sozialen Gruppen und deren historisch-spezifischen Lebensgewohnheiten getroffen werden (ebd.). Im Gegensatz zum normativen Kulturbegriff wird in diesem Verständnis von Kulturen gesprochen, da jedes Volk oder Nation historisch Lebensweisen herausgebildet hat (ebd., S. 73). Kultur schließt dabei alles ein, was der Mensch geschaffen hat und über die Natur hinausgeht (ebd., S. 75). Die Dimension „**(be-)wohnen,**

ansässig sein“ nach Bolten (2007, S. 10) gleicht diesem Verständnis, indem Kultur im Sinne von Lebenswelt und Ethnie verstanden wird. Auch Hansen (2011, S. 11) beschreibt eine Kulturauffassung in Verbindung mit Bräuchen, Sitten und Religion. Kultur wird von Hansen (2011, S.11) hierbei als „[...] besondere [kollektive] Gewohnheiten, die für eine bestimmte Gruppierung oder einen bestimmten Bereich typisch sind“ (ebd.) beschrieben. Dazu können sowohl Völker als auch Subkulturen, zum Beispiel Jugendliche, zählen (ebd.). Analog zu dem totalitätsorientierten Kulturbegriff steht dieser Kulturbegriff Kulturen neutral gegenüber (Hansen, 2011, S. 11; Reckwitz 2000, S. 72). Besonders an diesem Kulturverständnis ist, dass der Alltag als Kultur angesehen wird (ebd.).

Reckwitz (ebd., S. 84 ff.) stellt noch den **bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff** vor. Kultur wird hier als symbolische Ordnungen verstanden, durch die das Individuum seine Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschafft und Wissensordnungen das individuelle Handeln ermöglichen oder beschränken. Neu ist der Grundgedanke, dass der Mensch in einem symbolischen Universum lebt und die Welt nur erfahren kann, indem er ihr Bedeutung verleiht (ebd., S. 86). Erst durch diese Erfahrungen kann der Mensch handeln (ebd.). Kultur ist somit eine „[...] Dimension kollektiver Sinnsysteme, die in Form von Wissensordnungen handlungsleitend wirken“ (ebd., S. 90). Kultur ist in diesem Sinne jedes menschliche Handeln, wenn dieses an kollektiv konstruierte Denkweisen gebunden ist. Bolten (2007, S. 10) hingegen fasst Kultur in der vierten Dimension **„verehren, anbeten, feiern“** eher als Kult(us) auf (ebd.). Abschließend sei zu Boltens Unterteilung (2007) und Reckwitz Typologie des Kulturbegriffs (2000) gesagt, dass beide vier Auffassungsmöglichkeiten von Kultur präsentieren, die sich untereinander überschneiden.

Bolten unterteilt in einem weiteren Schritt seine vier Bedeutungskontexte von Kultur in einen engen und in einen erweiterten Kulturbegriff. Ein **enger Kulturbegriff** meint eine Verengung auf Kunst und Geisteskultur (ebd.). Eine zweite Verengung findet statt, indem eine Gruppierung ermächtigt ist, zu entscheiden, was zu dieser „Hochkultur“ gehört und sich damit gegenüber einer „Unkultur“ abgrenzt (ebd.). Bolten (ebd., S. 13) weist daraufhin, dass die Auswirkungen eines solchen Verständnis von Kultur bereits historisch betrachtet in gewalttätigen Auseinandersetzungen gemündet sind und daher Vorsicht bei der Verwendung eines engen Kulturbegriffs geboten ist. Dieser Kulturbegriff versteht Kultur somit als etwas Statisches (ebd., S. 11). Der **erweiterte Kulturbegriff** beschränkt Kultur im Vergleich zu einer engen Kulturauffassung nicht auf Geisteskultur und die Kunst (ebd., S. 13). Stattdessen betrachtet der erweiterte Kulturbegriff alles, was zur Lebenswelt dazu gehört (ebd.). Bolten (ebd.) zählt als Beispiele unter anderem Religion, Bildungssysteme sowie materielle und immaterielle Produkte auf. Kultur ist somit etwas Dynamisches (ebd.). Für die Verwendung des erweiterten Kulturbegriffs weist Bolten (ebd., S. 14) auf eine Problematik hin, wenn Lebenswelten räumlich

begrenzt werden. Diese Begrenzungen beschränken laut seiner Auslegung Kultur auf territoriale Gebiete und schaffen damit Abgrenzungen zwischen Kulturen (ebd.). In seinen Ausführungen schließt Bolten sich der Kritik eines nationalstaatlichen Kulturbegriffs an (ebd.). Dieser Begrenzung wird sich insbesondere unter 2.1.2 zugewandt.

Aufgrund dieser Problematik unterscheidet Bolten (ebd., S. 15) zwischen einem geschlossenen, erweiterten und einem offenen, erweiterten Kulturbegriff. Der **geschlossene Kulturbegriff** meint, dass Kultur aus einem bestimmten Blickwinkel fixiert und damit begrenzt betrachtet wird (ebd., S. 15). Beispielsweise wird Kultur auf Nationen durch eine politische Sichtweise, wodurch Identifikationen von Nationalstaaten anhand von Kulturen entstehen, beschränkt (ebd., S. 16). Es besteht die Gefahr der Übergeneralisierung, da nicht berücksichtigt wird, dass sich Gruppen (weiter-)entwickeln (ebd.). Hingegen versteht der **offene Kulturbegriff** Kulturen als „[...] soziale Lebenswelten wechselnder Größe und Zusammensetzung“ (ebd., S. 18). Dieser Kulturbegriff betrachtet Kultur vom Individuum aus, als pluralistisch und prozessual (ebd.). Hintergrund hierfür sind die Prozesse der Globalisierung, die vorherige Beschränkungen auf Nationen auflösen (ebd., S. 17, S. 19).

Da die Kindheitspädagogik sich als interdisziplinäres Fachgebiet auch der Psychologie bedient werden nun ein Blick auf Kultur aus kulturvergleichender (entwicklungs-)psychologischer Sicht geworfen. Vereinfacht gesprochen, wird Kultur in dieser Fachdisziplin durch Normen, Werte und Einstellungen sowie Verhalten erfasst (Borke & Keller, 2021, S. 14). So kann Kultur als ein geteilter Kontext soziodemographischer Merkmale von Menschen, die somit ähnliche Deutungsmuster und Verhaltensweisen zeigen, verstanden werden (ebd., S. 14 f.). Unter die soziodemographische Merkmale fallen das Niveau der formalen (schulischen) Bildung, die Organisationsform der Familie, die Anzahl der Kinder und das Erstgeburtsalter (ebd., S. 14). Wichtig ist, dass keine Unterschiede hinsichtlich Sprache, Ländern oder Religionen betrachtet werden (ebd., S. 15). Untersuchungen der kulturvergleichenden Entwicklungspsychologie zeigen, dass sich aus diesen Merkmalen verschiedene kulturelle Modelle ergeben (Keller, 2011, S. 10). Keller (ebd., S. 16) beschreibt, dass der Mensch ein Bedürfnis nach Autonomie und nach Verbundenheit hat. **Autonomie** kennzeichnet sich durch Kontrolle über das eigenes Leben, Handlungsfähigkeit und Selbstverantwortung gegenüber dem eigenen Leben (ebd.). **Verbundenheit** meint die eigene Bezogenheit auf andere Menschen (ebd.). Dazu zählen psychologische, materielle Abhängigkeiten in menschlichen Beziehungen (ebd.). Die Gewichtung dieser beiden Bedürfnisse beeinflusst den kulturellen Kontext (vgl. ebd.).

Anhand dieser zwei Grundbedürfnisse definiert Keller (ebd., S. 10) für den kulturellen Kontext zwei Prototypen: Der erste Prototyp entspricht der westlichen, städtischen Mittelschicht, welche sich vordergründlich an Autonomie orientiert. Die deutsche, städtische Mittelschichtsfamilie verfolgt für ihre Kinder eine autonomieorientierte Sozialisationsstrategie, wodurch sie hohen

Wert auf die Interessen und Talententwicklung ihrer Kinder legt (ebd., S. 24). In Bezug auf Kellers Erkenntnissen beschreiben Herrmann, Sauerhering und Völker (2018, S. 17), dass diese Familien mit hoher formaler Bildung in Kernfamilien leben und wenig Kinder haben. Selbstständigkeit, Individualität und Selbstbestimmtheit sind ihnen wichtig (ebd.). Somit steht das Individuum im Vordergrund (Keller, 2011, S. 10). Als zweiten Prototyp führt Keller (ebd.) traditionelle Bauernfamilien, die sich an relationaler Hierarchie orientieren, an. Nach Herrmann et al. (2018, S. 17) leben diese Familien aus nicht-westlichen, ländlich geprägten und traditionellen bäuerlichen Verhältnissen in Großfamilien und haben viele Kinder. Für diese steht die soziale Gemeinschaft an erster Stelle (Keller, 2011, S. 10). Sie verfolgen eine verbundenheitsorientierte Sozialisationsstrategie, die Wert auf Respekt gegenüber älteren Menschen, das Befolgen elterlicher Regeln und dem Erhalt der sozialen Harmonie legt (ebd., S. 16). Die Begriffe verbundenheitsorientiert, relational orientiert und relational hierarchisch orientiert beschreiben synonym diesen kulturellen Prototyp. Daher werden sie auch synonym in dieser Arbeit verwendet. Es sei erwähnt, dass diese Prototypen als Orientierung gelten und geographisch unabhängig ähnliche Bedürfnisorientierungen zeigen (ebd., S. 10). In der Realität gibt es Mischformen aus diesen Prototypen und noch weitere, nicht erforschte kulturelle Modelle (ebd., S. 12). So gibt es in industrialisierten städtischen, vorher eher traditionellen Kontexten eine autonom-relationale Orientierung, die sowohl die psychische, kindliche Autonomie unterstützen als auch verbundenheitsbezogene Aspekte einfordern (Borke & Schwentesius, 2020, S. 63). Zum Beispiel könnte das Kind seinen*ihren Beruf frei wählen dürfen und in der Familie dennoch erleben, dass Zusammenhalt und das Erfüllen familiärer Pflichten wichtig seien (ebd.). Keller (2011, S. 14) geht davon aus, dass Menschen die sie umgebende Kultur von Geburt an wahr- und aufnehmen. Somit kann Kultur als menschliche Anpassungsstrategie an ihre Umwelt verstanden werden (ebd.). Im Hinblick auf die vorherigen Auffassungen von Kultur zeigt sich, dass es Parallelen zwischen diesem Kulturverständnis und einem bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff gibt. So beeinflusst Kultur in beiden Fällen, wie Menschen handeln und was sie Bedeutung verleihen. Im Gegensatz zum bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff zeigt die Hinzunahme von soziodemografischen Merkmalen die enge Verbindung von Kultur und sozialen sowie demografischen Aspekten.

Es bleibt festzuhalten, dass Kultur nicht abschließend definiert werden kann und stetig ausgehandelt werden sollte, was Kultur bedeutet und was nicht. Für den Kulturbegriff dieser Arbeit bleibt anhand der vorgestellten Kulturauffassungen festzuhalten, dass Kultur übergreifend als etwas Gemeinsames verstanden wird. Dieses Merkmal ist unabhängig davon, ob Kultur über kollektive Gewohnheiten sowie Bedeutungssysteme, territoriale Grenzen, bedeutungsvolles Handeln oder im Sinne eines erstrebenswerten Ideals definiert wird. Je nach Auslegung kann dieses Gemeinsame in- oder exkludieren und sich auf verschiedene Kontexte beziehen. Des Weiteren zeigt sich, dass aktuell vor allem die Orientierung an geteilten Lebenswelten

und/oder geteilten Bedeutungsweisen überwiegt: Die Annäherung über Lebensweisen kann zur räumlichen Verengungen dieser führen. Diese Verengungen werden im nächsten Unterkapitel näher betrachtet. Im Sinne von geteilten Bedeutungs-, Denk- und Verhaltensweisen kann diese räumliche Verengung abgelegt werden, wenn beispielsweise soziodemografische Merkmale hinzugezogen werden.

2.1.2 Kultur und internationale Migration

Im vorherigen Unterkapitel ist der Zusammenhang von Kultur und internationaler Migration bereits angeschnitten worden. Dies ist der Ausgangspunkt für dieses Unterkapitel. Ziel ist es, die Auswirkungen einer Verknüpfung von Kultur und internationaler Migration zu beleuchten.

Internationale Migration meint laut der Bundeszentrale für politische Aufklärung (bpb) (2018) die längerfristige Umlegung des Lebensmittelpunkts über Staatsgrenzen hinaus, wenn die Orte weit genug entfernt sind sowie administrative Unterschiede aufweisen. Ein längerfristiger Aufenthalt definiert die Vereinte Nation temporär mit mindestens drei Monaten und dauerhaft ab einem Jahr (ebd.). Eine Einordnung zur Entfernung gibt es bislang nicht (ebd.). Durch den Zusatz „international“ werden ausschließlich Migrationsbewegungen über Staatsgrenzen hinweg beachtet. Daher wird in dieser Arbeit auch von internationaler Migration gesprochen.

Hormel & Jording (2016, S. 213) beschreiben, dass Kultur im migrationsgesellschaftlichen Kontext aufgrund des Gedanken von einer gesellschaftlichen Zusammensetzung aus verschiedenen sozialen, abgrenzbaren Gruppen bedeutsam wird. Otyakmaz (2022, S. 66) merkt an, dass Kultur von der Gesellschaft als Differenzkategorie entworfen wird, mit deren Hilfe in einer Migrationsgesellschaft Zugehörigkeiten unterschieden werden und Personen ausgeschlossen werden können. „**Nationalkultur**“ versteht Kultur somit als gemeinsame Normen, Überzeugungen, Orientierungen, Werte und Ordnungsvorstellungen einer Gruppe aufgrund ihrer geteilten nationalen Herkunft (Yildirim-Krannig, 2014, S. 182; Sarma, 2012, S. 9 f.). **Herkunft** wird aufgrund der Thematik dieser Arbeit als erste äußerliche, soziale Einflüsse auf das Individuum verstanden. Darunter fallen beispielsweise nationale, soziale, kulturelle, religiöse Gegebenheiten und Strukturen, die die ersten Lebenserfahrungen eines Kindes prägen. Im Sinne von Nationalkultur wird Herkunft beispielsweise auf die eigene Nationalität oder die der Vorfahren beschränkt. Kultur ist somit ein Synonym für Herkunft (ebd., S. 10). Daher wird auch der Begriff „Herkunftskultur“ verwendet. Kulturen grenzen sich somit durch Nationen ab (Hormel & Jording, 2016, S. 214). Das Verständnis von Kultur als National- und Herkunftskultur entspricht einem erweiterten, geschlossenen Kulturbegriff (Yildirim-Krannig, 2014, S. 182). Gogolin & Krüger-Potratz (2020, S. 159) beschreiben die Verwendung des Kulturbegriffs im Sinne von **National- und Herkunftskultur**, um auf Lebensweisen und -praktiken zugewandelter Personen hinzuweisen. Zu- und eingewanderte Personen werden so auf ihre National- und Herkunftskultur begrenzt, wodurch ein Machtgefälle zugunsten von Personen, denen die

inländische National- und Herkunftskultur zugeschrieben wird, entsteht (Yildirim-Krannig, 2014, S. 187 f.). Sarma (2012, S.9, S. 11) führt aus, dass solch ein Kulturverständnis Menschen auf ethnische, nationale und/oder religiöse Herkunft und Zugehörigkeit determiniert.

Unter ethnischer Herkunft wird abgeleitet von **Ethnizität** die empfundene Zugehörigkeit eines Individuums zu einer Volksgruppe, die gemeinsame Merkmale wie Traditionen, Religion oder Sprache haben (**Ethnie**), verstanden (Schubert & Klein, 2021, S. 110). Stender (2018, S. 34) beschreibt, dass der Begriff Ethnizität „[...] als modernisierte Version völkischer Differenzkonstruktion und als kritische Reflexionsform sozialer Ungleichheitsstrukturen in modernen Migrationsgesellschaften [...]“ (ebd.) verwendet werden kann. Sulzer (2013, S. 13) formuliert, dass Ethnizität in der Fachliteratur oft als Synonym für Kultur verwendet wird. Es gilt zu beachten, dass Ethnien sozial konstruiert sind (Fischer, 2021, S. 137).

Im national- und herkunftsabhängigen Kulturverständnis werden Differenzen, verstanden als Konstruktionen und Zuschreibungen verallgemeinerter, kultureller Ausdrucksformen, zu individuellen Merkmalen essentialisiert (Gogolin & Krüger-Potratz, 2020, S. 160). Dieser Prozess wird **Kulturalisierung** genannt (ebd.). Für das Individuum bedeutet dies, dass aufgrund seiner*ihrer nationalen Herkunft auf seine*ihre Normen, Werte, Überzeugungen, Orientierungen und Ordnungsvorstellungen geschlossen wird. Es wird zur Vertreter*in seiner*ihrer Nationalkultur (ebd.). Wenn Kultur als solche Differenzkategorie aufgegriffen wird, wird sie zu einem Bewertungs- und Abgrenzungskriterium gegenüber zugewanderten Menschen, die als „Fremde“ konstruiert werden (Yildirim-Krannig, 2014, S. 192). So kann es anhand von Nationalkulturen zum **Othering** kommen:

„Das Konzept des *Othering* erläutert, wie die »Fremden« zu »Fremden« gemacht werden und dabei gleichzeitig ein »Wir« konstruiert wird, welches anders als das fremde »Nicht-Wir« beruhigend unambivalent, ohne grundlegende Spannungen erscheint und darin eine sichere Gemeinschaft symbolisiert“ (do Mar Castro Varela & Mecheril, 2010, S. 42).

Die Verwendung eines national- und herkunftsabhängigen Kulturbegriffs im internationalen Migrationskontext wird daher beispielsweise von Sarma (2012) selbst, sowie von Yildirim-Krannig (2014) und Otyakmaz (2022) aufgrund der dargestellten Auswirkungen kritisiert. Yildirim-Krannig (2014, S. 182-185) beschreibt, dass Kultur im Sinne von National- und Herkunftskultur sowohl im öffentlichen als auch wissenschaftlichen Diskurs betrachtet wird. Sarma (2012, S. 15) merkt an, dass sich in der akademischen Forschung eine Dekonstruktion dieses Kulturverständnis zeigt, in öffentlichen Diskursen jedoch das nationalkulturelle Verständnis dominiert. Der Zusammenhang eines national- und herkunftsabhängigen Kulturbegriffs zur Pädagogik wird im nächsten Unterkapitel aufgezeigt. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird noch ein kritischer Blick auf (mögliche) Konsequenzen eines national- und herkunftsabhängigen Kulturverständnis in der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen geworfen.

2.1.3 Kultur und Pädagogik

Anliegen dieses Unterkapitels ist es, das pädagogische Spannungsfeld im Kulturkontext darzustellen. Augenmerk wird auf die Verbindung von Kultur und Pädagogik im Zuge der internationalen Migration Gastarbeitender ab den 1960er-Jahren gerichtet. Hintergrund für diesen Blickwinkel ist, dass die im Zuge dessen entstandenen pädagogischen Ansätze bis heute den pädagogischen Umgang mit internationaler Migration und kulturellen Unterschieden beeinflussen und ihren Beitrag dazu leisten, dass Kultur in der Frühpädagogik⁷ thematisiert wird.

Der Kulturbegriff erfährt in der Pädagogik infolge der Arbeitsmigration in den 1960er-Jahren einen Aufschwung (Gogolin & Krüger-Potratz, 2020, S. 159). Pädagogische Reaktionen auf diesen Umstand zeigen mit der „**Ausländerpädagogik**“ und der **interkulturellen Pädagogik** Zusammenhänge zwischen Kultur, internationaler Migration und der Pädagogik. Zugewanderte Gastarbeiter*innen und ihren Familien werden unter der Begrifflichkeit „Ausländer“⁸ in den 1970er-Jahren als neue pädagogische Kategorie erfasst (ebd., S. 160; Mecheril, 2004, S. 83 f.). In einer ersten Phase gibt die Kultusministerkonferenz eine Doppelaufgabe für die Schule vor: Zum einen sollen Kinder aus Gastarbeiter*innenfamilien schulisch integriert werden (Auernheimer, 2016, S. 40). Zum anderen soll ihre Rückkehrfähigkeit durch den Erhalt der kulturellen Identität gesichert werden (ebd.). Die Aufgabe „Kulturelle Identität erhalten“ zeigt, dass im Sinne eines national- und herkunftsabhängigen eine Verbindung von internationaler Migration mit Kultur besteht. Nach Yildiz (2009, S. 111) besteht eine enge Verknüpfung zwischen „Ausländerpädagogik“ und nationalem Diskurs, da Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund und Menschen ohne sogenannten Migrationshintergrund ausgehend von kulturellen Differenzen verschieden entworfen werden und damit Wertungen einhergehen.

Im Rückblick verfolgt die „Ausländerpädagogik“ eine defizitorientierte Perspektive auf Kinder aus Gastarbeiter*innenfamilien und Kinder mit sogenanntem Migrationshintergrund (Mecheril, 2004, S. 84 f.). Erklärungsversuche für die vermeintlichen Defizite beziehen sich auf Kultur: So wird angenommen, dass Kinder, denen ein sogenannter Migrationshintergrund zugesprochen wird, in einer *anderen* Kultur im Vergleich zu Kindern, die dieser Migrationshintergrund nicht zugesprochen wird, aufwachsen würden (Yildiz, 2009, S. 113). In der „Ausländerpädagogik“ führt diese Vorstellung zu der Begründung von vermeintlichen Defiziten über Kultur. So werden Defizite als Ergebnisse eines Leben zwischen zwei Kulturen verstanden (ebd., S. 113, 118). Yildiz (2009, S. 120) formuliert hierzu, dass die „Ausländerpädagogik“

⁷ Die Frühpädagogik thematisiert den pädagogischen Umgang mit Kindern zwischen null und sechs Jahren.

⁸ Der Begriff „Ausländer*in“ ist im Rahmen der „Ausländerpädagogik“ ein geläufiger Begriff in Publikationen. Heute ist dieser nicht mehr aktuell und kritikwürdig, daher wird er nicht verwendet und die „Ausländerpädagogik“ in Anführungszeichen gesetzt.

„[...] diskursstrategisch die Basis dafür, dass Migrantenkinder, auch solche, die inzwischen über die deutsche Staatsangehörigkeit verfügen, in anderen gesellschaftlichen Diskursen und in pädagogischen Praxisfeldern stets über die Kategorie Kultur und Identität als „ausländisch“, „fremd“ oder „different“ thematisiert bzw. behandelt werden[, schafft]“ (ebd., S. 120).

Abgelöst wird die „Ausländerpädagogik“ durch die interkulturelle Pädagogik zu Beginn der 1980er-Jahre (Auernheimer, 2016, S. 38). Die Begrifflichkeit „Interkulturelle Pädagogik“ steht in der Kritik, da sie ein Aufeinandertreffen zweier geschlossener Kulturen durch (internationale) Migration suggeriert (Krüger-Potratz, 2018, S. 187 f.). Folglich wäre das Kulturverständnis determiniert und statisch (ebd., S. 188). Auernheimer (2016, S. 60) beschreibt hingegen, dass Ansätze der interkulturellen Pädagogik eine pragmatische, funktionale Sichtweise auf Kultur eint. Beispielsweise werden Machtverhältnisse zwischen Mehrheits- und Minderheitenkulturen betrachtet (ebd.). Damit wird laut Auernheimer (ebd.) verhindert, dass „[...] Vorstellungen über das ‚Wesen‘ dieser oder jener Kultur [...]“ fortbestehen (ebd.). Mecheril (2010a, S. 57) arbeitet heraus, dass statt „Herkunft/Pass“ – wodurch in der „Ausländerpädagogik“ unterschieden wird – in der interkulturellen Pädagogik Kultur als Unterscheidungskriterium genutzt wird. An dieser Stelle sei nochmals auf Yildiz (vgl. 2009, S. 111- 120) verwiesen. Sie beschreibt, wie die „Ausländerpädagogik“ anhand von Kulturen Personen einer konstruierten „deutschen Kultur“ und einer als *anders* konstruierten Kultur zuordnet (ebd.). Zentral ist, dass Kultur an dieser Stelle als Herkunfts- und Nationalkultur verstanden wird. Somit erschließt sich, warum Mecheril (2010a, S. 61) „Herkunft/Pass“ als Unterscheidungskriterium der „Ausländerpädagogik“ statt „Kultur“ anführt. Es zeigt sich nochmals, dass in der Auseinandersetzung mit Kultur stetig beachtet werden muss, wie die Autor*innen Kultur auffassen.

Für den Kulturbegriff bedeutet die interkulturelle Pädagogik nach Auernheimer (2016, S. 42) eine Umorientierung: Kultur meint nicht mehr Herkunftskulturen, sondern Migrantenkulturen. Kritisiert wird von Mecheril (2010a, S. 63), dass interkulturelle Pädagogik „Kultur“ als Differenzdimension begreift, unter deren Deckmantel sich statt mit kulturellen Differenzen in Realität mit migrationsgesellschaftlichen Differenzen auseinandergesetzt wird. Anhaltspunkte für diese These findet Mecheril in Ausführungen führender Vertreter*innen der interkulturellen Pädagogik (vgl. ebd.). Auch die von Auernheimer (2016, S. 42) beschriebene Umorientierung von Herkunftskulturen zu Migrantenkulturen kann als Argument für Mecherils Kritik verstanden werden, da durch die Fokussierung auf Migrant*innen suggeriert wird, dass diese eine *andere* Kultur haben. So unternimmt die interkulturelle Pädagogik den Versuch von Herkunftskulturen Abstand zu nehmen, richtet jedoch durch die Betrachtung von „Migrantenkulturen“ implizit auch den Blick auf die Herkunft der Migrant*innen. Hamburger (2018, S. 142 f.) beschreibt, dass die (interkulturelle) Pädagogik selbst (inter-)kulturelle Differenzen herstellt, indem sie Unterschiede zwischen den pädagogischen Fachkräften und den zu betreuenden Kindern über Kultur statt über bestehende generationale Differenzen definiert. Angenommen wird somit,

dass Kulturen durch Personen aufeinandertreffen (ebd., S. 143). Resultierend werden Kulturbegegnungen auch als Erklärungen für Verhaltensursachen in pädagogischen Settings genutzt (ebd.). Mecheril (2010a, S. 63) beschreibt, dass interkulturelle Pädagogik „[...] mit dem Anspruch der Überwindung einer ausländerpädagogischen Zielgruppenorientierung im Zeichen des *allgemeinen* Stellenwerts kultureller Differenz und Zugehörigkeit angetreten [ist]“ (ebd.), jedoch besonders im Kontext von internationaler Migration beachtet wird und somit als eine Art „Ausländerpädagogik“ hervortritt (ebd.).

Richter (2022, S. 85) merkt an, dass im pädagogischen Kontext ein starrer Kulturbegriff besteht. Passend dazu geben Hormel & Jording (2016, S. 223) den Leitsatz: „Kulturen migrieren nicht“ (ebd.) für die pädagogische Praxis vor. Dieser Leitsatz sagt aus, dass nur Menschen als eigenständige Subjekte die Fähigkeit besitzen, über Nationalgrenzen zu immigrieren (ebd.). So schlägt die vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung, welche zu einem späteren Zeitpunkt betrachtet wird, den Begriff **Familienkultur** vor:

„Familienkultur verstehen wir als das jeweils einzigartige Mosaik aus Gewohnheiten, Deutungsmustern, Traditionen und Perspektiven einer Familie verstanden, in das auch ihre Erfahrungen mit Herkunft, Sprache(n), Behinderungen, Geschlecht, Religion, sexueller Orientierung, sozialer Klasse, Ortswechsel, Diskriminierung oder Privilegierung eingehen“ (Höhme et al., 2016, S. 13).

Mit dieser Kulturdefinition würde Kultur mehrere Vielfaltsaspekte einschließen. Lamm (2022, S. 52) beschreibt aus kulturvergleichender psychologischer Sicht unter dem Stichwort „Familienkulturen“ Familien als Spiegel der jeweiligen Kulturgemeinschaft und als Entstehungs- und Lernort für Kultur. In Familien sieht und erlebt das Kind durch alltägliche Umgangsformen, Rituale und Kommunikationsweisen kulturelle Einstellungen (ebd.). Lamm (ebd.) betont, dass kulturelle Milieus abhängig von der physikalischen Umgebung, Populationsparameter wie der Geburtenrate, sozioökonomischen Einflüssen und dem Grad formaler Bildung sind. Kultur wird folglich nicht auf Nationen oder Herkunft bezogen (ebd.). Es zeigt sich, dass nationale Herkunft als ein Einflussfaktor auf Kultur in der pädagogischen Praxis verstanden werden kann oder nicht berücksichtigt werden kann. In beiden Fällen werden Familienkulturen nicht auf die nationale Herkunft begrenzt.

Abschließend lässt sich sagen, sich in pädagogischen Auseinandersetzungen mit Kultur herkunfts- und nationalabhängige Kulturbegriffe finden lassen. Es zeigen sich jedoch auch Versuche, dieses Verständnis aufzubrechen und alternative Definitionen von Kultur zu entwerfen. So existieren auch in der Pädagogik verschiedene Kulturbegriffe.

In den Unterkapiteln wurde für den Kulturbegriff erkennbar, dass dieser nicht abschließend definiert werden kann und deshalb auch in der pädagogischen Praxis stetig neu ausgehandelt sowie reflektiert werden sollte. Für das Kulturverständnis in dieser Arbeit lässt sich festhalten, dass sich der Vorstellung von Kultur als geteiltes Symbolsystem von Bedeutungen, welches

sich verändern kann, angeschlossen wird. Kultur(en) werden somit nicht als Bewertungskriterium verstanden, in dessen Sinne ein Ideal von Kultur entworfen werden würde. Des Weiteren wird berücksichtigt, dass dieses geteilte Symbolsystem Bedeutungen, Einstellungen, Verhalten und soziodemografische Merkmale umfasst.

Des Weiteren kann aus den Ausführungen geschlossen werden, dass Kultur als etwas Einzigartiges und gleichzeitig als etwas Gemeinsames begriffen werden kann: Kultur als etwas Einzigartiges meint, dass ungeachtet kultureller, kollektiver Verhaltensweisen, Einstellungen sowie soziodemografischer Merkmalen jede Person – im pädagogischen Kontext jedes Kind, jede Familie, jede Bezugsperson des Kindes und jede pädagogische Fachkraft – die gemeinsamen Aspekte von Kultur individuell bearbeitet und auslebt. Kultur als etwas Gemeinsames meint, dass Menschen sich Kontexte an Verhaltensweisen, Traditionen und Einstellungen sowie soziodemografische Merkmale teilen. Unterschiede in diesen Bereichen innerhalb von Menschengruppen können so betrachtet werden. Die betrachtete Literatur legt nahe, dass als Differenzierungskriterium von Kultur(en) nicht Nation und Herkunft herangezogen werden. Herkunft kann anhand der damit verbundenen soziodemografischen Merkmale und der daraus resultierenden Lebenswelt, Kultur beeinflussen, wird jedoch in dieser Arbeit nicht als ein Synonym für Kultur verstanden. Vor dem Hintergrund von internationaler Migration zeigt die Literatur, dass die Reduktion des Kulturbegriffs auf nationale Herkunft Kultur zu einem exkludierenden Differenzierungskriterium machen kann. Daher soll diese Perspektive im weiteren Verlauf kritisch beleuchtet werden. Der Kulturbegriff dieser Arbeit stimmt damit nicht mit allen vorgestellten Kulturdefinitionen überein. Auch sei angemerkt, dass der hier umrissene Kulturbegriff keine Allgemeingültigkeit besitzt, sondern anhand der beleuchteten Literatur und Rückschlüssen der Autorin formuliert wurde.

2.2 Grundlagen der Gestaltung des pädagogischen Umgangs in Kindertageseinrichtungen

Nach der Auseinandersetzung mit Kultur folgen nun Grundlagen der Gestaltung des pädagogischen Umgangs. Im Fokus stehen das Bild des Kindes in der Kindheitspädagogik und die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als Konzept zur Zusammenarbeit mit Eltern.

2.2.1 Das Bild des Kindes in der Kindheitspädagogik

Kluge (2013, S. 22) versteht das Bild vom Kind als Zusammenfassung aller Auffassungen und Vorstellungen von Erwachsenen in ihrer Zeitepoche von jungen Menschen, die anhand ihres Alters als Kinder gelten. Das Bild des Kindes hat sich historisch gewandelt, was sich analog zur gesellschaftlichen Stellung von Kindern und Kindheit in pädagogischen Ansätzen zeigt (vgl. Kähler, 2022, S. 88 - 91). Heute wird unter Kindheit „[...] ein durch gesetzliche Regulierungen normierter Schutz-, Schon- und Entwicklungsraum [...]“ (ebd., S. 90) verstanden. Von Kindheit wird im Plural gesprochen, da alle Kinder verschieden aufwachsen (ebd., S. 91). Die

Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in der Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen (NRW) zeigen eine Variation des Bildes vom Kind (vgl. MKFFI & MSB, 2018). Der Schwerpunkt des Unterkapitels wird auf dieses Kindesbild gelegt, da es grundlegend für Kindertageseinrichtungen in NRW ist. Gesamtgesellschaftlich bestehen allerdings verschiedene Auffassung von Kind und Kindheiten, die kulturell geprägt sind (vgl. Kluge, 2013, S. 22; Keller, 2011).

Hinweise auf das aktuell vorgegebene Bild des Kindes finden sich im Bildungs- und Erziehungsauftrag für Kindertageseinrichtungen: Kindertageseinrichtungen sollen die Entwicklung des Kindes zur eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit als Unterstützung und Ergänzung der familiären Erziehung und Bildung fördern (§ 22 Abs. 2 S. 1 SGB VIII; vgl. auch § 2 Abs. 3 S. 1 KiBiz). Die Aufgabe, Kinder in ihrer Entwicklung zur eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu unterstützen, betont die Eigenständigkeit und Individualität jedes Kindes. Kinder sind somit einzigartige Individuen (vgl. MKFFI & MSB, 2018, S. 21). Das MKFFI und das MSB (ebd., S. 16, 19) beschreiben, dass Kinder Entdecker*innen und Forscher*innen sind, die sich mit ihrer Umwelt aktiv auseinandersetzen möchten und sich durch das Zusammenspiel mit ihrer Umwelt ihr persönliches Weltwissen auf Basis bisheriger Erfahrungen konstruieren. Kinder sind soziale Wesen, die emotionale Sicherheit aus Bindungen und Beziehungen benötigen, um ihre Welt aktiv erkunden zu können (ebd., S. 19). Dahinter steckt ein Verständnis von Kindern als aktive, kreative, selbstständige, soziale und kompetente Menschen (ebd., S. 16, 18 f.).

Damit grenzt sich pädagogische Arbeit basierend auf diesem Kindesbild von einer Pädagogik ab, die Aktivität und Angebote von der Seite pädagogischer Fachkräfte erschließt (Koch, 2017, S. 128). Die kindlichen Stärken, Interessen und Bedürfnisse sind nach § 15 Abs. 3 S. 1 KiBiz Ausgangspunkte der pädagogischen Arbeit. Somit steht das Kind im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit (MKFFI & MSB, 2018, S. 16). Kinder sind damit aktive Akteur*innen, die ihre Kindheit mitgestalten (Kähler, 2022, S. 95). Auf einer Metaebene deutet der Unterstützungsauftrag der pädagogischen Fachkräfte daraufhin, dass Kinder in ihren Entwicklungsprozessen Unterstützung benötigen. Deckert-Peaceman (2019, S. 309) beschreibt, dass der kindliche Akteurstatus bei Fragen zur Schutz-, Fürsorge- und Erziehungsbedürftigkeit an seine Grenzen stößt. Nach Kähler (2022, S. 96) kann durch die Überbetonung des Kindes als kompetente*n Akteur*in die Differenz zwischen Kind und Erwachsenen sowie die damit verbundene kindliche Angewiesenheit auf Erziehung, Hilfe und Sorge durch Erwachsene leicht aus dem Blick geraten. Demnach besteht trotz den Vorhaben ein Machtgefälle zwischen Kind und Erwachsenen. Kluge (2013, S. 26) beschreibt als eine Variation des Kindesbildes Kinder als gleichwertige Bezugspartner*innen in pädagogischen Interaktionen. Damit ist gemeint, dass Kind und Erwachsener als gemeinsame Partner*innen am Erziehungsprozess beteiligt sind (ebd., S. 27).

Dieses Bild verkennt nach Kluge (ebd., S. 26) nicht die gesetzlichen und reifungsbedingten Unterschiede zwischen Erwachsenen und Kindern sowie Machtverhältnisse zwischen eben diesen, sondern unterstreicht die Gleichwertigkeit des Kindes durch sein*ihres individuelles Menschsein. Dem Kind werden analog zu Erwachsenen soziale Kompetenzen zugesprochen (ebd.). Wenn gesetzlichen Vorhaben diesbezüglich ausgelegt werden, könnten pädagogische Fachkräfte eher den Forderungen entsprechend handeln.

Schlussendlich skizziert dieses Kapitel ein aktives, selbstbestimmtes, autonomes und selbst konstruierendes Kind, das in seiner*ihre Persönlichkeitsentwicklung von pädagogischen Fachkräften unterstützt werden soll. Diese Auffassung stellt sich auch in der Zusammenarbeit mit Eltern dar, die anschließend erläutert wird.

2.2.2 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Nun wird die „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ als bildungspolitisches Standardkonzept zur Zusammenarbeit mit Eltern behandelt (vgl. MKFFI & MSB, 2018, S. 61 ff.; Roth, 2022, S. 32). Diese Arbeit verwendet die in der Literatur gefundene Begriffe „Erziehungspartnerschaft“ und „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ synonym. Der Begriff „Eltern“ meint in dieser Arbeit nicht nur die biologischen Eltern des Kindes, sondern alle Sorgeberechtigte, beispielsweise auch Pflege- oder Adoptiveltern sowie sonstige Personen, die primäre Bezugspersonen des Kindes sind. Dieses Unterkapitel soll das Konzept „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ als Basis für die spätere Auseinandersetzung mit der Zusammenarbeit mit Eltern aus kultursensibler Perspektive erläutern.

Unter dem Begriff „**Erziehungs- und Bildungspartnerschaft**“ verbreitet sich seit 20 Jahren ein Konzept der Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften (Lengyel & Salem, 2019, S. 86). Der Begriffswandel weist auf ein neues Grundverständnis des Verhältnis zwischen Eltern und pädagogische Fachkräften im Sinne einer Kooperation auf Augenhöhe hin (Fröhlich-Gildhoff, 2017, S. 55). Diese Neuerung zeigt sich auf Gesetzesebene: Die Zusammenarbeit mit den Eltern soll laut § 9 Abs.1 S.1 KiBiz partnerschaftlich und vertrauensvoll sein. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften lassen sich folgendermaßen definieren:

„Im Rahmen von echten *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* arbeiten Eltern – anders als in früheren Ansätzen und Konzeptionen der Elternarbeit – mit pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften umfassend, systematisch, verbindlich zusammen, ziehen am gleichen Strang, kooperieren intensiv in Bildungs- und Erziehungsfragen ‚auf Augenhöhe‘, im Interesse einer guten Entwicklung der Kinder“ (Stange, 2012, S. 15).

Erziehungs- und Bildungspartnerschaft beinhaltet somit Gedanken, dass Eltern und die pädagogischen Fachkräfte Interesse am Kind und seiner*ihre Entwicklung haben (Lengyel & Salem, 2019, S. 86). Ausgehend davon können auftretende Herausforderungen im kindlichen Entwicklungsprozess gemeinsam bewältigt werden (ebd.). Ziel der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist, „[...] die individuelle Bildungsbiografie des Kindes gemeinsam und nachhaltig

zu begleiten und Anschlussperspektiven zu eröffnen, zu sichern und zu optimieren“ (MKFFI & MSB, 2018, S. 61) Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft fungiert als Informationsaustausch zwischen Eltern und Kindertageseinrichtung, bildet eine Grundlage für gegenseitige Akzeptanz und Vertrauen und schützt das Kind vor Loyalitätskonflikten (Dusolt, 2018, S. 15).

In NRW gelten die vom MKFFI und MSB (2018) herausgegebenen Grundsätze für die Zusammenarbeit mit Eltern im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Für eine gelungene Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sind eine transparent gestaltete pädagogische Arbeit und Möglichkeiten zur Mitgestaltung der pädagogischen Arbeit für Eltern wichtig (ebd., S. 62 f.). Orientieren sollen sich pädagogische Fachkräfte bei Angeboten und in der Zusammenarbeit an den Bedürfnissen und Lebenssituationen der Familien (ebd., S. 63). Niederschwelligkeit und aufsuchende Angebote sind Bestandteile einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (ebd.). Eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft soll dauerhaft bestehen, somit sollen auch Übergänge zu weiterführenden oder aus vorherigen Bildungseinrichtungen berücksichtigt werden und die Kindertageseinrichtung als Begegnungsort für Familien gestaltet sein (ebd.). Vereinbarungen zu gemeinsamen Erziehungsgrundsätzen gehören ebenso wie regelmäßige Entwicklungsgespräche zur Praxis einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (ebd.). Basis ist die Wertschätzung und Anerkennung der Eltern als Expert*innen ihrer Kinder (ebd., S.62). Eltern sind beispielsweise Expert*innen für den soziokulturellen Hintergrund der Familie, die Biografie der Herkunftsfamilie und des Kindes und wissen um die aktuelle familiäre Lebenssituation (Dusolt, 2018, S. 10). Aufgrund ihres Wissens über und ihres Einflusses auf das Kind sind sie wichtige Bildungspartner*innen für Kindertageseinrichtungen (MKFFI & MSB, 2018, S. 61). Nach § 2 Abs. 1 S. 3 KiBiz gilt, dass die Familie der erste und ein wichtiger Lern- und Bildungsort für das Kind ist. Im Zusammenspiel mit pädagogischen Fachkräften, die unter anderem Expert*innen für pädagogisches Wissen, Gruppendynamiken/-prozesse sowie des Umgangs des Kindes mit Gleichaltrigen sind, kann durch den Austausch von Informationen über das Kind eine Brücke zwischen Familie und Kindertageseinrichtung entstehen (Dusolt, 2018, S. 10, 12).

Es gibt verschiedenen Formen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften (vgl. Textor, 2015, S. 29 – 66). Die Formen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft können sich nach Roth (2022, S. 166 f.) in Kontakten zu Eltern einzelner Kinder wie Tür-und-Angelgesprächen sowie in Angeboten für die gesamte Elternschaft wie Elternabende unterteilen. Tür-und-Angelgespräche bezeichnen kurze Dialoge in Bring- und Abholsituationen zwischen pädagogischer Fachkraft und der bringenden oder abholenden Bezugsperson, in denen kurze, wichtige Informationen weitergegeben werden (Dusolt, 2018, S. 18; Roth, 2022, S. 194 f.). Diese kurzen Gespräche dienen zur Beziehungspflege und verschaffen der pädagogischen Fachkraft einen Eindruck des Gegenübers (Dusolt, 2018, S. 18; Roth, 2022, S. 195). Auch soll der Kontakt

unter den Eltern gefördert werden (ebd., S. 167). Ebenfalls zählen mediale Angebote wie Elternbriefe oder eine Homepage zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (Textor, 2015, S. 61 ff.). Wichtig ist nach Fröhlich-Gildhoff (2017, S. 57), dass für jedes Elternteil einer heterogenen Elternschaft zielgruppenspezifische und passgenaue Angebote gefunden werden. Mindeststandards der Zusammenarbeit mit Eltern lassen sich seiner Auflistung entnehmen (vgl. ebd., S. 58 f.). Darunter fallen beispielsweise systematische Informationen für Eltern über Abläufe in der Kindertageseinrichtung unter Einbezug ihres kulturellen Hintergrundes (Fröhlich-Gildhoff, 2017, S. 58 f.). Auch Roth (2022, S. 31) verweist auf die Bedeutung des kulturellen Hintergrunds für eine Begegnung auf Augenhöhe zwischen Kindertageseinrichtung und Elternhaus hin.

Argumentiert für eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wird mit dem Wohl des Kindes (vgl. MKFFI & MSB, 2018, S. 62). Betz (2018, S. 22) merkt an, dass in offiziellen Bildungs- und Erziehungsplänen der Eindruck entstehe, dass die positiv herausgestellten Effekte der Realität entsprächen, obwohl es ihre Recherche nach keine wissenschaftliche Studien zu diesen gäbe. Auch wird die Forderung nach einem partnerschaftlichen Verhältnis von Personen in verschiedenen Rollen kritisiert: Pädagogische Fachkräfte verfolgen einen gesetzlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag und müssen unterschiedliche Erwartungen erfüllen (ebd.). Eltern haben als Erziehungsberechtigte privates Interesse am Wohl des Kindes (ebd.). Aufgrund der verschiedenen Rollen entsteht ein Spannungsfeld, in Mitte dessen eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft initiiert werden soll (ebd.). Roth (2022, S. 33) führt an, dass sich Eltern nicht von Beginn an als Partner*innen der pädagogischen Fachkräfte sehen müssen, sondern Vertrauen über die Zeit wächst (ebd.). Es ist möglich, dass keine Partnerschaft entsteht (ebd.). Für die Autorin steht eine kooperative Haltung pädagogischer Fachkräfte gegenüber Eltern im Vordergrund (ebd., S. 34). Betz (2018, S. 25) kritisiert, dass Konsens zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften in der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als gute pädagogische Fachpraxis gilt. Jedoch könne durch Austausch verschiedener Meinungen beide Seiten sensibilisiert werden und die unterschiedlichen Sichtweisen gemeinsam bearbeiten (ebd.). So stellen Lengyel & Salem (2019, S. 87) funktionale Aspekte einer Zusammenarbeit mit Eltern mit den Worten „Zusammenarbeit“ oder „Kooperation“ in den Vordergrund, um ein Verhandeln von Erwartungen, Zielen, Aufgaben und Begegnungsformen in der Zusammenarbeit mit Eltern ohne den Anspruch eines „Wir“ zu ermöglichen. Vertrauen ist somit nicht Voraussetzung für die Zusammenarbeit (ebd.).

Bilanziert wird abschließend, dass die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft für pädagogische Fachkräfte in nordrhein-westfälischen Kindertageseinrichtungen als Idealbild und Vorgabe entworfen wird. Aus fachwissenschaftlicher Perspektive bedarf es einer erneuten Abwägung über die Sinnhaftigkeit dieses Konzepts, welcher an dieser Stelle jedoch mit Verweis auf

die genannten Argumente für und wider nicht weiter thematisiert wird. Für die Fragestellung dieser Arbeit ist vorrangig relevant, dass Eltern in einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auf Augenhöhe gesehen werden und eine aktive Rolle zugesprochen bekommen. Für pädagogische Fachkräfte besteht der Auftrag eine vertrauensvolle Partnerschaft zu initiieren.

Im Rückblick zeigt das vorliegende Kapitel eine Autonomieorientierung in der aktuellen Kindheitspädagogik in Kindertageseinrichtungen. Eltern werden als wichtige Erziehungs- und Bildungspartner*innen angesehen. Daher wird ein gemeinsames Begleiten des Kindes in seiner*ihrer Entwicklung angestrebt. Die Achtung der Individualität jedes Kindes und jeder Familie scheint unter diesem Gesichtspunkt von besonderer Relevanz zu sein. Kultur kann hierbei als ein Ausdruck von Individualität - aber auch von Gruppenzugehörigkeit und -ausschluss - verstanden werden, daher widmet sich diese Thesis nun Kindertageseinrichtungen aus kultursensibler Perspektive.

2.3 Kindertageseinrichtungen aus kultursensibler Perspektive

In Deutschland besuchen 2021 mehr als drei Millionen Kinder eine Kindertagesbetreuung (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 85). Der Eintritt in die Kindertageseinrichtung kann für Kinder das erstmalige Antreffen von kulturell vielfältigen Lebensformen bedeuten (Epping & Morgan, 2014, S. 347). Herrmann et al. (2018, S. 16) beschreiben Kultur als eine Heterogenitätsdimension, der pädagogischen Fachkräfte begegnen müssen. Differenzen, beispielsweise auch kulturelle Unterschiede, werden in Kindertageseinrichtungen als etwas verstanden, dass von außen durch Kinder und ihrer Familien in die Einrichtungen getragen wird (Kuhn, 2018, S. 77). Es werden aktuell pädagogische Reaktionen auf diese vermeintliche Gegebenheit diskutiert, anstatt in den Blick zu nehmen, dass Kindertageseinrichtungen selbst durch pädagogische Unterscheidungspraktiken Differenzen konstruieren (ebd.). Betz & Bischoff (2017, S. 102) stellen die These auf, dass Heterogenität in Kindertageseinrichtungen nicht ausschließlich pädagogisch bearbeitet werden muss, sondern die pädagogische Praxis Differenzen herstellt. Die Kindertageseinrichtung nimmt an solchen Konstruktionsprozessen teil,

„[...] indem sie sich als die erste gesellschaftliche Bildungsinstitution versteht, die Familien und Kinder mit [...] imaginären »ethnischen« oder »kulturellen« Einheitsvorstellungen konfrontiert und eine Gruppe von ihnen als *Andere* [...] adressiert [...]“ (Panagiotopoulou, 2020, S. 74).

So wird Kultur als eine von mehreren Differenzkategorien in Kindertageseinrichtungen von pädagogischen Fachkräften im Umgang mit Kindern und ihren Eltern entworfen (vgl. Betz & Bischoff, 2017, S. 114). Aktuell sollen pädagogische Fachkräfte die Heterogenitätsdimensionen - darunter auch Kultur - wahrnehmen, kritisch reflektieren und Benachteiligungen entgegenwirken (Herrmann et al., 2018, S. 9).

Neben pädagogischen Fachkräften agieren in Kindertageseinrichtungen auch Kinder. Sie konstruieren in Kindertageseinrichtungen ihre Wertvorstellungen anhand von Gemeinsamkeiten und Unterschieden (Knoblauch, 2018, S. 385). Dies führt erstens zur Sicherheit aufgrund von geteilten Wertvorstellungen und Erfahrungen in der Kindergruppe (ebd.). Zweitens ergeben sich aus gegensätzlichen Vorstellungen für Kinder die Herausforderung, ihre eigenen Vorstellungen zu reflektieren und zu verändern (ebd.). Auch die Familien und gerade die Eltern agieren in Kindertageseinrichtungen. Sie werden in dieser Arbeit nicht in einem eigenen Unterkapitel betrachtet, sondern in der Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften. Grund hierfür ist, dass der Fokus der vorliegenden Thesis auf der Gestaltung des Umgangs pädagogischer Fachkräfte mit kultureller Heterogenität liegt. Dieses Kapitel behandelt folglich Kinder und pädagogische Fachkräfte als Akteur*innen in Kindertageseinrichtungen aus kultursensibler Perspektive.

2.3.1 Kinder als Akteur*innen

Kinder nehmen nach Keller (2011, S. 14) die sie umgebene Kultur von Geburt an wahr und auf. In ihren Familien lernen Kinder kulturelle Einstellungen durch alltägliche Umgangsformen, Rituale und Kommunikationsweisen kennen (Lamm, 2022, S. 52). Kindliche Vorstellungen entwickeln sich in der individuellen Deutungsarbeit aus den eigenen Erlebnissen sowie Beobachtungen, und sind geprägt durch Interaktionen mit anderen Kindern (Knoblauch, 2018, S. 6). In kindlichen Aussagen spiegeln sich ihre Normalitätsvorstellungen und -abweichungen wieder (Ali-Tani, 2017, S. 5). Somit betrachtet das erste Unterkapitel die Rolle von Kindern in Herstellungs- und Gestaltungsprozessen von Kultur. Panagiotopoulou (2020, S. 78) beschreibt, dass Familien mit einem sogenannten Migrationshintergrund eine besonders angesprochene Adressat*innengruppe im Umgang mit kultureller und ethnischer Heterogenität sind. Auch unter 2.1.3 wurden Hinweise von Bezügen auf Migrant*innen und Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund in der pädagogischen Auseinandersetzung mit Kultur(en) gefunden. Daher wird in einem weiteren Unterkapitel ein Blick auf Kinder mit sogenanntem Migrationshintergrund geworfen.

2.3.1.1 Kindliche Konstruktionen von ethnischen, herkunftsbedingten und kulturellen Unterscheidungen

Kinder konstruieren bereits sehr früh kulturelle Vorstellungen, beispielsweise in der Wahrnehmung von Festen, Orte und Traditionen (Knoblauch, 2018, S. 9). Informationen über Menschen und Bewertungen erhalten sie aus ihrer sozialen Umwelt (Sulzer, 2013, S. 31). Dieses Wissen beeinflusst, wie Kinder andere Personen und sich selbst sehen (ebd.). In frühen kindlichen Nachahmungsspielen nehmen Kinder die Vorurteile ihrer Bezugspersonen hinsichtlich ethnischer, kultureller Unterschieden auf (York, 2003, S. 5). Zuschreibungen der sozialen Umwelt anhand von Kategorien wie Nationalität, Ethnie und kultureller Zugehörigkeit haben

Einfluss auf die kindlichen, sozialen Vorstellungen gegenüber ihnen selbst und anderen Personen (Fischer, 2021, S. 155; Krause, 2022, S. 130). Ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen zeigen sich im Spiel, im Markieren von Zugehörigkeiten sowie im Bilden und Übernehmen von **Vorurteilen** (Fischer, 2021, S. 155; Krause, 2022, S. 130; Sulzer, 2013, S. 31). Nach Auernheimer (2016, S. 88) werden als

„[...] Vorurteile meistens Urteile bezeichnet, die man fällt, ohne sie anhand der Tatsachen auf ihre Gültigkeit zu überprüfen. Für viele Autoren ist darüber hinaus die abwertende, diskriminierende Tendenz zusammen mit einer emotionalen ‚Ladung‘ bedeutsam“ (ebd.).

Vorurteile sind folglich Urteile mit verallgemeinerten und zuschreibenden Bewertungen, die Personen in Kategorien ordnen (Richter, 2022, S. 17). Diese Kategorien sind nicht ausschließlich beschreibend, sondern wertend (ebd., S. 18). Somit werden Menschen in Gruppen wahrgenommen, denen bestimmte Merkmale zugeschrieben werden (ebd.). Vorurteile haben eine reduzierende und kollektivierende Wirkung (ebd.). Folglich begegnen Kinder ihrer Umwelt nicht neutral, sondern verarbeiten Wahrgenommenes auf Basis ihrer sozialen Identität (Wagner, 2022a, S. 28 f.).

Im Hinblick auf die kindliche Entwicklung lässt sich festhalten, dass Kinder zwischen drei und fünf Jahren Hautfarben, Haarstruktur und Gesichtszüge als „ethnisch kulturell“ anders“ (Fischer, 2021, S. 152) erkennen können (Mac Naughton, 2006, S. 3). Nach Sulzer (2013, S. 31) treffen Kindern ab drei bis vier Jahren Assoziationen zu Zugehörigkeitsmerkmalen und beginnen sich einer Gruppe zugehörig zu fühlen. So verstehen Sechsjährige bei Fragen nach ihrer Herkunft den Zusammenhang der Frage mit ethnischer und/oder nationaler Herkunft (Krause, 2022, S. 130.). Sie geben im Gegensatz zu jüngeren Kindern Informationen über ihre familiären Migrationsgeschichten (ebd.). Es wird vermutet, dass Kinder bereits früh begreifen, dass bestimmte äußerliche Merkmale zu Herkunftsfragen führen und Kinder im Laufe ihrer Entwicklung erlernen, um welche Merkmale es sich handelt (ebd.). So formuliert auch Sulzer (2013, S. 31), dass Ethnizität während des Aufwachsens von Kindern sehr früh relevant wird. Der Begriff „Ethnizität“ ist nach Sulzer (2013, S. 13) in der Fachliteratur oft ein Synonym für Kultur. Aufgrund der Verstrickung der Begriffe wird auch die Konstruktion ethnischer und herkunftsbedingter Unterscheidungen von Kindern betrachtet. In Kindertageseinrichtungen untersuchen Kinder im Alter von fünf bis sechs laut York (2003, S. 10) gerne die kulturelle Herkunft anderer Kinder ihrer Gruppe. Unterschiede wecken die Neugier von Kindern (Wagner, 2022a, S. 28).

Ergebnisse des Forschungsprojekts „Multikulturelles Kindererleben“ des Deutschen Jugendinstitut (DJI) zwischen 1997 und 2000 belegen, dass die Hälfte der befragten Kinder zwischen fünf und elf Jahren Freundschaften mit Kindern aus verschiedenen Herkunftsländern pflegen (Berg, Jampert & Zehnbauer, 2000, S. 52). In qualitativen Interviews konnten kaum Hinweise auf ethnische oder kulturelle Abgrenzungen gefunden werden (ebd., S. 54). An dieser Stelle sei auf die Kopplung von Kultur und Nationalität/Herkunft in der Studie hingewiesen. Kinder

scheinen diesen Ergebnisse nach ihre Freunde unabhängig von Faktoren wie Herkunft, Ethnie und Kultur zu wählen. Van Ausdale & Feagin (2002, S. 96, zitiert nach Ali-Tani, 2017, S. 5) kommen zu dem Ergebnis, dass beim Aufteilen von Ressourcen zum Beispiel Spielmaterial und Räumen unter Kindern beispielsweise das Herkunftsland oder die Hautfarbe als Differenzlinien genutzt werden. Diese Differenzlinien nutzen die Kinder auch, wenn es um die Teilhabe als Spielpartner*in geht (ebd.). In Spielsituationen kann zumindest Herkunft als Unterscheidungskategorie im Abgleich mit den Ergebnissen der DJI-Studie hinterfragt werden: Möglicherweise wird Herkunft in Spielsituationen erkundet, untersucht und konstruiert, ist jedoch nicht richtungsweisend für das Entstehen einer Freundschaft. Im Rahmen einer dreimonatigen Erkundungsphase erforschen Diehm & Kuhn (2005, S. 226 f.) kindliche Perspektiven auf Ethnizität und ihren Umgang mit ethnischen Unterscheidungen in einer Frankfurter Kindertageseinrichtung, in welcher der Anteil an Kindern mit sogenanntem Migrationshintergrund 60% beträgt. Die Ergebnisse zeigen, dass Drei- bis Sechsjährige relativ häufig ethnische Unterschiede selbst als Thema ihrer Spiel- und Handlungssituationen im Gruppenalltag wählen (ebd., S. 227). Die Kinder tauschen sich über Ethnizität – aber auch über sprachliche und nationale Differenzen sowie phänotypische Merkmale – „[...] spielerisch/scherzhaft, selbst- und fremd-distinktiv, in- und exkludierend“ (ebd.) aus.

Wagner (2022c, S. 90) arbeitet heraus, dass Kinder sogenannte „Vor-Vorurteile“ unabhängig davon, ob sie sich in Gruppen mit oder ohne Kinder unterschiedlicher sichtbarer Merkmale aufhalten, entwickeln. „**Vor-Vorurteile**“ meinen Angst oder Unbehagen gegenüber Menschen, die für das Kind nicht vertraute Merkmale aufweisen (Richter, 2022, S. 12). Dies würde Allports Kontakthypothese, welche eine Reduzierung von Vorurteilen gegenüber den jeweils *Anderen* durch Kontakt zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen unter günstigen Bedingungen vorhersagt, für Kinder widerlegen (vgl. Kessler & Mummendey, 2007, S. 520 f.). Für den deutschsprachigen Raum bleibt nach Diehm & Kuhn (2011, S. 29) festzuhalten, dass es kaum Wissen zur Wahrnehmung von und im Umgang mit ethnischen Differenzen der Kinder gibt. Daher wurde im Rahmen dieses Kapitels auch auf ältere Studien und Literatur zurückgegriffen.

Zusammenfassend zeigt dieses Kapitel, dass Kinder in Kindertageseinrichtungen ethnisch-kulturelle Unterschiede erkennen und konstruieren. Sie nehmen damit aktiv an Herstellungsprozessen von kulturellen Differenzen in Kindertageseinrichtungen teil. Nun wird ein Blick auf Kinder mit einem sogenanntem Migrationshintergrund geworfen.

2.3.1.2 Kinder mit sogenanntem Migrationshintergrund

Für diese Arbeit ist die Auseinandersetzung mit der Akteurschaft von Kindern mit sogenanntem Migrationshintergrund von Bedeutung, da erstens ein herkunfts- und nationalabhängiges Kulturverständnis Kinder mit sogenanntem Migrationshintergrund betrifft und zweitens dieses Kulturverständnis in pädagogischen Auseinandersetzungen in einer Migrationsgesellschaft

übernommen wird (vgl. 2.1.2, 2.1.3). Kinder mit sogenanntem Migrationshintergrund könnten so als Vertreter*innen ihrer zugeschriebenen National- und Herkunftskultur in Kindertageseinrichtungen konstruiert werden.

Dieses Kapitel nimmt zuerst den Begriff „**Migrationshintergrund**“ in den Blick. Hervorgehoben sei, dass Menschen aufgrund ihrer eigenen oder familiären Zu- und Einwanderungsgeschichte der Kategorie „Migrationshintergrund“ künstlich zugeordnet werden: „Einen Migrationshintergrund hat niemand, sondern er wird Menschen zugeschrieben“ (Will, 2020). Der Migrationsbericht 2020 (BMI & BAMF, 2021, S. 10) ordnet allen Menschen, die selbst oder mindestens einer ihrer Elternteile die deutsche Staatsbürgerschaft nicht durch Geburt besitzen, einen sogenannten Migrationshintergrund zu. Die Kategorie „Migrationshintergrund“ erfasst auch Menschen ohne eigene Migrationserfahrungen (Fischer, 2021, S. 128). So werden familiäre Migrationserfahrungen und verbundene Phänomene unabhängig von Geburtsort und Staatsangehörigkeit miteinbezogen (Herzog-Putzenberger & Hintermann, 2018, S. 30). Panagiotidis (2019, S. 13) beschreibt, dass der sogenannte Migrationshintergrund zu einer Eigenschaft wird, die über Generationen vererbt werden kann und stigmatisierend wirkt. Auch gilt es zu bedenken, dass Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund eine heterogene Gruppe an Personen abbilden (Jähnert & Reisenauer, 2020, S. 16). Sie unterscheiden sich in Nationalitäten, Ein- und Zuwanderungsgründen, sozialen, kulturellen und religiösen Haltungen sowie Generationen der Ein- und Zuwanderung (Skalla, 2019, S. 168). In der Öffentlichkeit besteht daher Gefahr der Reduzierung von Menschen auf das Merkmal „Migrationshintergrund“ (Fischer, 2021, S. 132). Nach Hamburger (2018, S. 45) nutzen manche Beobachter*innen der Begriffsdebatte auch die Bezeichnung „Migrationsgeschichte“. Wie bereits angewandt, spricht die Autorin dieser Arbeit aufgrund der Kritik am Begriff „Migrationshintergrund“ von einem „**sogenanntem Migrationshintergrund**“.⁹ Die Gefahr der Reduzierung auf den zugeordneten Migrationshintergrund zeigt sich exemplarisch für Kinder mit sogenanntem Migrationshintergrund als Akteur*innen aus kultursensibler Perspektive: So beschreibt Hamburger (2018, S. 54) für Kinder mit sogenanntem Migrationshintergrund als größtes Risiko, dass diese der Kategorie „Migrationshintergrund“ zugeordnet und somit als *anders* wahrgenommen werden. Als Differenzierungskategorie in einer Migrationsgesellschaft kann, wie bereits unter 2.1.2, 2.1.3 sowie zu Beginn von 2.3 erläutert, Kultur fungieren.

Für die pädagogische Arbeit wird anhand dieser Darstellung konstatiert, dass ein sogenannter Migrationshintergrund als eine konstruierte, statistische Kategorie und nicht als Merkmal der Adressat*innen in Kindertageseinrichtungen verstanden werden sollte. So könnten

⁹ In dieser Arbeit wird der Begriff „Migrationshintergrund“ entweder in Anführungszeichen gesetzt oder durch den Begriff „sogenannter Migrationshintergrund“ ersetzt, auch wenn dieser in den herangezogenen Publikationen selbst nicht auftaucht. Somit möchte die Autorin dieser Arbeit auf die Kritik an der Begrifflichkeit aufmerksam machen.

internationale Migrationserfahrungen analog zu allen individuellen Lebenserfahrungen der Adressat*innen der Kindertageseinrichtung in die pädagogische Praxis aufgenommen werden, wenn diese für die Adressat*innen Bedeutung haben. Hierbei gilt es auch die Unterscheidung und Überschneidung von internationaler Migration und Flucht zu bedenken. Diese werden allerdings in dieser Arbeit nicht thematisiert.

Für Kinder mit einem sogenannten Migrationshintergrund weisen rezeptierte Studien und Literatur auf schwächere (Schul-)Leistungen, einen niedrigeren familiären, sozioökonomischer Status, eine geringe Bildungsbeteiligungsquote sowie Benachteiligungen im Zugang zu Kindertageseinrichtungen gegenüber Kindern ohne sogenannten Migrationshintergrund hin (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 106; Jähnert & Reisenauer, 2020, S. 17; Olszenka & Meiner-Teubner, 2020, S. 99 f.; Weis et al., 2019, S. 147; Wendt & Schwippert, 2017, S. 226; Wendt, Schwippert, Stubbe & Jusufi, 2020, S. 302 f.). Auch haben Kinder ohne sogenannten Migrationshintergrund tendenziell Vorteile in der Beziehungsqualität zu Erzieher*innen (Mayer, Beckh, Berkic & Becker-Stroll, 2015, S. 151). Von Erzieher*innen werden diese signifikant niedriger im Problemverhalten und signifikant höher im Bereich sozioemotionaler Kompetenzen eingeschätzt (ebd., S. 153 f.). Aus diesen Ergebnissen lässt sich bilanzieren, dass die Zugehörigkeit zur Kategorie „Migrationshintergrund“ in Untersuchungen negative Auswirkungen für die entsprechenden Kinder zeigt.

Lengyel und Braband (2022, S. 25) beschreiben, dass Kinder mit sogenanntem Migrationshintergrund als Risikogruppe eingeschätzt werden, was einen Blick auf Differenzen sowie eine Defizitorientierung in der pädagogischen Arbeit begünstigt. Nach Otyakmaz (2022, S. 68) wird ergänzt, dass aktuell eine frühstmögliche Fremdbetreuung von Kindern mit sogenanntem Migrationshintergrund als Kompensationsstrategie vermeintlicher Defizite gefordert wird. Dies schließt die Eltern der Kinder mit ein (ebd.). Auf eine Defizitorientierung bei Familien mit sogenanntem Migrationshintergrund weist auch Kuhn (2018, S. 76) exemplarisch für den schweizerischen (fach-)öffentlichen Diskurs um die frühe Bildung von Kindern aus Familien mit sogenanntem Migrationshintergrund hin.

Im Hinblick auf den Titel des Oberkapitels „Kinder als Akteur*innen“ wird aus den bisherigen Ausführungen geschlussfolgert, dass die Kategorie „Migrationshintergrund“ den Akteurstatus der Kinder einschränkt. Hamburger (2018, S. 55) formuliert dies folgendermaßen:

„Kinder [...] „mit Migrationshintergrund“ werden eben nicht als unverwechselbare und einmalige Individuen erkannt und anerkannt wie alle anderen Kinder [...] auch, vielmehr spricht aus ihnen der „Hintergrund“. Gerade die – durch eine Interkulturellen Pädagogik „aufgeklärten“ - Pädagogen und Pädagoginnen stehen in der Gefahr, die Differenzen der Kulturen vor das Individuum zu stellen und es damit zu verfehlen. Das, was die Erziehung in der Moderne im Kern ausmacht, dass nämlich die Zuerkennung der individuellen Einmaligkeit die Bedingung des Subjektwerdung ist, kann ausgeblendet werden. Doch zum Menschen kann nur werden, wer als solcher wahrgenommen und behandelt wird“ (ebd.).

Wie in dem dargestellten Zitat beschrieben, kann ein sogenannter Migrationshintergrund Kinder in der pädagogischen Praxis als *anders* markieren und damit etikettieren.¹⁰ Diese Prozesse können Kinder mit sogenanntem Migrationshintergrund folglich in ihrer Rolle als aktive Konstrukteur*innen ihrer Persönlichkeitsentwicklung behindern. Kultur kann an dieser Stelle als in- oder exkludierende Differenzkategorie wirken, je nachdem, wie Kultur von pädagogischen Fachkräften in der Praxis verstanden wird.

Im Aufwachsen der Kinder mit sogenanntem Migrationshintergrund finden sich Hinweise auf eine Verbundenheitsorientierung in ihren Familien anhand soziodemografischer Merkmale: Kinder mit sogenanntem Migrationshintergrund leben häufiger in Familienkontexten mit verheirateten Eltern und Geschwistern (Jähnert & Reisenauer, 2020, S. 17). Generationsbeziehungen sind bedeutsam (ebd.). In Kellers Untersuchungen betrachtet sie Migrant*innen, die in traditionellen, dörflichen Gemeinschaften nicht-westlicher Gesellschaften mit einem rationalen Lebensstil die ersten fünf bis zehn Lebensjahren verbringen (Keller, 2011, S. 134). Diese soziodemografischen Merkmale weisen auf ein hierarchisch relationales Selbstbild hin (vgl. ebd.). Durch Ein- und Zuwanderungen können Migrant*innen laut Keller (2011, S. 134 f.) mit autonomieorientierten Realitäten konfrontiert werden, die von den eigenen Vorstellungen abweichen. Kulturelle Einstellungen pädagogischer Fachkräfte und dessen Einfluss auf die Zusammenarbeit mit Eltern werden unter 2.3.2. näher erläutert. An dieser Stelle soll nicht suggeriert werden, dass alle Migrant*innen und Familien mit einem sogenannten Migrationshintergrund ein verbundenheitsorientiertes kulturelles Modell im Sinne des Prototyps aufweisen.

Zusammenfassend lässt sich für Kinder als Akteur*innen in Kindertageseinrichtungen aus kultursensibler Perspektive sagen, dass bereits Kinder ethnisch-kulturelle Unterschiede wahrnehmen und diese aktiv in Interaktionen in Kindertageseinrichtungen erkunden. Die aktive Akteurschaft kann für Kinder mit sogenanntem Migrationshintergrund beschränkt sein, wenn damit eine defizitorientierte Perspektive und einer Überbetonung kultureller Differenzen einhergeht.

2.3.2 Pädagogische Fachkräfte als Akteur*innen

Nachdem die Akteurschaft der Kinder analysiert wurde, legt dieses Unterkapitel den Fokus auf pädagogische Fachkräfte als Akteur*innen in Kindertageseinrichtungen aus kultursensibler Sicht. Der Bildungs- und Erziehungsauftrag nach § 22 Abs. 2 SGB VIII überträgt pädagogischen Fachkräften Verantwortung für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung. So werden pädagogische Fachkräfte Akteur*innen im Alltag der Kinder. Sie haben - unbewusst oder

¹⁰ An dieser Stelle lassen sich Überschneidungen zu Themen wie Diskriminierung oder (kulturellen) Rassismus erkennen. Die Thematik dieser Arbeit bewegt sich an der Grenze zu diesen Themen. Unter 3.1 wird kurz auf Diskriminierung eingegangen. Eine ausführliche Auseinandersetzung ist aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit nicht möglich.

bewusst - die Deutungshoheit über die vorherrschende Norm in der Kindertageseinrichtung (Azun, 2022, S. 248 f.). Sie präsentieren nach Azun (ebd., S. 248) die Normen und Werte der Dominanzkultur. **Dominanzkultur** meint die vorhandenen Wertvorstellungen und soziodemografische Merkmale der Mehrheitsgesellschaft, die als Norm gelten. So besteht ein Machtgefälle gegenüber Kindern und Familien - auch wenn eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft und ein autonomes Bild vom Kind vorausgesetzt wird - , welches die Akteurschaft und Mitbestimmung von Kindern und Eltern regulieren kann (vgl. auch ebd.).

Panagiotopoulou (2020, S. 86) fordert von pädagogischen Fachkräften Prozesse, die Kinder und Eltern als *Andere* im Alltag herstellen, zu erkennen. Nach Diehm (2016, S. 353) ist es Teil pädagogischer Professionalität, um Ausschlussmechanismen anhand von Ethnie oder Kultur zu wissen. Diese Ausschlussmechanismen sollen auch in pädagogischen Ansätzen erkannt werden (ebd.). Kultur soll keine unüberlegte Differenzkategorie in pädagogischen Ansätzen sein (Otyakmaz, 2022, S. 75). Es geht auch darum, die eigene Beteiligung in Herstellungsprozessen von Differenz anhand von Kultur wahrzunehmen. Erstens sind pädagogische Fachkräfte Teil dieser Herstellungsprozesse, indem ihre kulturellen Vorstellungen Teil des kulturellen Umfelds der Kinder sind (Keller, 2011, S. 147). Zweitens entwickeln pädagogische Fachkräfte im Alltag selbstverständliche Gewohnheiten (Skalla, 2019, S. 177). Diese gilt es zu hinterfragen, um kultursensibel handeln zu können (ebd.). So müssen pädagogische Fachkräfte auch von ihren Vorstellungen abweichende Gewohnheiten aushalten (ebd.). Pädagogische Fachkräfte sollen folglich Reproduktionen von Ungleichheiten in Alltagskonstruktionen erkennen, beurteilen und differenzieren (Diehm, 2016, S. 353). Um die eigene professionelle Haltung in dieser Richtung weiterzuentwickeln, sind Selbstreflexion und biografisches Arbeiten entscheidend (Skalla, 2019, S. 177).

Für den Umgang mit kulturellen Unterscheidungen lassen sich in der Praxis verschiedene Strategien und Vorgehensweisen feststellen (vgl. Auernheimer, 2016, S. 132 - 136; Wagner, 2022b, S. 51 - 61). So stellt Wagner (ebd.) fünf Umgangsstrategien mit Heterogenität anhand von Mac Naughtons Forschungsergebnissen vor: Mit der Strategie „Wir sind alle gleich“ behandeln pädagogische Fachkräfte alle Kinder gleich (ebd., S. 53). Kinder müssen Unterschieden alleine begegnen, da diese nicht thematisiert werden (ebd.). Es besteht die Gefahr einer Assimilation an die Dominanzkultur (ebd.). Zugrunde liegt ein Bild eines unschuldigen, unreifen Kindes, das der Auseinandersetzung mit Differenz noch nicht standhält (ebd.). Die zweite Strategie „Wir bringen alle auf den gleichen Stand“ setzt an kindlichen Defiziten an, die im Sinne der Erreichung einer Norm kompensiert werden sollen (ebd., S. 54 f.). Die Einordnung von Entwicklungsabweichungen erfolgt basierend auf westlichen Ansprüchen und Studien mit weißen Mittelschichtskindern und somit kulturell einseitig (ebd., S. 54). Der Ansatz „Du bist anders als ich“ adressiert hauptsächlich Kinder der Dominanzkultur, um ihre Weltoffenheit und

Verständnis für Kinder, die nicht der Dominanzkultur angehören, zu fördern (ebd., S. 56). In Projektwochen und -tagen werden stereotypisierte Darstellungen von Kulturen inszeniert, so dass es zu kulturellen Begegnungen kommen kann (ebd.). Das Spektakuläre in Kulturen wird für die Mehrheit hervorgehoben (ebd.). Es kommt zu einer Gegenüberstellung zweier homogener Gruppen – auf der einen Seite das „Wir“ als Normalitätsverständnis, auf der anderen Seite die *Anderen* (ebd.). Kinder werden zu Kulturrepräsentant*innen (ebd.). Unter dem Motto „Es soll fair zugehen“ sollen alle Kinder unabhängig ihrer zugeschriebenen Merkmale die gleichen Möglichkeiten erhalten (ebd., S. 57). Da zielentsprechendes Verhalten belohnt wird, ist kein Raum für Gedanken der Kinder über Unterschiede und Entstehung dieser (ebd., S. 58.). Der letzte Ansatz „Es muss für alle gerecht sein“ basiert auf den vorherigen beiden Ansätzen (ebd., S. 59). Pädagogische Fachkräfte regen Wissensvertiefungen an und unterstützen Kinder beim Zeigen ihrer Einzigartigkeiten oder Berichten über Erfahrungen (ebd.). Ziel ist es, Machtverhältnisse und Ideologien, aus denen Ungleichheit entsteht, institutionell, individuell und strukturell zu ändern (ebd.). Kinder werden als aktiv und kompetent angesehen (ebd.). Entscheidend ist, dass pädagogische Fachkräfte ihr Machtverhältnis zu Eltern und Kindern reflektieren und Eltern aktiv werden können (ebd., S. 60). Auswirkungen des Ansatzes auf das Kind sind bisher nicht bekannt (ebd.). Auch muss in diesem Ansatz damit gerechnet werden, dass sich Kinder entgegen der Vorstellung, dass sie Vielfalt anzuerkennen und Ausgrenzung anzusprechen, verhalten (ebd.). Diese Strategie verfolgt beispielsweise der Anti-Bias-Approach, der als Basis für die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung noch in dieser Arbeit behandelt werden wird (vgl. ebd.). Die fünf dargestellten Strategien zeigen, welchen Einfluss pädagogische Fachkräfte auf Herstellungsprozesse kultureller Unterschiede haben. Je nach Strategie zeigt sich, dass pädagogische Fachkräfte von den Vorgaben des MKFFI und MSB (2018) zum Bild auf das Kind abweichen. In den folgenden Kapiteln werden kulturelle Einstellungen pädagogischer Fachkräfte und die Zusammenarbeit mit den Eltern aus kultursensibler Perspektive betrachtet.

2.3.2.1 Kulturelle Einstellungen

Im Rahmen dieses Kapitels werden Ergebnisse aus kulturvergleichenden psychologischen, sozialwissenschaftlichen und interdisziplinären Untersuchungen zusammengefasst. Nach Keller (2011, S. 141) sind für die befragten Erzieher*innen Autonomie und Selbstbewusstsein, gefolgt von Bereichen der kognitiven Entwicklung sowie sozialen und emotionalen Fähigkeiten die wichtigsten Lernelemente (ebd.). In Bossongs Dissertation bewerten pädagogische Fachkräfte die Entwicklung psychologischer Autonomie durch eigene Interessen und Stärken sowie Selbständigkeit beispielsweise im Bewältigen von alltagspraktischen Aufgaben als zentrale Förderziele (Bossong, 2016, S. 105). Kulturvergleichende psychologische Studien stellen so ein autonomieorientiertes Kulturmodell pädagogischer Fachkräfte fest (vgl. Keller, 2011, S. 140). Nach Gaitanides (2007, S. 20) geben Erzieher*innen an, dass die vorrangige Aufgabe

der Kindertageseinrichtung die Anleitung und positive Verstärkung der Fortschritte zur Selbstständigkeit sei. Anhaltspunkte für Selbstständigkeit sind beispielsweise alleine essen und anziehen (ebd., S. 20 f.). Keller (2011, S. 141) stellt fest, dass Erzieher*innen Regeln, Normen und Werte als weniger bedeutend bewerten. Erzieher*innen bevorzugen Fragen nach kindlichen Präferenzen, Bereitstellen alternativer Angebote und Entscheidungseinbezug der oder -übertragung auf die Kinder (ebd.). Gaitanides (2007, S. 21) kommt zu dem Schluss, dass den befragten Erzieher*innen soziales Lernen im Sinne von beispielsweise Teilen, Einhalten von Regeln, selbstbewusstes Auftreten und Konfliktfähigkeit ebenso wichtig sei wie die Selbstständigkeit. Studienübergreifend zeigt sich, dass die Selbstständigkeit des Kindes und seine*ihre Autonomie unter den befragten pädagogischen Fachkräften das wichtigste Ziel pädagogischen Handelns ist. Dies entspricht dem aktuell vom Gesetzgeber in NRW geforderten Bild vom Kind (vgl. 2.1). In der Gewichtung von Regeln kommen die betrachteten Studien zu unterschiedlichen Ergebnissen.

Für den Umgang mit Kultur in der pädagogischen Praxis stellen Epping und Morgan (2014, S. 349) fest, dass von pädagogischen Fachkräften kulturelle Werte sowie Grundannahmen nicht thematisiert werden und als eine Art unsichtbare Kulturebene existieren. Laut einer Befragung von Erzieher*innen der Studie „Bildungsprozesse Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS) (Kratzmann, Smidt, Pohlmann-Rother & Kuger, 2013, S. 103) stimmt die Mehrheit der Aussage zu, die Kindertageseinrichtung müsse Kindern eine kleine multikulturelle Gesellschaft vorleben. Obwohl die Mehrheit verschiedene Kulturen in der Kindertageseinrichtung erlebbar machen möchte, ist nur knapp die Hälfte bereit dafür Feste oder von sich abweichende kulturelle Gegebenheiten in die Einrichtungskultur zu integrieren (ebd.). Der Kulturbegriff dieser Studie orientiert sich an nationaler Herkunft des Kindes und seiner*ihrer Familie. Auch wird eine *andere* Kultur mit einem sogenanntem Migrationshintergrund gleichgesetzt. Diese Verbindung wurde bereits in dieser Arbeit bearbeitet (vgl. 2.1.2, 2.1.3, 2.3.1.2).

Epping & Morgan (2014, S. 348 f.) kommen zum Ergebnis, dass pädagogische Fachkräfte im Kontext kultureller Heterogenität mehrsprachige Begrüßungen, eine Weltkarte mit markierten Herkunftsländern und Vorstellungsangebote in Form von Projektwochen zu Herkunftsländern der Kinder nutzen. Auch verstehen die pädagogischen Fachkräfte die Umsetzung elterlicher Wünsche in Bezug auf das Essen oder Kleidung als Umgang mit kulturellen Unterschieden (ebd.). Morgan (2016, S. 289) stößt auf vergleichbare Gestaltungsformen und analysiert, dass sich interkulturelle Arbeit überwiegend auf sichtbare Kulturaspekte bezieht. Beide Studien zeigen für die Kulturauffassung pädagogischer Fachkräfte Herkunfts- und Nationsbezüge (vgl. Epping & Morgan, 2014, S. 348 f.; Morgan, 2016, S. 289). Es besteht somit die Gefahr, dass es zu Gegenüberstellungen von Kulturen kommt. Zusammenfassend sei zu den kulturellen

Einstellungen pädagogischer Fachkräfte gesagt, dass sich eine Autonomieorientierung der pädagogischen Fachkräfte erkennen lässt. Darüber gibt es Hinweise, dass im pädagogischen Alltag kulturelle Werte im Sinne eines kulturvergleichenden psychologischen Kulturverständnis nicht besprochen werden, sondern nationalkulturell agiert wird. Es stehen sichtbare Aspekte von Kultur im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit. Die kulturelle Einstellungen pädagogischer Fachkräfte beeinflussen die Zusammenarbeit mit den Eltern, worauf im Folgenden eingegangen wird.

2.3.2.2 Zusammenarbeit mit Eltern

Für die Zusammenarbeit mit Eltern konnten bisher zwei Aspekte herausgearbeitet werden: Erstens sind pädagogischen Fachkräfte in deutschen Kindertageseinrichtungen laut der herangezogenen Literatur eher autonomieorientiert. In Deutschland lebende, relational orientierte Familien bringen nach Keller (2011, S. 150) neue Herausforderungen für das System Kindertageseinrichtung aufgrund konträrer kultureller Modelle mit. Es kann daher zu Ambivalenzen zwischen Erziehungsstil im Elternhaus und Verhalten der pädagogischen Fachkräfte kommen (ebd., S. 145). Nach Bossong (2016, S. 86) schätzen sich pädagogische Fachkräfte selber autonomieorientierter als Mütter mit sogenanntem Migrationshintergrund ein und empfinden zu ihnen eine starke kulturelle Distanz. Zu Müttern ohne sogenannten Migrationshintergrund sehen sie keine Unterschiede oder kulturelle Distanz (ebd.). Laut Morgan (2016, S. 302) resultieren aus fehlenden Einblicken pädagogischer Fachkräfte in alternative Erziehungskonzepte Ethnozentrismus, Abwertung und Fehlinterpretationen der Erziehungskonzepte und -kompetenz von zugewanderten Eltern und/oder Eltern mit sogenanntem Migrationshintergrund. Morgan (ebd.) selbst schließt daraus, dass eine Erziehungspartnerschaft unter diesen Umständen nicht möglich sei. Auch weisen Epping und Morgan (2014, S. 351) auf Missverständnisse zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften aufgrund verschiedener kultureller Zugehörigkeiten und somit auf Erziehungsstile hin, welche ebenfalls den Aufbau einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft erschweren können. So kritisieren pädagogische Fachkräfte das elterliche Verhalten ohne Reflexion über die dahinterstehende Motive und Werte, die von dem Eigenen abweichen können (ebd., S. 350). Als Beispiel wird das Einfordern eines Abschiedskuss durch eine pädagogische Fachkraft genannt, wobei die vermeintlich kurze und flüchtig wirkende Verabschiedung einen kulturellen Ursprung hat (ebd.).

Zweitens können auch zugewanderte Eltern und/oder Eltern mit einem sogenannten Migrationshintergrund als *Andere* konstruiert werden. Dabei kann Kultur eine Differenzkategorie sein. Kuhn (2018, S. 86) beschreibt für Familien mit sogenanntem Migrationshintergrund, dass der elterliche Umgang mit ihren Kindern kulturalisiert, problematisiert und als abweichend von akzeptierten Umgangsformen wahrgenommen wird. So könne es dazu kommen, dass auch bei den Eltern ein Aufholbedarf hinsichtlich Bildung und Erziehung im Sinne einer

Pädagogisierung von Elternschaft konstatiert wird (ebd., S. 87). Wenn Eltern als erziehungsbedürftig angesehen werden, kann keine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft entstehen. Otyakmaz (2022, S. 70) merkt für eine Erziehungspartnerschaft mit Eltern mit einem sogenannten Migrationshintergrund an, dass Gründe für belegte weniger gute Erziehungspartnerschaften unter Anderem in von der Norm als abweichend entworfene und kulturell begründete Erziehungsvorstellungen der Eltern gesucht werden. Für den Umgang mit Erziehungsdivergenzen beschreibt Morgan (2016, S. 344), dass Erzieher*innen den Versuch der Veränderung der Erziehungskonzepte und -handelns der zugewanderten Eltern oder Eltern mit sogenanntem Migrationshintergrund präferieren. Falls dieser Versuch erfolglos bleibt, wird auf das Verhalten des Kindes eingewirkt (ebd.). Jedoch kann die Betrachtung des kulturellen und ethnischen Rahmens wichtig sein, wenn Eltern diesem Bedeutung beimessen und er beim Nachvollziehen elterlicher Erwartungen hilft (Otyakmaz, 2022, S. 75). Aus diesem Kapitel bleibt daher festzuhalten, dass kulturell verschiedene Modelle und als abweichend von der eigenen Norm entworfene kulturelle Erziehungsvorstellungen besonders jene von Eltern mit sogenanntem Migrationshintergrund die Entstehung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gefährden oder verhindern können.

Zusammenfassend konnte für Kindertageseinrichtungen aus kultursensibler Sicht herausgearbeitet werden, dass Kinder bereits als Akteur*innen an Herstellungsprozessen von ethnisch-kultureller Differenzen teilnehmen. Kinder nehmen diese Unterschiede wahr und möchten sie in Kindertageseinrichtungen erkunden. Für pädagogische Fachkräfte gilt, dass ihre kulturellen Einstellungen sich auf die pädagogische Praxis und vor allem auch auf die Zusammenarbeit mit Eltern auswirken. Für Kinder und Eltern mit sogenanntem Migrationshintergrund oder Zuwanderungsgeschichte zeigt sich, dass die Akteurschaft durch eine Defizitorientierung, Überbetonung kultureller Unterschiede und Pädagogisierung der Eltern eingeschränkt ist. Vor dem Hintergrund ist auch eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft nur erschwert möglich.

3 Methodische Ansätze zur Gestaltung des Umgangs pädagogischer Fachkräfte mit kultureller Heterogenität

Aus dem vorherigen Kapitel geht hervor, dass sich für die pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich des Themenkomplexes Kultur Herausforderungen ergeben. Diese schließen sowohl den Umgang mit verschiedenen kulturellen Vorstellungen - wie sie kulturvergleichende (entwicklungs-)psychologische Studien beschreiben - als auch das Hinterfragen des eigenen kulturellen Hintergrundes, der damit einhergehenden Normalitätsvorstellungen, der Erwartungshaltung gegenüber den Familien sowie der eigenen Kulturauffassung ein. Es wurde bereits erläutert, wie sich die „Ausländerpädagogik“ und die interkulturelle Pädagogik mit Kultur auseinandersetzen und welche Problematiken sich aus diesen Betrachtungen unter Einbezug einer migrationspädagogischen Perspektive ergeben (vgl. 2.1.3).

In Auseinandersetzung mit methodischen Ansätzen zum Thema dieser Arbeit wurden Verweise auf interkulturelle Kompetenz pädagogischer Fachkräfte als Gestaltungsvoraussetzung oder -möglichkeit mit kultureller Heterogenität umzugehen gefunden (vgl. hierzu Lamm & Dintsioudi, 2017; S. 14 - 20; Schirilla, 2016, S. 172-175; Skalla, 2019, S. 178; Sulzer, 2013, S. 55 f.). Es gibt verschiedene Konzepte zu interkultureller Kompetenz, die unter anderem ein nationalkulturelles Verständnis aufweisen und daher umschritten sind (vgl. Mecheril, 2013, S. 21). So beschreibt Sulzer (2013, S. 55), dass unter interkulturelle Kompetenz verschiedene Kompetenzen für kultursensibles und rassismuskritisches Handeln fallen. Interkulturelle Kompetenz ist somit keine erlernbare Fähigkeit innerhalb einer Aus- oder Fortbildung, sondern umfasst eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit den soziokulturellen Vorstellungen der Klient*innen - also den Familien - und deren biografischen Besonderheiten sowie sozialen, rechtlichen Bedingungen vor dem Hintergrund der eigenen Normalitätsvorstellungen (vgl. auch Lamm & Dintsioudi, 2017, S. 16; Schirilla, S. 174).

Weitere Recherchen der Autorin dieser Arbeit fordern ein kultursensibles und vorurteilsbewusstes Vorgehen pädagogischer Fachkräfte (vgl. hierzu 2.3.1, 2.3.2). Der Nationaler Kriterienkatalog für pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder verweist im dritten Qualitätsbereich „Individualität, Vielfalt und Gemeinsamkeit“ auf die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung sowie auf die kultursensitive Frühpädagogik (vgl. Tietze & Viernickel, 2016, S. 84). Es gibt weitere pädagogische Ansätze, wie die Pädagogik der Vielfalt oder die antirassistische Erziehung, die Kultur einschließen. Diese Arbeit betrachtet aufgrund der Rechercheergebnisse der Autorin und dem vorgebenden Umfang der Thesis ausschließlich die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung sowie die kultursensitive Frühpädagogik. Neben den Grundsätzen beider Ansätze, liegt der Fokus auf dem Kulturverständnis, dem Bild vom Kind und der Zusammenarbeit mit den Eltern.

3.1 Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung

In Deutschland entwickelt sich Ende der 1990er-Jahre durch die Kinderwelten-Fachstelle des Instituts für den Situationsansatz (ISTA) die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung basierend auf dem Anti-Bias-Approach nach Derman-Sparks, Phillips und weiteren Kolleg*innen (Richter, 2022, S. 10; Lengyel & Braband, 2022, S. 36). Grundlegend ist die Frage danach, wie Kinder in einer Gesellschaft aufwachsen, die geprägt von Diskriminierung und Ungleichheit ist, und welche Konsequenzen dies für das kindliche Selbstbild und ihr Verständnis von anderen Menschen hat (Wagner, 2022a, S. 27). Diese Frage stellt sich aufgrund der Annahme, dass diskriminierende Umstände Kinder beeinflussen (Wagner, 2020, S. 85). **Diskriminierung** umfasst alle abwertenden Ungleichbehandlungen mit Bezugnahme zu Kategorien oder Ideologien, die für die Betroffenen Einschränkungen und Nachteilen bedeuten (ebd., S. 86). So werden durch Zuschreibungen bestimmter Gruppenzugehörigkeit wie Nationalität Menschen

kategorisiert und innerhalb dieser Kategorien in Untergruppen hierarchisiert (ebd.). Dies spiegelt sich in gesellschaftlichen Machtverhältnissen wieder (ebd.).

Die vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung verfolgt die Ziele, alle Kinder in ihrer Identität zu stärken, ihnen Erfahrungen mit Vielfalt zu ermöglichen, ihr kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness anzuregen und sie zum Einschreiten bei Unrecht und Diskriminierung zu bewegen (Wagner, 2022, S. 31). Um die Ziele zu erfüllen, bedarf es einer vorurteilsbewussten Gestaltung der Lernumgebung, der Interaktion mit Kindern, der Zusammenarbeit mit den Eltern und im Team (vgl. Ansari et al., 2016; Höhme et al., 2016; Krause et al., 2016; Richter et al., 2016). So soll jedes Kind als Individuum und soziales Gruppenmitglied anerkannt werden sowie Kenntnis über seinen*ihren eigenen Hintergrund haben (Wagner, 2022, S. 32). Ebenso müssen Erfahrungsräume mit Menschen, die von den Kindern äußerlich oder im Verhalten abweichen, geöffnet werden (ebd.). Es wird geschlossen, dass jedem Kind so Individualität zugedacht wird. Auch sollen pädagogische Fachkräfte kindliche Gespräche über Unterschiede zulassen und unterstützen (Richter, 2022, S. 74). Diese Gespräche können mit Persona Dolls in Kindergruppen initiiert werden (Azun, Enßlin, Henkys, Krause & Wagner, 2009, S. 17). Eine Persona Doll erzählt den Kindern von ihrer Lebenswelt und -geschichte, ihren Vorlieben und Abneigungen, die sich mit den Lebenserfahrungen der Kinder überschneiden (ebd., S. 16 f.). So können Unterschiede thematisiert und Kinder zum kritischen Denken angeregt werden (ebd., S. 17). Kinder werden daher in Erkundungen verschiedener Lebensrealitäten unterstützt und sind somit aktive Akteur*innen. Gespräche über Unterschiede müssen pädagogische Fachkräfte so initiieren, dass sich alle Kinder einbringen können (Krause et al., 2016, S. 95). Dies bedarf Informationen über die berücksichtigten Themen und respektvolles Aufgreifen der kindlichen Deutungen (ebd.). Unterschiede sollen weder geleugnet noch überbetont werden (ebd., S. 94).

Für pädagogische Fachkräfte ergibt sich das Ziel, ihren eigenen sozio-kulturellen Hintergrund und dessen Einfluss auf ihr pädagogisches Handeln zu kennen (Richter, 2022, S. 33). Sie sollen verschiedene Familienkulturen und Erziehungsvorstellungen kennenlernen, ihre Erfahrungen mit diesen reflektieren und somit über eigene Normvorstellungen kritisch nachdenken (ebd., S. 34). Auch wird eine kritische Einstellung gegenüber Vorurteilen und Diskriminierung in der Kindertageseinrichtung, in Bildungsbereichen oder in der Gesellschaft gefordert (ebd., S. 34).

Die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung verwendet den Begriff „Familienkultur(en)“ anstelle von Kultur (vgl. Höhme et al., 2016; S. 13; Fischer & Gramelt, 2021, S. 221 f.; Wagner, 2020, S. 90 f). Familienkultur meint, wie bereits unter 2.1.3 angeführt, ein Mosaik aus Gewohnheiten, Traditionen, Perspektiven, Deutungsmustern und Erfahrungen mit sozialer Klasse, Herkunft, Sprache(n), Geschlecht, Religion, sexueller Orientierung, Ortswechsel,

Behinderungen, mit Privilegien oder Diskriminierung (Wagner, 2020, S. 90). Jede Familienkultur ist individuell geprägt und ganz eigen (Fischer & Gramelt, 2021, S. 221). So bezieht die vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung auf eine Kulturdefinition über Bedeutungsmuster und Zeichensysteme als Bestand einer Gruppe oder Gesellschaft (Höhme et al., 2016, S. 75). Wagner (2020, S. 90) arbeitet als Unterschied zum Begriff „Nationalkultur“ heraus, dass Familienkulturen nur von den Familien ergründet werden können, wohingegen Nationalkulturen „[...] abstrakte Konstruktionen, die Zuschreibungen von „nationaltypischen Eigenschaften hervorbringen, mit denen Familien und Einzelne gruppiert und kategorisiert werden“ (ebd.), sind (vgl. auch Fischer & Gramelt, 2021, S. 221 f.). Eine nationalkulturelle Sichtweise ist für das Verstehen einer konkreten Familienkultur hinderlich (Wagner, 2020, S. 90). Richter (2022, S. 84) merkt an, dass es für pädagogische Fachkräfte daher wichtig sei, „[...] den eigenen Blick nicht von vermeintlichen „Nationalkulturen“ und den dazugehörigen Vorurteilen trüben zu lassen“ (ebd.). So formuliert die vorurteilsbewusste Pädagogik einen Kulturbegriff, der Kultur nicht als eine Differenzierungskategorie begreift, sondern als etwas, was eine Familie individuell auszeichnet.

Der Ansatz arbeitet intersektional, was sich auch im Begriff „Familienkulturen“ durch das Einschließen aller Vielfaltsaspekte und möglichen Diskriminierungsformen, die dem Ansatz bekannt sind, zeigt (vgl. Wagner, 2020, S. 86). In Kindertageseinrichtungen hilft dieser Blickwinkel auf nationalkulturell gleich wirkende Familien jeweils individuell einzugehen (vgl. Höhme et al., 2016, S. 75). Die institutionelle Kultur in Kindertageseinrichtungen unterscheidet sich unterschiedlich stark von den Familienkulturen der Kinder, sodass sich bei kultureller Nähe Vorteile und bei kultureller Distanz Nachteile für die jeweiligen Kinder zum Beispiel im Ergreifen von Lerngelegenheiten ergeben (Wagner, 2020, S. 91).

So wird das Kind in der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung stets im Zusammenhang mit seiner*ihrer Familie betrachtet (vgl. Azun, 2022, S. 252). Dies zeigt sich auch in der Forderung, dass alle Familien durch Familienwände oder Fotoalben sichtbar sein sollen (Richter, 2022, S. 47, 51, 53). Auch hat die Fachstelle Kinderwelten das Familienspiel, ein Memory mit vielfältigen Kindern und seiner*ihrer Familie, zur besserer Sichtbarkeit aller entwickelt (Wagner, 2022a, S. 38). In der Zusammenarbeit mit Eltern sollen pädagogische Fachkräfte die Vielfalt an Familienkulturen anerkennen, die Eltern, so wie diese sind, akzeptieren und elterlicher Teilhabe ermöglichen (Wagner, 2020, S. 99). Die Eltern sollen in die vorurteilsbewusste Arbeit einbezogen werden und pädagogische Fachkräfte sollen bei Ausgrenzung und Diskriminierung innerhalb der Elternschaft intervenieren (ebd.). Im Sinne der Erziehungspartnerschaft sind alle Ansichten gleichwertig und den Verschiedenheiten wird wertschätzend begegnet (Richter, 2022, S. 93). Bei kulturellen Differenzen zwischen pädagogischen Fachkräften und der Familie soll nicht der einen oder der anderen Möglichkeit gefolgt werden, sondern eine

neue, dritte Möglichkeit gemeinsam gesucht werden (Wagner, 2020, S. 101). So wird das Bestehen von soziokulturellen Differenzen anerkannt, Informationen über die familiär individuellen, kulturellen Vorstellungen durch Gespräche gesammelt, um zuletzt als pädagogische Fachkraft mit der Familie eine Problemlösung, an der alle teilhaben, zu finden (ebd., S. 101 f.). Der stetige, transparente Dialog mit der Familie und ein forschendes, interessiertes, verständnisvolles Verhalten der pädagogische Fachkraft sind entscheidend. Es können auch statt Elternabende, in der Kindertageseinrichtung Begegnungsorte, an denen sich Eltern untereinander austauschen können, geschaffen werden oder Familienfrühstücke und wöchentliche Familientreffen angeboten werden (Richter, 2022, S. 91 f.).

Abschließend sei gesagt, dass die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung antritt, um die Auswirkungen einer diskriminierenden, ungleichen Gesellschaft auf Kinder zu beleuchten und diese Strukturen abzubauen. So sollen Kinder gestärkt und für vielfältige Merkmale, Diskriminierung und Fairness sensibilisiert werden. Von pädagogischen Fachkräfte wird eben diese Sensibilität – besonders anhand von Selbstreflexion – gefordert. So spricht die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung von Familienkulturen anstelle von Nationalkulturen.

3.2 Kultursensitive Frühpädagogik

Die kultursensitive Frühpädagogik basiert auf kulturvergleichenden (entwicklungs-)psychologischen Erkenntnissen und bezieht sich auf die prototypischen, kulturellen Modelle „Autonomieorientierung“ und „Verbundenheitsorientierung“ (vgl. 2.1). Dem Ansatz liegt die Annahme zugrunde, dass sowohl Eltern, pädagogische Konzepte sowie pädagogische Fachkräfte sich implizit an kulturellen Modellen orientieren (Kärtner & Borke, 2015, S. 240). Kultur meint ein geteilter Kontext soziodemographischer Merkmale von Menschen - wie Niveau der formalen (schulischen) Bildung, die Organisationsform der Familie oder die Anzahl der Kinder -, die daher ähnliche Deutungsmuster und Verhaltensweisen zeigen (Borke & Keller, 2021, S. 14 f.). Für den Kulturbegriff dieses Ansatzes sei festgehalten, dass er sich nicht auf Länder und sogenannte Migrationshintergründe beschränkt (Borke & Schwentesius, 2017, S. 116).

Die kultursensitive Frühpädagogik unterteilt sich in drei hierarchisch aufeinander aufbauende Dimensionen: Kenntnis, Haltung und Können (Borke & Keller, 2021, S. 104). Unter Kenntnis fällt

„[...] das Wissen um unterschiedliche kulturelle Hintergründe, Formen und Verläufe der Entwicklung sowie kulturell bedingte elterliche und pädagogische Herangehensweisen an frühpädagogische Themen und Handlungsfelder“ (ebd., S. 105).

Die kulturellen Hintergründe sind die oben genannten Prototypen. Pädagogische Fachkräfte sollen durch diese Dimension verschiedene kulturelle Hintergründe und Verhaltensweisen besser nachvollziehen können (ebd.). Obwohl das Wissen um kulturelle Unterschiede Voraussetzung ist, um auf die kulturellen Hintergründe einzugehen, wird die Individualität jedes

Kindes mit seiner*ihrer Familie betont (Borke & Schwentesius, 2020, S. 55). Kulturelle Modelle können sich ähneln, sind aber nie identisch (ebd.). Für das Bild vom Kind lässt sich ableiten, dass trotz allgemeinen Prototypen jedes Kind einzigartig ist. Das Wissen um die Prototypen ist nötig, um auf den kulturellen Hintergrund des jeweiligen Kindes eingehen (vgl. ebd., S. 54).

Die zweite Dimension „Haltung“ meint die Bereitschaft pädagogischer Fachkräfte, stetig bestehendes Wissen zu reflektieren, neues Wissen zu erwerben und ihren eigenen kulturellen Hintergrund zu erkunden (Borke & Schwentesius, 2020, S. 65). Es geht darum, „[...] [die] eigene Brille, im Sinne von eigenen kulturellen Denk- und Wahrnehmungsmustern, durch die man auf die Welt schaut [...]“ zu ergründen (Borke & Keller, 2021, S. 106). Zu den Kernkompetenzen einer kultursensitiven Haltung gehören biografische Kompetenz, Selbstreflexivität und eine forschende Haltung, Ressourcenorientierung sowie Empathie, Feinfühligkeit, sensitive Responsivität und eine Offenheit gegenüber sowie Wertschätzung von Diversität (ebd.).

Die dritte Dimension „Können“ umfasst die Verfügbarkeit verschiedener Handlungsoptionen (Borke & Keller, 2020, S. 110). Eine pädagogische Fachkraft soll konkrete Handlungsstrategien für den Umgang mit Eltern und Kindern im Alltag besitzen, die sie situationsabhängig in Abstimmung mit dem jeweiligen kulturellen Hintergrund einsetzen kann (ebd.; Borke & Schwentesius, 2020, S. 66). Themen können die Eingewöhnung oder die Zusammenarbeit mit Eltern sein (vgl. Borke & Keller, 2021, S. 116; 124). Es soll allerdings kein Selbstanspruch pädagogischer Fachkräfte entstehen, auf jede Kultur oder Situation vorbereitet zu sein, sondern es sollen Grundlagen geschaffen werden, die kultursensibles Handeln ermöglichen (Kärtner & Borke, 2015, S. 241).

Die kultursensitive Frühpädagogik erläutert, dass in der Zusammenarbeit mit Eltern verschiedene, unterschiedliche Vorstellungen und Wünsche hinsichtlich der kindlichen Entwicklung, Bildung und Erziehung aufeinander treffen (Borke & Schwentesius, 2020, S. 66). Kulturelle Unterschiede können im Ausmaß des erwarteten Kontakts auf Augenhöhe, des Austausches und des Zeitverständnis bestehen (Borke & Keller, 2021, S. 116). So ist der Umgang mit Zeit kulturabhängig, sodass zeitgenaues Abholen oder Bringen in die Kindertageseinrichtung nicht selbstverständlich ist (ebd., S. 114). Pädagogische Fachkräfte sollten daher von ihnen abweichenden kulturellen Vorstellungen offen, neugierig und nicht wertend gegenüber treten (ebd.). So empfehlen Borke und Schwentesius (2020, S. 67) in der Eingewöhnung die Familie kennenzulernen und die Einrichtung vorzustellen. Eltern können die Abläufe, Gegebenheiten und das Konzept der Kindertageseinrichtung kennenlernen – vor allem, wenn das System der institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung noch unbekannt ist (ebd.; S. 70 f.). Pädagogische Fachkräfte erlangen Wissen über kulturell geprägte Erziehungs- und Sozialisationsziele der Eltern sowie ihren Erfahrungen, Lebenswelten und Haltungen (ebd., 67).

Im Hinblick auf die Idee einer Erziehungspartnerschaft gilt, dass dieses Konzept für eher verbundenheitsorientierte Familien befremdlich wirken könnte (ebd., S. 72). Grund hierfür ist eine angestrebte klare Trennung von Kindertageseinrichtung und dem Zuhause (Borke & Keller, 2021, S. 112). Eher verbundenheitsorientierte Familien sind interessiert an der pädagogischen Arbeit, nehmen pädagogische Fachkräfte jedoch als Autoritätspersonen und Expert*innen für die pädagogische Arbeit wahr (ebd., S. 113). Pädagogische Fachkräfte sollten sich daher mit dem kulturellen Prototyp „Verbundenheitsorientierung“ auseinandersetzen und einen Umgang erarbeiten (Borke & Schwentesius, S. 74). Für eher autonomieorientierte Familien gehören die Aspekte einer Erziehungspartnerschaft eher zur Gewohnheit (ebd., S. 72). Jedoch können auch in der Zusammenarbeit mit ihnen gegensätzliche Ansichten bestehen, da jede Familie individuell ist. Es geht in der Zusammenarbeit daher vielmehr darum, als pädagogische Fachkraft variabel non-direktive und direkte Gesprächsgestaltungselemente nutzen zu können (vgl. Borke & Keller, 2021, S. 116). Für jede Familie müssen daher passende Formen der Zusammenarbeit gefunden werden: So verhalten sich eher verbundenheitsorientierte Personen in Tür- und Angelgesprächen eher zurückhaltend, sodass über die Beweggründe dieser kurzen Austausche aufgeklärt werden sollte (ebd., S. 75). Eher autonomieorientierte Elternteile bringen sich eher ausgeprägt ein und machen eigene Vorschläge, die möglicherweise als störend empfunden werden, wenn diese beispielsweise das Einrichtungskonzept hinterfragen (Borke & Keller, 2021, S. 114). Im Hinblick auf Feste, Feiern und Projekte sollte die Kindertageseinrichtung ein breites Spektrum ohne stereotypische Repräsentationen anbieten und gemeinsam überlegt werden, welche anderen Formen der Zusammenarbeit genutzt werden können, wenn sich Familien in diese Angeboten nicht einbezogen fühlen oder Angst vor Ablehnung haben (Borke & Schwentesius, 2020, S. 77).

Zusammenfassend sei gesagt, dass die kultursensitive Frühpädagogik auf kulturvergleichenden psychologischen Erkenntnissen basiert und aus drei hierarchisch aufbauenden Dimensionen - Wissen, Haltung, Können - besteht. Diese sollen pädagogische Fachkräfte im Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Vorstellungen unterstützen. Kultur bezieht sich auf soziodemografische Merkmale und daraus resultierende ähnliche Verhaltensmuster und Einstellungen von Menschen.

In diesem Kapitel wurden sowohl die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als auch die kultursensitive Frühpädagogik vorgestellt. Beide Ansätze behandeln Kultur und können daher zur Gestaltung des Umgangs pädagogischer Fachkräfte mit kultureller Heterogenität genutzt werden.

4 Diskussion

Der Diskussion liegt die Frage, wie der Umgang pädagogischer Fachkräfte mit kultureller Heterogenität in Kindertageseinrichtungen gestalten werden kann, zugrunde. Es geht sowohl

darum, was pädagogische Fachkräfte allgemein beachten sollen als auch darum, welche Elemente aus den vorgestellten methodischen Ansätzen - der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung sowie kultursensitiven Frühpädagogik - zur Gestaltung des Umgangs mit kultureller Heterogenität aufgegriffen werden können. An dieser Stelle sei gesagt, dass es nicht um eine Bewertung oder Gegenüberstellung der beiden pädagogischen Ansätze geht, sondern um das Analysieren und Diskutieren möglicher Gestaltungselemente zum Umgang pädagogischer Fachkräfte mit kultureller Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Die Diskussion gliedert sich in folgende drei Diskussionsaspekte: Kulturverständnis (4.1), Rolle und Einbezug der Kinder (4.2), Umgang und Zusammenarbeit mit Eltern (4.3). Jeder Diskussionsaspekt verfolgt kleinere Teilfragen, um schlussendlich die oben genannte Diskussionsfrage im Fazit zu beantworten.

4.1 Kulturverständnis

Nun wird beleuchtet, welches Kulturverständnis für den Umgang pädagogischer Fachkräfte mit kultureller Heterogenität in Kindertageseinrichtungen auf Basis der Erkenntnisse dieser Arbeit ratsam wäre. Daran knüpft die Frage, ob und inwiefern die Kulturdefinitionen der pädagogischen Ansätze zur Gestaltung des Umgangs pädagogischer Fachkräfte mit kultureller Heterogenität in Kindertageseinrichtungen genutzt werden können.

Unter 2.1.3 wurde herausgearbeitet, dass es einen theoretischen Zusammenhang zwischen der pädagogischen Auseinandersetzung mit Kultur und einem national- und herkunftsabhängigen Kulturbegriff gibt. Auch in der Betrachtung von Kindertageseinrichtungen aus kultursensibler Perspektive wurden Hinweise gefunden, dass sich wissenschaftlichen Studien ein national- und herkunftsabhängiger Kulturbegriff zugrunde liegt und pädagogische Fachkräfte diesen in der Praxis nutzen (vgl. Epping & Morgan, 2014, S. 348 f.; Kratzmann et al., 2013, S. 103; Morgan, 2016, S. 289). So geben pädagogische Fachkräfte als Umgang mit kultureller Heterogenität an, auf einer Weltkarte die Herkunftsländer der Kinder zu markieren und diese in Projektwochen vorzustellen (Epping & Morgan, 2014, S. 348). Dieses Vorgehen weist Parallelen zur vorgestellten Umgangsstrategie „Du bist anders als ich“ nach Wagner (2022, S. 56) auf: In beiden Fällen werden Kulturen in Projektwochen vorgestellt. Auch wird Kultur über Herkunftsländer verstanden, was auf ein nationalkulturelles Kulturverständnis schließen lässt. So würden Kinder und Familien Kulturen jeweiliger Nationen, an welche Vorurteile und Stereotypen gekoppelt sind, repräsentieren. Die Beleuchtung von Kindern mit sogenanntem Migrationshintergrund legt nahe, dass in Deutschland geborenen Kindern aufgrund ihrer Verwandtschaft ein sogenannter Migrationshintergrund zugeschrieben wird. Daraus könnte resultieren, dass in Deutschland geborene und sozialisierte Kinder in der pädagogischen Praxis über die Nationalitäten ihrer Verwandten Kulturen zugeschrieben werden. Zum Beispiel könnte ein Kind mit türkischstämmigen Eltern, das selbst in Deutschland geboren ist, zum*r Repräsentant*in

einer vermeintlichen „türkischen Kultur“ werden, die von der Kindergruppe kennengelernt werden soll. So könnten stereotypische Vorstellungen an das Kind und sein Verhalten herangetragen werden. Daraus wird geschlussfolgert, dass die Gefahr besteht, dass Kultur von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen ausschließlich über Herkunft und Nationalität erschlossen wird. Wie bereits in dieser Arbeit erläutert, verkennt ein solches Kulturverständnis, dass Menschen ihre Kultur selbst gestalten oder Elemente verändern können. Im Sinne eines national- und herkunftsabhängigen Kulturverständnis sind Kulturen festgeschrieben. Auf Basis der Erläuterungen der vorliegenden Arbeit wird ein national- und herkunftsabhängiger Kulturbegriff daher kritisch betrachtet. Aufgrund der beleuchteten Auswirkungen und Gefahren möchte die Autorin dieser Arbeit für die pädagogische Arbeit von diesem Kulturbegriff abraten.

Nun sollen die Kulturbegriffe der methodischen Ansätzen zur Gestaltung des Umgangs pädagogischer Fachkräfte mit kultureller Heterogenität in die Diskussion eingebunden werden. Die kultursensitive Frühpädagogik bezieht ihr Kulturverständnis auf einen geteilten Kontext soziodemografischer Merkmale von Menschen, die aufgrund dessen ähnliche Deutungsmuster haben und ähnliches Verhalten zeigen. So können Menschen, die in verschiedene Nationen aufgewachsen sind und deren Kontexte soziodemografischer Merkmale sich überschneiden, eine ähnliche Kultur besitzen. Daraus wird geschlossen, dass die kultursensitive Frühpädagogik zeigt, dass sich Kulturen nicht anhand von Herkunftsländern unterscheiden. Innerhalb der kultursensitiven Frühpädagogik werden die kulturvergleichend psychologischen, entworfenen Prototypen „Autonomieorientierung“ und „Verbundenheitsorientierung“ aufgegriffen. In der Literatur finden sich Hinweise zum Umgang mit dem Verhalten eher autonomieorientierter Familien und eher verbundenheitsorientierter Familien (vgl. Borke & Keller, 2021, S.111 - 138). Daher wird analysiert, dass die kulturellen Prototypen eine zentrale Bedeutung für die Gestaltung der kultursensitiven Frühpädagogik haben. In einer Veröffentlichung der Fachstelle Kinderwelten wird die Orientierung an zwei kulturelle Prototypen folgendermaßen kritisiert:

„Die Gegenüberstellung, in der Differenzen der beiden soziokulturellen Orientierungen hervorgehoben werden, ist nicht ganz unproblematisch. [...] Die Einteilung von Familien in »autonomieorientierte« und »verbundenheitsorientierte« birgt die Gefahr kulturalisierender Zuschreibungen, etwa indem Familien mit Migrationserfahrungen ohne Überprüfung dem verbundenheitsorientierten Modell zugeordnet werden. »Wissen« über die soziokulturellen Orientierungen wird für Einteilungen vereinnahmt, die wiederum die vorherrschenden Normen bestätigen. Darin liegt auf die Verführung, die mit dominanzkulturellen Überlegenheitsdenken zusammenhängt, nämlich die Fehlereinschätzung, über »die Anderen Bescheid zu wissen« (Höhme et al., 2016, S. 78 f.).

Dieses Zitat eröffnet eine kritische Sichtweise auf die Verwendung von kulturellen, prototypischen Modellen als Orientierungssystem in der pädagogischen Praxis. Die kultursensitive Frühpädagogik selbst betont, dass keine Familie auf einen kulturellen Prototyp reduziert werden soll, sondern das Wissen über das Vorhandensein verschiedener kultureller Modelle eine kultursensitive Auseinandersetzung erst ermöglicht (vgl. auch ebd.). Im Hinblick auf die

erläuterten kulturellen Einstellungen pädagogischer Fachkräfte und der herausgearbeiteten Problematik, dass anhand von Kultur Differenzen zwischen Kindern und Familien in Kindertageseinrichtungen hergestellt werden oder die Gefahr dieser Konstruktionsprozesse besteht, eröffnet sich die Frage, inwiefern es pädagogischen Fachkräfte im Alltag gelingt, Familien nicht den kulturellen Prototypen strikt zuzuordnen, sondern jede Familie vordergründig als individuell anzusehen. Diese Frage wird durch einen weiteren Gedankengang unterstrichen: In dieser Arbeit wurde festgestellt, dass Kindertageseinrichtungen und pädagogische Fachkräfte in Deutschland eher autonomieorientiert sind. Dadurch besteht die Gefahr, dass eher verbundeneorientierte Familien durch Konstruktionsprozessen an Differenzen und Abweichungen zur Dominanzkultur als *anders* wahrgenommen werden. Diese Gefahr beschreibt das Zitat eben für Familien mit sogenanntem Migrationshintergrund, denen aufgrund soziodemografischer Merkmale ohne Überprüfung eine Verbundeneorientierung zugeordnet werden könnte. Aus diesen Gedanken resultiert, dass ein Kulturverständnis über Deutungsmuster und Verhaltensweisen bestimmter Gruppen anhand von soziodemografischen Merkmalen die Gefahr birgt, dass kulturelle Prototypen zu neuen Differenzmerkmalen im Umgang mit kultureller Heterogenität in Kindertageseinrichtungen werden. Andererseits eröffnet der Einbezug von soziodemografischen Merkmalen den Blick dafür, dass die soziodemografische Herkunft Kultur beeinflussen kann.

Als weiterer Diskussionsaspekt wird angeführt, dass im pädagogischen Alltag eher sichtbare Kultur Aspekte wie Essen oder Kleidung thematisiert werden und kulturelle Werte eher nicht angesprochen werden (vgl. Morgan, 2016, S. 289). Sie existieren als unsichtbare Kulturebene (vgl. ebd.). Aus dieser Feststellung wird geschlussfolgert, dass die hinter Verhalten steckende Beweggründe nicht besprochen werden und somit kein Dialog über verschiedene kulturelle Vorstellungen zustande kommt. Die kultursensitive Frühpädagogik spricht explizit in ihrem Kulturverständnis die Deutungsmuster und Verhaltensweisen an. Somit rücken unsichtbare Kultur Aspekte auch in den Fokus. Es wird stets betont, dass die pädagogische Fachkraft ihren eigenen kulturellen Hintergrund und damit ihre Sichtweise auf alltägliche Situationen hinterfragen soll. Dieser Aspekt könnte dazu führen, dass kulturelle Werte sichtbarer werden und Dialoge über beispielsweise Normalitätsvorstellungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Bezugspersonen des Kindes sowie dem Kind selbst entstehen können.

Neben der kultursensitiven Frühpädagogik wurde auch die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in dieser Arbeit vorgestellt. Diese nutzt anstelle von Kultur den Begriff „Familienkultur(en)“. Darunter wird ein einzigartiges Mosaik aus Gewohnheiten, Traditionen, Perspektiven, Deutungsmustern und Erfahrungen mit sozialer Klasse, Herkunft, Sprache(n), Geschlecht, Religion, sexueller Orientierung, Ortswechsel, Behinderungen, mit Privilegien oder Diskriminierung einer Familie verstanden (vgl. Wagner, 2020, S. 90). So wird durch den Begriff

„Familienkultur(en)“ das Einzigartige jeder Kultur durch die Formulierung von Familienkulturen ebenso sichtbar, wie das Gemeinsame über den Begriff „Familie“. Die Gruppe mit ähnlichen kulturellen Aspekten wird folglich auf eine Familie bezogen. So würde jede Familie und jedes Kind individuell wahrgenommen werden, was sowohl für das Bild vom Kind als auch im Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gefordert wird. Gleichzeitig zeigt sich, dass der Begriff „Familienkultur“ mehrere Vielschichtdimensionen gemeinsam berücksichtigt. Für Kindertageseinrichtungen beschreibt die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung Unterscheidungen ausschließlich zwischen Familienkulturen und institutionellen Kulturen. Daraus wird geschlossen, dass alle Familienkulturen der gleicher Stellenwert zugeschrieben wird und trotzdem anerkannt wird, dass Differenzen zwischen diesen und der institutionellen Kultur in der Kindertageseinrichtung bestehen. Diese Differenzen werden jedoch in der Theorie nicht bewertet. Pädagogische Fachkräfte haben dennoch den Auftrag die kulturelle Differenzen zwischen der institutionellen Kultur und der jeweiligen Familienkultur zu reflektieren, um allen Kinder Teilhabe zu ermöglichen. Dazu gehört die Reflexion, dass die pädagogischen Fachkräften die Dominanzkultur in der Kindertageseinrichtungen präsentieren und vorgeben. Diese Aspekte könnte für Familien mit sogenanntem Migrationshintergrund bedeuten, dass ihnen durch das Kulturverständnis von Familienkulturen keine *andere* Kultur zugeordnet wird. So kritisiert die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung auch einen national- und herkunftsabhängigen Kulturbegriff und lehnt diesen ab.

In der Auseinandersetzung mit dem Begriff der Familienkultur konnten innerhalb dieser Arbeit keine Anzeichen dafür gefunden werden, dass Orientierungs- oder Differenzierungsaspekte innerhalb des Kulturverständnis von Familienkulturen entworfen werden: Es kann zwar zwischen verschiedenen Familien unterschieden werden, aber das Entwerfen von Gruppen im Sinne von „Wir“ und „die Anderen“ würde der Definition einer Familienkultur widersprechen. Es wird im Rahmen dieser Arbeit analysiert, dass diese Betrachtungsweise von Kultur im Gegensatz zu einem nationalkulturellen Begriff oder der Orientierung an soziodemografischen Merkmalen komplexer ist, da es keine Orientierungs- oder Differenzpunkte gibt. Dies würde zum einen für eine pädagogische Fachkräfte bedeuten, dass sie ihren eigenen kulturellen Hintergrund kennt und weiß, wie diese ihr pädagogisches Handeln beeinflusst. Zum anderen wäre auf Basis der aktuell beschriebenen Praxiseinblicke in der Gestaltung des Umgangs mit kultureller Heterogenität ein Umdenken erforderlich, um Kultur fortan in der pädagogischen Praxis als Familienkultur zu verstehen. Diese Forderung besteht auch auf institutioneller Ebene, um ein Umdenken in Kindertageseinrichtungen allgemein anzustoßen.

In der theoretischen Auseinandersetzung gilt es daher für die Autorin dieser Arbeit auf Basis der bisherigen Erkenntnisse als ratsam in der Gestaltung des Umgangs mit kultureller

Heterogenität den Begriff der „Familienkultur“ als Anregung und Orientierung für das eigenen Kulturverständnis zu nutzen.

Zusammenfassend sei gesagt, dass aus dieser Diskussion hervorgeht, dass eine Orientierung an dem Begriff „Familienkultur(en)“ auf Basis der bereits gewonnenen Erkenntnisse als ratsam eingeschätzt wird. So können möglicherweise Erkenntnisse aus kulturvergleichenden psychologischen Forschungen genutzt werden, um zu verstehen, dass soziodemografische Merkmale Auswirkungen auf jeweilige Familienkulturen haben können und dadurch in manchen Punkten Ähnlichkeiten möglich sind. Es könnte des Weiteren, dass die Selbstreflexion des eigenen kulturellen Hintergrunds und die Auseinandersetzung mit daraus resultierenden Normalitätsvorstellungen für pädagogische Fachkräfte wichtig ist. Auch wäre es für die Gestaltung des Umgangs mit kultureller Heterogenität wichtig, dass pädagogische Fachkräfte ein Bewusstsein dafür, dass sie in Kindertageseinrichtungen die institutionelle Kultur vertreten und diese mitbestimmen, entwickeln. Daher gilt es auch auf institutioneller Ebene zu hinterfragen, welches Kulturverständnis genutzt wird und welche Auswirkungen dieses für die pädagogische Praxis hat.

4.2 Rolle und Einbezug der Kinder

Nachdem das Kulturverständnis beleuchtet wurde, soll nun ein Blick auf das Kind geworfen werden. Es geht um die Frage, welche Rolle Kinder in der Gestaltung des Umgangs pädagogischer Fachkräfte mit kultureller Heterogenität spielen sollten und wie pädagogische Fachkräfte auf sie blicken. Daran anschließend stellt sich die Frage, ob die kultursensitive Frühpädagogik und die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung Gestaltungselemente enthalten, die aufgenommen werden können.

Unter 2.2.1 wurde erläutert, dass das Kind aktiv, selbstbestimmt, autonom und ein soziales Wesen ist und von pädagogischen Fachkräften entsprechend behandelt werden soll. Diese Eigenschaften gelten aufgrund ihrer gesetzlichen Verankerung als festgeschrieben für die weitere Diskussion. Die kultursensitive Frühpädagogik und die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung betonen die Einzigartigkeit jedes Kindes. Die kultursensitive Frühpädagogik beschreibt hierbei das Wissen um Prototypen als Voraussetzung, um auf den kulturellen Hintergrund jedes Kindes eingehen zu können. Diese Vorgehensweise wurde bereits unter 4.1 kritisch hinterfragt.

Des Weiteren wurde in dieser Arbeit herausgearbeitet, dass Kinder aktiv ihre Umwelt erforschen und ihr Weltwissen auf der Basis ihrer Erkundungen und bisherigen Erfahrungen konstruieren. Sie zeigen Interesse an den kulturellen Hintergründen anderer Kinder, erkennen ethnisch-kulturelle Unterschiede und konstruieren diese aktiv. Somit begegnen sie ihrer sozialen Welt nicht wertneutral. Daraus wird abgeleitet, dass Kindern in Kindertageseinrichtungen Raum für die Erkundungen von kulturellen Unterschieden eingeräumt werden muss. In der

Auseinandersetzung mit der kultursensitiven Frühpädagogik konnten abseits des Bildes vom Kind keine Ziele für die Ausbildung von Fähigkeiten im Umgang mit kultureller Heterogenität oder Vergleichbares gefunden werden. Die drei Dimensionen - Wissen, Haltung und Handeln - beziehen sich auf pädagogische Fachkräfte. Daraus wird geschlossen, dass die kultursensitive Frühpädagogik vordergründig das Verhalten pädagogischer Fachkräfte betrachtet. Die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung formuliert, was Kinder erlernen oder bei was sie gestärkt werden sollen. So wird betont, dass jedes Kind Kenntnis über seinen*ihren kulturellen Hintergrund haben sollte. Außerdem sollen pädagogische Fachkräfte Gespräche über Unterschiede zulassen und begleiten.

Als weiterer Aspekt wurde in dieser Arbeit erläutert, dass Kultur für Kinder mit sogenanntem Migrationshintergrund zu einer Differenzierungskategorie werden kann, was den Akteurstatus im Sinne des vorgestellten Bildes vom Kind einschränken würde. Daher gilt es, dass die Räume für Austausch über kulturelle Unterschiede so gestaltet werden, dass Kinder kulturelle Unterschiede wahrnehmen, anerkennen und einen respektvollen Umgang mit diesen zu erproben. So stehen pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen vor der Herausforderung, sensibel für mögliche Benachteiligungen zu sein und gleichzeitig das Erkunden von kulturellen Unterschieden zu unterstützen. An dieser Stelle wird nochmals Bezug auf die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung genommen. Die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung überträgt pädagogischen Fachkräften die Aufgabe, Gespräche über Unterschiede so zu initiieren, dass sich alle Kinder beteiligen können. Um solche Gespräche zu initiieren, können Persona Dolls genutzt werden. Es wird daher geschlossen, dass die genannten Elemente der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung zur Gestaltung des Umgangs pädagogischer Fachkräfte mit kultureller Heterogenität übernommen werden können. Somit besteht die Möglichkeit, dass pädagogische Fachkräfte für die Rolle der Kinder im Umgang mit kultureller Heterogenität sensibilisiert werden. Die kultursensitive Frühpädagogik fordert von pädagogischen Fachkräften unter anderem eine offene, wertschätzende Haltung gegenüber und von Diversität. So wird zwar nicht thematisiert, wie gemeinsam mit Kindern kulturelle Unterschiede respektvoll behandelt werden, jedoch beschrieben, was für eine Grundhaltung pädagogische Fachkräfte benötigen, um kultursensibel zu agieren.

Daher wird bilanziert, dass dem kindlichen Interesse, sich mit kulturellen Unterschieden auseinanderzusetzen, von pädagogischen Fachkräften geeignete Möglichkeiten zur Erkundung eröffnet werden sollten. Dazu können Methoden wie die Persona Dolls aus der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung genutzt werden. Aus den Ausführungen lässt sich auch schließen, dass die pädagogischen Fachkräften achtsam für Vorurteile und Ausgrenzungen in solchen Spiel- oder Gesprächssituationen sein sollten, sodass sie eingreifen können und allen Kindern Teilhabe ermöglichen. Für die Haltung der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich der

Gestaltung des Umgangs mit kultureller Heterogenität kann geschlossen werden, dass eine offene, wertschätzende Haltung erforderlich ist. Auch sollte die Individualität jedes Kindes und seiner*ihrer Familienkultur anerkannt werden. Daher wird nun ein Blick auf den Umgang und die Zusammenarbeit mit den Eltern geworfen.

4.3 Umgang und Zusammenarbeit mit Eltern

Als dritter Diskussionsaspekt wird der Umgang und die Zusammenarbeit mit den Eltern beleuchtet. Zentral ist die Frage, wie der Umgang und die Zusammenarbeit mit Eltern unter der Beachtung von kultureller Heterogenität durch pädagogische Fachkräfte auf Basis der Erkenntnisse dieser Arbeit gestaltet werden kann. Dabei werden Bezüge zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als vorgeschlagenes Konzept zur Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern und Gestaltungsideen aus der kultursensitiven Frühpädagogik und der vorurteilsbewussten Erziehung hergestellt und diskutiert.

Es wurde bereits erläutert, dass kulturell verschiedene Modelle und als abweichend von der eigenen Norm entworfene kulturelle Erziehungsvorstellungen die Entstehung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gefährden können. Diese Gefahr wurde in dieser Arbeit für Familien mit sogenanntem Migrationshintergrund höher gegenüber Familien ohne sogenannten Migrationshintergrund beschrieben. Anhaltspunkte dieser Annahme sind, dass Eltern mit sogenanntem Migrationshintergrund pädagogisiert, kulturalisiert und problematisiert werden. So empfinden pädagogische Fachkräfte bei Müttern mit sogenanntem Migrationshintergrund eine kulturelle Distanz (Bossong, 2016, S. 86). Des Weiteren werden Gründe für wenig qualitativ gute Erziehungspartnerschaften bei Eltern mit sogenanntem Migrationshintergrund in den als abweichend entworfenen kulturell begründeten Erziehungsvorstellungen gesucht (Otyakmaz, 2022, S. 70). An dieser Stelle könnten pädagogische Fachkräfte ihre eigenen kulturellen Einstellungen reflektieren und überprüfen, inwiefern sie kulturelle Distanz empfinden und welche Gründe dafür vorliegen. In der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung wird eine Sichtbarkeit aller Familien angestrebt. Möglicherweise könnte die Sichtbarkeit verschiedener Familienkulturen dazu beitragen, dass kulturelle Distanzen abgebaut werden. Dieser Gedanke beinhaltet Annahmen der Kontakthypothese. Für die Zusammenarbeit mit Eltern wird in einem ersten Schritt so gedeutet, dass die Ausgangslage für die Entstehung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft erschwert ist, wenn Kultur als Differenzkategorie zwischen Eltern allgemein und im Besonderen zwischen Eltern ohne und mit sogenanntem Migrationshintergrund genutzt wird.

In der Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern mit sogenanntem Migrationshintergrund wird auf Basis der Erkenntnisse aus den vorherigen Kapiteln daher für pädagogische Fachkräfte ein Bewusstsein darüber, dass mit der Zuschreibung eines sogenannten Migrationshintergrunds Bewertungen und Vorurteile einhergehen können,

empfehlenswert. In dieser Reflexion ist eine Balance erforderlich, um sich als pädagogische Fachkraft möglicher kultureller Vorurteile bewusst zu sein und gleichzeitig Familien mit sogenanntem Migrationshintergrund nicht als Sondergruppe zu betrachten. Neben dem Bewusstsein legen die Erkenntnisse dieser Arbeit nahe, dass pädagogische Fachkräfte bereit sein sollen, sich mit ihren Vorurteilen und Bewertungen anhand von Kultur (und auch weiteren Kategorien) auseinanderzusetzen. Die vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung fordert von pädagogischen Fachkräften die Vielfalt an Familienkulturen anzuerkennen, die Eltern zu akzeptieren, wie sie sind. Auch sollen pädagogische Fachkräfte bei Diskriminierungen in der Elterngruppe einschreiten und Eltern in die vorurteilsbewusste Arbeit einbeziehen. Dafür könnte eine erhöhte Sensibilität und Dialogbereitschaft nötig sein, um eine vertrauensvolle Partnerschaft zu ermöglichen. Diese Anforderungen werden aufgrund der analysierten Herausforderungen als Lösungsansatz verstanden.

Als weiterer Punkt wurde herausgearbeitet, dass kulturelle Missverständnisse zwischen den Eltern und den pädagogischen Fachkräften möglich sind. So wird das Elternverhalten ohne Reflexion über Motive und Werte der Eltern kritisiert, falls das elterliche Verhalten vom Verhalten der pädagogischen Fachkräfte abweicht (Epping & Morgan, 2014, S. 351). Auch das Kritizieren des Elternverhaltens kann eine Hürde in der Entstehung einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft darstellen. So beruht eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft auf der Idee, das Kind gemeinsam mit gegenseitiger Akzeptanz und Vertrauen zu begleiten und den Anschluss von institutioneller und familiärer Betreuung zu gewährleisten. Es wäre denkbar, dass Kritik an den Eltern das Aufbauen von Vertrauen gefährden kann. An dieser Stelle sollen Bezüge zu Annahmen und Ideen der kultursensitiven Frühpädagogik und der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung erfolgen. Die kultursensitive Frühpädagogik geht davon aus, dass in der Zusammenarbeit mit Eltern verschiedene Vorstellungen hinsichtlich Bildung, Erziehung und der kindlichen Entwicklung, die durch die kulturellen Modelle geprägt werden, aufeinandertreffen. Die in dieser Arbeit betrachtete Literatur bestätigt – auch unter Beachtung der unter 4.1 formulierten Kritik an der Unterscheidung in zwei Prototypen - diese Annahme. So schlägt die kultursensitive Frühpädagogik als Ziel für die Zusammenarbeit vor, dass pädagogische Fachkräfte einen variablen Umgang mit verschiedenen Gesprächsstrategien benötigen. In der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung wird bei kulturellen Differenzen das Finden einer dritten, gemeinsamen Möglichkeit angestrebt. Darunter wird verstanden, dass nicht die Sichtweise und das gewünschte Verhalten der Eltern oder der pädagogischen Fachkraft übernommen wird, sondern zusammen eine dritte, gemeinsame Möglichkeit gesucht wird. Konkret wird gefordert, dass die Differenzen zuerst anerkannt werden, dann Informationen über die familiären Ansichten eingeholt werden und anschließend gemeinsam eine Problemlösung erarbeitet wird. Dafür benötigt es laut der vorurteilsbewussten Bildung und

Erziehung einen transparenten Dialog und forschende, interessierte und verständnisvolle pädagogische Fachkräfte.

Es wird darüber hinaus empfohlen, dass alternative Angebote wie Begegnungsorte, Familienfrühstücke und wöchentliche Familientreffen zur Zusammenarbeit mit Eltern genutzt werden. Auch die kultursensitive Frühpädagogik beschreibt, dass ein breites Spektrum an Festen, Feiern und Projekten, in die sich die Eltern einbinden können, aufgebaut werden sollte. Mit den Eltern soll aktiv nach weiteren Beteiligungsformen gesucht werden. Fröhlich-Gildhoff (2017, S. 57) gibt an, dass es wichtig sei, für jedes Elternteil einer heterogenen Elternschaft zielgruppenspezifische und passgenaue Angebote gefunden werden. Folglich wird für diese Arbeit festgehalten, dass kulturelle Missverständnisse durch variable Gesprächsstrategien und der gemeinsamen Suche nach einer Lösung begegnet werden können. Auch sollen alle Eltern in die Zusammenarbeit einbezogen werden, wodurch diese Arbeit die Notwendigkeit herausarbeitet, vielfältige Beteiligungsangebote gemeinsam mit den Eltern zu entwickeln.

Die kultursensitive Frühpädagogik beschreibt als weiteren Aspekt, dass für eher verbundenheitsorientierte Familien im Gegensatz zu eher autonomieorientierten Familien Erziehungspartnerschaften eher befremdlich sein können, da beispielsweise eher eine Trennung von institutioneller Betreuung und Familie angestrebt wird. Die Unterscheidung in zwei kulturelle Prototypen wurde bereits unter 4.1 kritisch diskutiert. So besteht die Möglichkeit, dass eine vom Ideal abweichende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft eher verbundenheitsorientierten Familien zugeschrieben werden und diese damit in der pädagogischen Praxis über ihre Kultur als schwierigere Partner*innen verstanden werden. Es wird daher geschlussfolgert, dass es für pädagogische Fachkräfte notwendig wäre, dass eher verbundenheitsorientierte Familien nicht verurteilt, bewertet oder problematisiert werden, sondern ihren kulturellen Vorstellungen in einer autonomieorientierten Kindertagesbetreuung respektvoll und angemessen begegnet wird. Auch wird kritisch betrachtet, ob die Unterscheidung in zwei kulturelle Prototypen unter Hinzunahme der eben erläuterten Gefahr, dass eher verbundenheitsorientierte Eltern als schwierige Partner*innen verstanden werden können, zum aktuellen Zeitpunkt als Umgangsstrategie zur Gestaltung von kultureller Heterogenität genutzt werden kann. Des Weiteren wurde zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ausgeführt, dass in dieser Eltern und pädagogische Fachkräfte auf Augenhöhe kooperieren sollen. Um dies zu gewährleisten, wäre es nötig, dass auch mit eher verbundenheitsorientierten Familien ein Weg der Kooperation gefunden wird.

An dieser Stelle wäre auch in der pädagogischen Praxis zu hinterfragen, inwiefern eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft unter Achtung von kultureller Heterogenität als vorgegebenes Idealkonzept gelten kann oder sollte. Auf der einen Seite konnten kulturelle Differenzen herausgearbeitet werden, die die Entstehung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

erschweren. Daher wäre es denkbar, dass in Bezug auf Lengyel & Salem (2019, S. 87) funktionale Aspekte einer Zusammenarbeit mit Eltern in den Vordergrund gestellt werden, um ein Verhandeln von Erwartungen, Zielen, Aufgaben und Begegnungsformen in der Zusammenarbeit mit Eltern ohne den Anspruch eines „Wir“ zu ermöglichen. Auf der anderen Seite könnte das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft dazu anregen, dass Eltern eher mit Verständnis anstatt mit Kritik begegnet wird und erst eine aktive Auseinandersetzung mit der jeweiligen Familienkultur durch den Anspruch einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zustande kommen kann. Möglicherweise ist es nötig unter Achtung von kultureller Heterogenität zuerst eine funktionale Zusammenarbeit in den Vordergrund zu stellen, damit sowohl Eltern als auch pädagogische Fachkräfte sich gegenseitig kennenlernen. Die kultursensitive Frühpädagogik empfiehlt für diesen Kennlernprozess die Eingewöhnung. In der Eingewöhnung können die Eltern das Einrichtungskonzept und die pädagogische Fachkräfte kennenlernen. Die pädagogischen Fachkräfte können sich über die kulturellen Einstellungen und Verhaltensweisen der Familie informieren. Auf dieser Basis kann dann ein vertrauensvolles Verhältnis angestrebt werden, aber eben unter Achtung der kulturellen Einstellungen der Familie.

Aus den verschiedenen Diskussionsaspekten wird erstens bilanziert, dass pädagogische Fachkräfte kulturelle Unterschiede zwar beachten sollten, um elterliche Verhalten, Motive und Erwartungen nachzuvollziehen und somit kulturelle Missverständnisse begegnen zu können, jedoch Eltern nicht auf kulturelle Attribute reduzieren sollten. Dazu gehört auch das Hinterfragen der eigenen kulturellen Perspektive und Vorurteile gegenüber den Eltern. Dies gilt besonders für Eltern mit sogenanntem Migrationshintergrund. Des Weiteren können für die Gestaltung des Umgangs mit kultureller Heterogenität Eigenschaften wie Dialogbereitschaft, Sensibilität, Respekt und Verständnis für pädagogische Fachkräfte herausgearbeitet werden. So zieht diese Arbeit auch den Schluss, dass vielfältige, an den kulturellen Hintergrund angepasste Angebote der Zusammenarbeit mit den Eltern eingeräumt werden sollten. Dazu gehört auch ein Repertoire an verschiedenen Umgangsstrategien. Für die Entstehung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wird formuliert, dass unter Achtung von kultureller Heterogenität zuerst eine funktionale Zusammenarbeit gestaltet werden soll, in der sich Eltern und pädagogische Fachkräfte gegenseitig kennenlernen. Anschließend kann ein vertrauensvolles Verhältnis angestrebt werden.

4.4 Grenzen

Nachdem anhand von drei Aspekten die Gestaltung des Umgangs pädagogischer Fachkräfte mit kultureller Heterogenität in Kindertageseinrichtungen diskutiert wurde, sollen anschließend Grenzen dieser Arbeit aufgeführt werden.

Die vorliegende Arbeit wurde literaturbasiert verfasst, daher konnten an einigen Stellen Forschungsbedarfe festgestellt werden. So wären beispielsweise vertiefte Forschungen zum

Umgang von Kindern mit Kultur nötig. Auch könnten pädagogische Fachkräfte zu ihrem Kulturverständnis befragt werden. Des Weiteren konnten in dieser Arbeit drei exemplarische Gestaltungselemente - das Kulturverständnis, die Rolle und Einbezug der Kinder und die Zusammenarbeit und der Umgang mit Eltern - betrachtet werden. Darüber hinaus könnte noch die Arbeit im Team oder die Arbeit auf institutioneller Ebene einbezogen werden. Auch die Gestaltung der Umwelt in Kindertageseinrichtungen wurde in dieser Arbeit nur angeschnitten. Als ein weiterer Aspekt sei angeführt, dass diese Arbeit kulturelle Heterogenität losgelöst betrachtet, jedoch Anzeichen dafür, dass eine intersektionale Betrachtung mit anderen Vielfaltsdimensionen nötig ist, gefunden wurden.

Im Hinblick auf den methodischen Teil lässt sich sagen, dass in dieser Arbeit exemplarisch zwei von mehreren pädagogischen Ansätzen, die sich mit Kultur befassen, berücksichtigt wurden. Um ein umfassenderes Bild der Gestaltung des Umgangs pädagogischer Fachkräfte mit kultureller Heterogenität abzubilden, wäre der Vergleich mehrerer Ansätze nötig. Darüber hinaus wären auch Forschungen darüber, wie die pädagogischen Ansätze in der Praxis angenommen werden, denkbar. Des Weiteren hat sich diese Arbeit nicht mit der Perspektive der pädagogischen Qualität zur Gestaltung des Umgangs pädagogischer Fachkräften in Kindertageseinrichtungen auseinandergesetzt. So formulieren beispielsweise der Nationaler Kriterienkatalog für pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder im dritten Qualitätsbereich „Individualität, Vielfalt und Gemeinsamkeit“ auch Qualitätsmerkmale für die Gestaltung von kultureller Heterogenität (vgl. Tietze & Viernickel, 2016). In dieser Arbeit konnten Hinweise für erforderliche Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit kultureller Heterogenität gefunden werden, diese könnten in weiteren literatur- und forschungsbasierenden Arbeiten untersucht werden.

Diese Arbeit kann somit als vertiefte Auseinandersetzung mit grundsätzlichen Aspekten der Gestaltung des Umgangs pädagogischer Fachkräfte hinsichtlich des Kulturverständnis, der Rolle und Einbezug der Kinder und der Zusammenarbeit und dem Umgang mit den Eltern, unter Achtung von kultureller Heterogenität verstanden werden. So formuliert die Arbeit grundlegende Hinweise für die Gestaltung des Umgangs mit kultureller Heterogenität in Kindertageseinrichtungen.

5 Fazit

Dieser Arbeit wurde die Frage, wie pädagogische Fachkräfte den Umgang mit kultureller Heterogenität gestalten können, zugrunde gelegt. Um diese Frage zu beantworten, wurde das Kulturverständnis, die Rolle und der Einbezug der Kinder und der Umgang sowie die Zusammenarbeit mit Eltern betrachtet. Es wurden als methodische Ansätze die vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung sowie die kultursensitive Frühpädagogik herangezogenen.

Für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen wird hinsichtlich der Auseinandersetzung mit kultureller Heterogenität summiert, dass diese in einem Spannungsfeld zwischen Beachtung und Überbetonung kultureller Unterschiede agieren. So wurde auf der einen Seite erarbeitet, dass ein Zusammenhang zwischen Kultur und Migration über einen national- und herkunftsabhängigen Kulturbegriff besteht. Dieser wurde in der Vergangenheit und der Gegenwart durch die „Ausländerpädagogik“ und in Teilen der interkulturellen Pädagogik aufgegriffen, wodurch Migrant*innen und Menschen mit Migrationshintergrund anhand der Kategorie „Kultur“ als von der Dominanzkultur abweichend entworfen werden. Dies hat zur Folge, dass der Akteurstatus von Kindern mit sogenanntem Migrationshintergrund im Sinne eines aktiven, selbstbestimmten Bildes vom Kind eingeschränkt wird. Auch kann die Entstehung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften durch von der Norm als abweichend entworfene kulturelle Erziehungsvorstellungen besonders jene von Eltern mit sogenanntem Migrationshintergrund gefährdet sein. Somit besteht die Gefahr, dass in Kindertageseinrichtungen über Kultur Differenzen entworfen werden. Auf der anderen Seite bilanziert diese Arbeit, dass kulturelle Unterschiede beachtet werden sollten. Diese Annahme fußt darauf, dass Kinder ein Interesse an kulturellen Unterschieden zeigen und diese in Kindertageseinrichtungen erkunden. Um die Interessen der Kinder zu begleiten, bedarf es einer Beachtung kultureller Unterschiede. Auch für die Zusammenarbeit mit Eltern stellt diese Arbeit fest, dass die Beachtung von kultureller Unterschiede nötig ist, um elterliches Verhalten, ihre Motive und Erwartungen nachvollziehen und somit kulturelle Missverständnisse begegnen zu können. Daraus resultiert die Anforderung an pädagogische Fachkräfte, sich mit kultureller Heterogenität auseinanderzusetzen und einen angemessenen Umgang mit dieser zu finden.

Zur Gestaltung des Umgangs mit kultureller Heterogenität liefert diese Arbeit anhand der gesetzten Schwerpunkte für pädagogische Fachkräfte unter Einbezug der Erkenntnisse der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung sowie der kultursensitiven Frühpädagogik mehrere Erkenntnisse: So schlägt diese Arbeit für die pädagogische Praxis eine Orientierung an das Kulturverständnis der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung im Sinne von Familienkulturen vor. Dieses Kulturverständnis versteht jede Familienkultur als einzigartig, sodass jede Familie individuell von pädagogischen Fachkräften betrachtet werden kann. Um kultureller Heterogenität dementsprechend zu begegnen, bedarf es einer Selbstreflexion der Normvorstellungen, des kulturellen Hintergrunds und der Repräsentationsrolle der Dominanzkultur von pädagogischen Fachkräften.

Des Weiteren wird im Sinne eines autonomen, selbstbestimmten Bildes vom Kind den pädagogischen Fachkräften die Aufgabe zu Teil, die Kinder in ihren Erkundungen kultureller Unterschiede zu begleiten. Dazu können sie Methoden wie die Persona Dolls aus der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung für Gespräche über Unterschiede nutzen. Es gilt auch, dass

pädagogische Fachkräfte achtsam für Vorurteile und Ausgrenzungen in solchen Spiel- oder Gesprächssituationen sind und allen Kindern Teilhabe ermöglichen. So ist eine offene, wertschätzende Haltung, wie sie von der kultursensitiven Frühpädagogik geraten wird, erforderlich.

Die Zusammenarbeit mit Eltern stellt vor dem Hintergrund des Ideals einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ein weiteres zentrales Element der Gestaltung des pädagogischen Umgangs dar. Pädagogische Fachkräfte haben daher die Aufgabe, kulturelle Unterschiede zu beachten, um elterliches Verhalten, ihre Motive und Erwartungen nachvollziehen und somit kulturelle Missverständnisse begegnen zu können. Jedoch sollten Eltern nicht auf kulturelle Aspekte reduziert werden. Für pädagogische Fachkräfte wird daher eine dialogbereite, sensible, respekt- und verständnisvolle Haltung und ein entsprechendes Verhalten als Gestaltungselement in dieser Arbeit herausgestellt. So gilt es für pädagogische Fachkräfte ein Repertoire an Umgangsstrategien zu entwickeln und verschiedene Angebote für die Zusammenarbeit mit Eltern anzubieten. Für die Entstehung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft schlägt die vorliegende Arbeit vor, dass zuerst eine funktionale Zusammenarbeit gestaltet werden soll, in der sich Eltern und pädagogische Fachkräfte gegenseitig kennenlernen. Anschließend kann ein vertrauensvolles Verhältnis angestrebt werden.

Abschließend sei gesagt, dass die offene, wertschätzende Haltung und Bereitschaft zur Selbstreflexion des eigenen kulturellen Hintergrunds und der Rolle in dominanzkulturellen Einrichtungsstrukturen in den drei betrachteten Schwerpunkten die Grundlage für die Gestaltung des Umgangs mit kultureller Heterogenität ist.

Literaturverzeichnis

Ali-Tani, Caroline (2017): Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen. <https://www.kita-fachtexte.de/>. Online verfügbar unter https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_AliTani_2017_WieKinderVielfaltwahrnehmen.pdf, zuletzt geprüft am 07.12.2022.

Ansari, Mahdokht; Höhme, Evelyne; Krause, Anke; Lindemann, Ulla; Richter, Sandra; Wagner, Petra (2016): Die Zusammenarbeit im Team vorurteilsbewusst gestalten. Berlin: wamiki (Inklusion in der Kitapraxis / Evelyne Höhme, Mahdokht Ansari, Anke Krause, Ulla Lindemann, Sandra Richter, Petra Wagner Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.), 4).

Auernheimer, Georg (2016): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 8., unveränderte Auflage. s.l.: WBG.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv Publikation (Bildung in Deutschland, 2022). Online verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf>, zuletzt geprüft am 07.12.2022.

Azun, Serap (2022): Zusammenarbeit mit Eltern: Respekt für jedes Kind - Respekt für jede Familie. In: Petra Wagner (Hg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Überarbeitete Neuausgabe, 4. Gesamtauflage. München: Verlag Herder, S. 245–263.

Azun, Serap; Enßlin, Ute; Henkys, Barbara; Krause, Anke; Wagner, Petra (2009): Mit Kindern ins Gespräch kommen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung mit Persona Dolls© ; das Praxisheft. Berlin: Projekt Kinderwelten / INA gGmbH an der Freien Universität Berlin.

Berg, Ulrike; Jampert, Karin; Zehnauer, Anne (2000): Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung. 2. Auflage als PDF-Datei ohne Fotos. DJI-Projekt „Multikulturelles Kinderleben“. München (Projektheft, 4). Online verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/DJI_Multikulti_Heft4.pdf, zuletzt geprüft am 07.12.2022.

Betz, Tanja (2018): Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Kita und Familie: ein Konzept auf dem erziehungswissenschaftlichen Prüfstand. In: *Frühe Kindheit. Die ersten sechs Jahre. Zeitschrift des Deutschen Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft e.V* 21 (6), S. 21–29.

Betz, Tanja; Bischoff, Stefanie (2017): Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zur Konstruktion von Differenz von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen.

In: Ursula Stenger, Doris Edelmann, David Nolte und Marc Schulz (Hg.): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 101–118.

Bolten, Jürgen (2007): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen.

Borke, Jörn; Keller, Heidi (2021): Kultursensitive Frühpädagogik. Unter Mitarbeit von Manfred Holodynski, Dorothee Gutknecht und Hermann Schöler. 2. überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Borke, Jörn; Schwentesius, Anja (2017): "Da hat man auch schon so gemerkt, dass die das eigentlich toll fanden, dass auch mal nachgefragt wird und wir wissen wollten, woher sie kommen". Ein Modellprojekt zur Umsetzung einer kultursensitiven Frühpädagogik. In: Jörn Borke, Anja Schwentesius und Elena Sterdt (Hg.): Berufsfeld Kindheitspädagogik. Aktuelle Erkenntnisse, Projekte und Studien zu zentralen Themen der frühen Bildung. Kronach, Köln: Carl Link (h² Hochschule Magdeburg-Stendal), S. 99–118.

Borke, Jörn; Schwentesius, Anja (2020): Kultursensitive Kontaktgestaltung mit Eltern in Kindertagesstätten. In: Jörn Borke und Anja Schwentesius (Hg.): Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertagesstätten. Unter Berücksichtigung vorurteilsbewusster, interkultureller, kultursensitiver und interreligiöser Ansätze sowie von Migrations- und Fluchtprozessen. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 51–81.

Bosson, Laura (2016): Kulturell divergierende Vorstellungen von Erziehung, frühkindlicher Bildung und Betreuung in deutschen Kindertageseinrichtungen. Die Perspektiven von pädagogischen Fachkräften und von Müttern aus unterschiedlichen ökosozialen Kontexten. Dissertation. Universität Osnabrück, Osnabrück. Fachbereich 08 - Humanwissenschaften. Online verfügbar unter <https://osndocs.ub.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2017091316268>, zuletzt geprüft am 07.12.2022.

Bundesministerium des Innern und für Heimat (BMI); Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2021): Migrationsbericht der Bundesregierung. Migrationsbericht 2020. Berlin, Nürnberg. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2020.pdf;jsessionid=51F3310DF923AE1988C4AF3693F50F93.intranet251?__blob=publicationFile&v=17, zuletzt geprüft am 07.12.2022.

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2018): Was ist Migration? Häufig gestellte Fragen - FAQ. Was ist Migration? Wann gilt sie als "illegal"? Und wer ist eigentlich Migrantin oder Migrant? Wir klären die häufigsten Fragen rund um das Thema Migration. <https://www.bpb.de/>. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/dossier->

migration/504450/was-ist-migration/, zuletzt aktualisiert am 14.05.2018, zuletzt geprüft am 07.12.2022.

Deckert-Peaceman, Heike (2019): Das Kind in der Frühpädagogik. In: Cornelia Dietrich, Ursula Stenger und Claus Stieve (Hg.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. 1. Auflage. Weinheim, Basel: BeltzJuventa (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit), 309- 323.

Diehm, Isabell (2016): Elementarpädagogik. In: Paul Mecheril (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz (Pädagogik), S. 342–356.

Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie (2005): Ethnische Zuschreibungen in der frühen Kindheit. In: Franz Hamburger, Tarek Badawia und Merle Hummrich (Hg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schule und Gesellschaft, Band 35), S. 221–231.

Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie (2011): Doing Race/Doing Ethnicity in der frühen Kindheit - (Sozial-)Pädagogische Konstruktionen vom Kind und ihre Irritation durch Empirie. In: Eva Di Hammes-Bernardo und Adelheid Schreiner (Hg.): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit. 1. Aufl. Weimar, Berlin: Verl. das netz (/Pfv-Jahrbuch, 2011), S. 24–37.

do Mar Castro Varela, Maria; Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Sabine Andresen, Klaus Hurrelmann, Christian Palentien und Wolfgang Schröer (Hg.): Migrationspädagogik. Online-Materialien. Weinheim, Basel: Beltz (Bachelor, Master), S. 23–53.

Dusolt, Hans (2018): Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich. 4., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik).

Eagleton, Terry (2001): Was ist Kultur? Eine Einführung. 2. Aufl. München: Beck.

Eppenstein, Thomas (2022): Pädagogische Kompetenzen im 'Zwischen'. Interkulturell, intersektionell, interreligiös, inklusiv. In: Britta Konz und Anne Schröter (Hg.): DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 227–244.

Epping, Clara; Morgan, Miriam (2014): Interkulturalität in der Kita. Einblicke in den Umgang mit kultureller Heterogenität zwischen Eltern, Erzieherinnen und Kindern. In: Alois Moosmüller (Hg.): Interkulturalität und kulturelle Diversität. Münster: Waxmann (Münchener Beiträge zur interkulturellen Kommunikation, Band 26), S. 347–363.

Fischer, Veronika (2021): Kindheitspädagogik im Migrationskontext. In: Veronika Fischer und Katja Gramelt (Hg.): Diversity in der Kindheitspädagogik und Familienbildung. Frankfurt: UTB; Wochenschau Verlag (utb Pädagogik | Soziale Arbeit, 5618), S. 121–167.

Fischer, Veronika; Gramelt, Katja (2021): Handlungsanregungen für eine diversitätsbewusste Kindheitspädagogik und Familienbildung. In: Veronika Fischer und Katja Gramelt (Hg.): Diversity in der Kindheitspädagogik und Familienbildung. Frankfurt: UTB; Wochenschau Verlag (utb Pädagogik | Soziale Arbeit, 5618), S. 193–233.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2017): Standards für die Zusammenarbeit pädagogischer Fachkräfte und Eltern. In: Gernot Aich, Christina Kuboth und Michael Behr (Hg.): Kooperation und Kommunikation mit Eltern in frühpädagogischen Einrichtungen. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 54–86.

Gaitanides, Stefan (2007): "Man müsste mehr voneinander wissen!". Umgang mit kultureller Vielfalt im Kindergarten. Frankfurt a. M.: Fachhochschulverl. (Fachhochschulverlag, 124).

Geiger, Steffen; Dahlheimer, Sabrina; Bader, Maria (2022): Heterogenität und Differenz in Kindheits- und Sozialpädagogik. Eine Einleitung. In: Steffen Geiger, Sabrina Dahlheimer und Maria Bader (Hg.): Heterogenität und Differenz in Kindheits- und Sozialpädagogik. Theoretische und empirische Beiträge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 7–19.

Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne (2020): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Geschichte, Theorie und Diskurse, Forschung und Studium. 3. vollständig überarbeitete Auflage. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Hamburger, Franz (2018): Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. 3., durchgesehene, erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Edition soziale Arbeit).

Hansen, Klaus P. (2011): Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag (UTB Kulturwissenschaft, 1846).

Herrmann, Karsten; Meike, Sauerhering; Susanne, Völker (2018): Vielfalt leben und erleben! Chancen und Herausforderungen der Heterogenität. nifbe-Beiträge zur Professionalisierung Nr. 7. Niedersächsisches Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Osnabrück. Online verfügbar unter https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user_upload/Material/Materialsammlung/Vielfalt_leben_und_erleben_-_nifbe.pdf, zuletzt geprüft am 07.12.2022.

Herzog-Punzenberger, Barbara; Hintermann, Christiane (2018): Migrant, Migrantin. In: Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel und Uwe Sandfuchs (Hg.):

Handbuch interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (UTB Pädagogik, 8697), S. 30–33.

Höhme, Evelyne; Ansari, Mahdokht; Krause, Anke; Lindemann, Ulla; Richter, Sandra; Wagner, Petra (Hg.) (2016): Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten. Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. Berlin: wamiki (Inklusion in der Kitapraxis / Evelyne Höhme, Mahdokht Ansari, Anke Krause, Ulla Lindemann, Sandra Richter, Petra Wagner Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.), 1).

Hormel, Ulrike; Jording, Judith (2016): Kultur/Nation. In: Paul Mecheril (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz (Pädagogik), S. 221–225.

Jähnert, Alexandra; Reisenauer, Eveline (2020): Aufwachsen in Migrationsfamilien. Bildung gilt Schlüssel für Integration und Teilhabe. Dabei spielen auch die Lebenssituationen und Erziehungsstile von Eingewanderten eine bedeutende Rolle. In: *DJI Impulse. Das Forschungsmagazin des Deutschen Jugendinstituts* (123), S. 15–19. Online verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull123_d/DJI_1_20_Web.pdf, zuletzt geprüft am 07.12.2022.

Kähler, Samuel (2022): Kindheit. In: Norbert Neuß und Samuel Kähler (Hg.): Grundwissen Kindheitspädagogik. Eine Einführung in Perspektiven, Begriffe und Handlungsfelder. Berlin, Mülheim: Cornelsen; Verlag an der Ruhr, S. 88–98.

Kärtner, Joscha; Borke, Jörn (2015): Grundzüge einer kultursensitiven Krippenpädagogik. In: Berrin Özlem Otyakmaz und Yasemin Karakaşoğlu (Hg.): Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft. Erziehung, Bildung und Entwicklung in Familie und Kindertagesbetreuung. Wiesbaden: Springer, S. 229–249.

Keller, Heidi (2011): Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung. Dordrecht: Springer.

Kessler, Thomas; Mummendey, Amélie (2007): Vorurteile und Beziehungen zwischen sozialen Gruppen. In: Klaus Jonas, Wolfgang Stroebe und Miles Hewstone (Hg.): Sozialpsychologie. Eine Einführung ; mit 17 Tabellen. 5., vollst. überarb. Aufl. Heidelberg: Springer (Bachelor, Master), S. 487–532.

Kluge, Norbert (2013): Das Bild des Kindes in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Lilian Fried und Susanna Roux (Hg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. 3., überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen (Frühe Kindheit Ausbildung & Studium), S. 22–33.

Knoblauch, Christoph (2018): Kulturelle und religiöse Vielfalt als pädagogische Chance in Kindertageseinrichtungen. In: *Frühe Kindheit. Die ersten sechs Jahre. Zeitschrift des Deutschen Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft e.V* 21 (3), S. 6–13.

Koch, Sandra (2017): Ein neues Bild vom Kind? - Zu Neuerung und Differenz im frühpädagogischen Diskurs. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 10 (1), S. 120–133.

Kratzmann, Jens; Smidt, Wilfried; Pohlmann-Rother, Sanna; Kuger, Susanne (2013): Interkulturelle Orientierungen und pädagogische Prozesse im Kindergarten. In: Gabriele Faust (Hg.): *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“*. Münster, München, Berlin: Waxmann, S. 97–110.

Krause, Anke (2022): »Woher kommst du?« - wie junge Kinder Herkunftsfragen begreifen. In: Petra Wagner (Hg.): *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Überarbeitete Neuauflage, 4. Gesamtauflage*. München: Verlag Herder, S. 130–139.

Krause, Anke; Ansari, Mahdokht; Höhme-Serke, Evelyne; Lindemann, Ulla; Richter, Sandra; Wagner, Petra (Hg.) (2016): *Die Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten. Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung*. Berlin: wamiki (Inklusion in der Kitapraxis / Evelyne Höhme, Mahdokht Ansari, Anke Krause, Ulla Lindemann, Sandra Richter, Petra Wagner Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.), 3).

Krüger-Potratz, Marianne (2018): Interkulturelle Pädagogik. In: Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel und Uwe Sandfuchs (Hg.): *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (UTB Pädagogik, 8697), S. 183–190.

Kuhn, Melanie (2018): Zwischen Einschluss und Ausschluss. Diskursive Erzeugungen der anderen Eltern in der schweizerischen Kindertagesbetreuung. In: Christine Thon, Margarete Menz, Miriam Mai und Luisa Abdessadok (Hg.): *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden: Springer VS (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung, Band 17), S. 75–91.

Lamm, Bettina (2022): *Familienkulturen*. In: *Gemeinsam an einem Strang ziehen. Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien in der KiTa*. 2., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Freiburg, Basel, Wien: Herder (Im Dialog), S. 52–63.

Lamm, Bettina & Dintsioudi, Anna (2017): Was heißt interkulturelle Kompetenz? Grundlagen und Begriffsbestimmungen für die pädagogische Praxis. In: Bettina Lamm (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita*. 1. Auflage. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 11–22.

Lengyel, Droit; Salem, Tanja (2019): Zusammenarbeit von Kita und Elternhaus: Interkulturelle Perspektiven. In: Bärbel Kracke und Peter Noack (Hg.): *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer (SpringerLink Bücher), S. 83–100.

Lengyel, Drorit; Braband, Janne (2022): Diversity und Migration in der frühen Bildung. In: Viola B. Georgi und Yasemin Karakaşoğlu (Hg.): Bildung in früher Kindheit. Diversitäts- und migrationssensible Perspektiven auf Familie und Kita. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W.Kohlhammer (Migration, Diversity und Bildung), S. 19–44.

Mac Naughton, Glenda M. (2006): Respect for diversity: An international overview. Working Paper 40. Bernard van Leer Foundation. The Hague, The Netherlands (Working papers in early childhood development). Online verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED522695.pdf>, zuletzt geprüft am 07.12.2022.

Mayer, Daniela; Beckh, Kathrin; Berkic, Julia; Becker-Stoll, Fabienne (2015): Erzieherin-Kind-Beziehungen und kindliche Entwicklung: Der Einfluss von Geschlecht und Migrationshintergrund. In: Berrin Özlem Otyakmaz und Yasemin Karakaşoğlu (Hg.): Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft. Erziehung, Bildung und Entwicklung in Familie und Kindertagesbetreuung. Wiesbaden: Springer, S. 145–158.

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag (Beltz Studium Erziehung und Bildung).

Mecheril, Paul (2010): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Sabine Andresen, Klaus Hurrelmann, Christian Palentien und Wolfgang Schröer (Hg.): Migrationspädagogik. Online-Materialien. Weinheim, Basel: Beltz (Bachelor, Master), S. 54–76.

Mecheril, Paul (2013): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Georg Auernheimer (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 4., durchg. Aufl. 2013. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Interkulturelle Studien), S. 15–36.

Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration (MKFFI), Ministerium für Schule und Bildung (MSB) (2018): Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an ; Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. 2. korrigierte Auflage. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Morgan, Miriam (2016): Erziehungspartnerschaft und Erziehungsdivergenzen. Die Bedeutung divergierender Konzepte von Erzieherinnen und Migranteltern. Wiesbaden: Springer.

Olszenka, Ninja; Meiner-Teubner, Christiane (2020): Kindertagesbetreuung. In: Susanne Lochner und Alexandra Jähnert (Hg.): DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020. Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland. Deutsches Jugendinstitut. Bielefeld, S. 94–106.

Otyakmaz, Berrin Özlem (2022): Migrationsspezifische Perspektiven auf Bildung und Erziehung in der Frühen Kindheit. In: Viola B. Georgi und Yasemin Karakaşoğlu (Hg.): Bildung in früher Kindheit. Diversitäts- und migrationssensible Perspektiven auf Familie und Kita. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W.Kohlhammer (Migration, Diversity und Bildung), S. 65–79.

Panagiotidis, Jannes (2019): Migrationsgesellschaft Deutschland. In: *Informationen zur politischen Bildung (izpb)* (340), S. 12–15. Online verfügbar unter https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/izPB_340_Spaetaussiedler_barrierefrei.pdf, zuletzt geprüft am 11.08.2022.

Panagiotopoulou, Argyro (2020): Inklusion und Migration. Zur Konstruktion von und zum Umgang mit »migrationsbedingter Heterogenität« in Kindertageseinrichtungen und Schulen. In: Anke König und Ulrich Heimlich (Hg.): Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt. 1. Auflage 2020. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer (Inklusion in Schule und Gesellschaft, Band 13), S. 73–89.

Reckwitz, Andreas: Die Transformation der Kulturtheorien. Dissertation.

Richter, Sandra (2022): Vorurteilen und Diskriminierung in der Kita begegnen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung© als inklusives Praxiskonzept. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

Richter, Sandra; Ansari, Mahdokht; Höhme-Serke, Evelyne; Krause, Anke; Lindemann, Ulla; Wagner, Petra (Hg.) (2016): Die Lernumgebung vorurteilsbewusst gestalten. Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. Berlin: wamiki (Inklusion in der Kitapaxis / Evelyne Höhme, Mahdokht Ansari, Anke Krause, Ulla Lindemann, Sandra Richter, Petra Wagner Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.), 2).

Roth, Xenia (2022): Handbuch Elternarbeit. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita. Überarbeitete Neuausgabe (4. Gesamtauflage). Freiburg, Basel, Wien: Herder.

Sarma, Olivia (2012): KulturKonzepte. Ein kritischer Diskussionsbeitrag für die interkulturelle Bildung. Stadt Frankfurt am Main. Amt für multikulturelle Angelegenheiten. Frankfurt am Main. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:109-opus-245081>, zuletzt geprüft am 07.12.2022.

Schirilla, Nausikaa (2016): Migration und Flucht. Orientierungswissen für die Soziale Arbeit. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer (Handlungsfelder Sozialer Arbeit).

Skalla, Sabine (2019): Herausforderungen in Kindertageseinrichtungen durch Migration und Fluchterfahrungen. In: Birgit Wartenpfehl (Hg.): Soziale Arbeit und Migration. Konzepte und Lösungen im Vergleich. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS, S. 167–182.

Schubert, Klaus; Klein, Martina (2021): Das Politiklexikon. Begriffe, Fakten, Zusammenhänge. 8., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bonn: Dietz.

Schwippert, Knut; Kasper, Daniel; Köller, Olaf; McElvany, Nele; Selter, Christoph; Steffensky, Mirjam; Wendt, Heike (Hg.) (2020): TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann Verlag. Münster, New York: Waxmann. Online verfügbar unter <https://www.waxmann.com/index.php?elD=download&buchnr=4319>, zuletzt geprüft am 11.08.2022.

Stange, Waldemar (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. 1st ed. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH.

Stender, Wolfram (2018): Ethnizität. In: Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel und Uwe Sandfuchs (Hg.): Handbuch interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (UTB Pädagogik, 8697), S. 34–37.

Sulzer, Annika (2013): Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte ; eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: DJI (Inklusion, 34).

Textor, Martin R. (2015): Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Kindertageseinrichtungen. 2. überarbeitete Auflage. Norderstedt: Books on Demand.

Tietze, Wolfgang; Viernickel, Susanne (Hg.) (2016): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. Unter Mitarbeit von Irene Dittrich, Katja Grenner, Andrea Hanisch und Jule Marx. Vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, 6. Auflage. Weimar: verlag das netz.

Valsiner, Jaan (2018): Kultur. In: Carlos Kölbl und Anna Sieben (Hg.): Stichwörter zur Kulturpsychologie. Jürgen Straub zum 60. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Jürgen Straub. Originalausgabe. Gießen: Psychosozial-Verlag (Diskurse der Psychologie), S. 223–228

Wagner, Petra (2020): Zusammenarbeit mit Eltern/Familien auf der Grundlage des Ansatzes Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung©. In: Jörn Borke und Anja Schwentesius (Hg.): Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertagesstätten. Unter Berücksichtigung vorurteilsbewusster, interkultureller, kultursensitiver und interreligiöser Ansätze sowie von Migrations- und Fluchtprozessen. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 81–104.

Wagner, Petra (2022a): Der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung© als inklusives Praxiskonzept. In: Petra Wagner (Hg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Überarbeitete Neuauflage, 4. Gesamtauflage. München: Verlag Herder, S. 24–41.

Wagner, Petra (2022b): Gleichheit und Differenz im Kindergarten – eine lange Geschichte. In: Petra Wagner (Hg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Überarbeitete Neuauflage, 4. Gesamtauflage. München: Verlag Herder, S. 42–65.

Wagner, Petra (2022c): Wie erleben junge Kinder Vielfalt und Diskriminierung? In: Petra Wagner (Hg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Überarbeitete Neuauflage, 4. Gesamtauflage. München: Verlag Herder, S. 87–92.

Weis, Mirijam; Müller, Katherina; Mang, Julia; Heine, Jörg-Henrik; Mahler, Nicole; Reis, Kristina (2019): Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In: Kristina Reiss, Mirjam Weis, Eckhard Klieme und Olaf Köller (Hg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Waxmann. Münster, New York, S. 129–162.

Wendt, Heike; Schwippert, Knut (2017): Kapitel VII. Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Anke Hussmann, Heike Wendt, Wilfried Bos, Albert Bremerich-Vos, Daniel Kasper, Eva-Maria Lankes et al. (Hg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New York: Waxmann, S. 219–234.

Wendt, Heike; Schwippert, Knut; Stubbe, Tobias C.; Jusufi, Donieta (2020): Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Knut Schwippert, Daniel Kasper, Olaf Köller, Nele McElvany, Christoph Selter, Mirjam Steffensky und Heike Wendt (Hg.): TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New York: Waxmann, S. 291–314.

Will, Anne-Kathrin (2020): Migrationshintergrund – wieso, woher, wohin? Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). <https://www.bpb.de/>. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/laenderprofile/deutschland/304523/migrationshintergrund-wieso-woher-wohin/>, zuletzt aktualisiert am 05.02.2022, zuletzt geprüft am 07.12.2022.

Yildirim-Krannig, Yeliz (2014): Kultur zwischen Nationalstaatlichkeit und Migration. Plädoyer für einen Paradigmenwechsel. Bielefeld: transcript-Verl. (Kultur und soziale Praxis).

Yildiz, Safiye (2009): Interkulturelle Erziehung und Pädagogik. Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses. Zugl.: Berlin, Techn. Univ., Diss., 2008. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften (VS Research).

York, Stacy (2003): Welche Unterschiede Kinder wahrnehmen. Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung; Institut für den Situationsansatz (ISTA); Internationale Akademie Berlin gGmbH (INA). <https://situationsansatz.de/>. Online verfügbar unter https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/08/York2003_Unterschiede_wahrnehmen.pdf, zuletzt geprüft am 07.12.2022.

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich meine Bachelor-Thesis zum Thema „Gestaltung des Umgangs pädagogischer Fachkräfte mit kultureller Heterogenität in Kindertageseinrichtungen“ selbstständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel, als die angegebenen benutzt habe. Alle Stellen, die von Autoren wörtlich oder sinngemäß übernommen sind, habe ich durch Angabe von Quellen als Zitat kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in Teilen noch insgesamt einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Ich bin damit einverstanden, dass ein Exemplar meiner Bachelor-Thesis zur Einsicht ausgelegt wird.

(Ort, Datum)

(Unterschrift, Vor- und Zuname)

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF