INKLUSION

wiff

Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte

Annika Sulzer

Kulturelle Heterogenität in Kitas

Anforderungen an Fachkräfte

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Robert Bosch Stiftung und des Deutschen Jugendinstituts e.V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

© 2013 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-173/-249
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Lektorat: Jürgen Barthelmes
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Titelfoto: BeTa-Artworks © Fotolia.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-059-2

Annika Sulzer

Kulturelle Heterogenität in Kitas

Anforderungen an Fachkräfte

Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Die deutsche Einwanderungsgesellschaft wird vielfach proklamiert, die Erwartungen an Kindertageseinrichtungen sind entsprechend hoch: Frühpädagogische Fachkräfte haben den gesellschaftlichen Auftrag, Kinder und ihre Familien so in den vorschulischen Alltag zu integrieren, dass Chancen auf Bildung und Teilhabe von Anfang an erhöht werden.

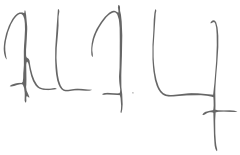
Diese Forderung ist nicht neu. Schon die interkulturelle Pädagogik der 1990er Jahre entwickelte Ansätze für den pädagogischen Umgang mit kultureller Heterogenität. Diese Ansätze aufzugreifen und mit dem Paradigma der Inklusion zu verbinden, bietet die Chance, Migrationshintergrund als eine Heterogenitätsdimension unter anderen wahrzunehmen, sensibel zu werden für die Wechselwirkungen mit anderen Heterogenitätsmerkmalen und kategoriale Zuschreibungen zu vermeiden. Diese Anforderung ist für frühpädagogische Fachkräfte z.T. neu und es ist Aufgabe berufsbegleitender Weiterbildung, sie hierfür zu qualifizieren.

Mit der vorliegenden Expertise „Kulturelle Heterogenität in Kitas – Anforderungen an Fachkräfte" macht Annika Sulzer eine Bestandsaufnahme zu Lebenslagen von Kindern in der Migrationsgesellschaft und bildungspolitischen Reaktionen hierauf. Vor diesem Hintergrund beschreibt sie professionelles Handeln in ausgewählten Handlungsfeldern und verbindet interkulturelle und inklusive frühpädagogische Ansätze. Abschließend stellt sie die hierfür benötigten Kompetenzen vor und gibt Empfehlungen, wie die Professionalisierung der Fachkräfte unterstützt werden kann.

Die Expertise wurde im Auftrag der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) erstellt und ist Teil des Wegweisers Weiterbildung „Inklusion: Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen". Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt bei der Autorin. Die Expertise, deren Ergebnisse auch in weitere Projektarbeiten einfließen, dient der Entwicklung von Weiterbildungsangeboten und soll zudem den fachlichen und fachpolitischen Diskurs anregen.

Unser Dank gilt Angelika Diller, die die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte von Beginn an bis zu ihrem Ausscheiden in den Ruhestand als Projektleitung begleitet und auch diese Publikation intensiv betreut hat.

München, im März 2013



Anke König
Projektleitung WiFF

Inhalt

1 Einleitung 6
1.1 Fragen, Ziele, Aufbau 6
1.2 Begriffe, Paradigmen, Thematische Aspekte 8

2 Gesellschaftlicher Bezugsrahmen 10
2.1 Lebenslagen von Kindern in der Einwanderungsgesellschaft 10
2.1.1 Dynamiken in der Migrationsgesellschaft 10
2.1.2 Heterogene Sozialisationskontexte 13
2.2 Exkurs: Standards in Bildungsplänen und Qualitätsinstrumenten 17

3 Pädagogische Professionalität: Handlungsfelder und Merkmale 22
3.1 Eckpfeiler einer „interkulturellen" Frühpädagogik 22
3.2 Ausgewählte Handlungsfelder 29
3.2.1 Identitätsentwicklung und soziale Bildungsprozesse 30
3.2.2 Förderung von Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache 34
3.2.3 Religion(en): Sozialisation und Bildung 40
3.2.4 Kooperation mit Eltern und Familien 44
3.2.4.1 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft 45
3.2.4.2 Unterstützung der Familie 50
3.2.5 Organisationsentwicklung 50

4 Zusammenfassung: Kompetenzen für professionelles Handeln 55

5 Schlussbetrachtung 61

6 Literatur 65

7 Anhang 85

1 Einleitung

1.1 Fragen, Ziele, Aufbau

Was ist nötig, um Kindern und Familien mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen passende Angebote zu machen und ihnen chancengleiche Bedingungen für Bildung, Betreuung und Erziehung bieten zu können? Welche Kompetenzen benötigen Erzieherinnen und Erzieher, um diese Ansprüche in der Praxis qualifiziert einlösen zu können?

Diese Frage hat Hochkonjunktur und beschäftigt zahlreiche Träger, Fachverbände und Kindertageseinrichtungen. Dabei geht es auch um eine Neubestimmung dessen, was Qualitätsansprüche einer pädagogischen Praxis sind, die die ethnisch-kulturelle Herkunft von Kindern und Familien in der Kindertageseinrichtung aufgreift – einem rechtlich bindenden Anspruch im Feld der Kindertagesbetreuung (SGB XIII §22 (3)).

Die Beschäftigung mit kultureller Diversität in Kindertageseinrichtungen ist kein Neuland und hat bereits eine 30-jährige Geschichte. Pädagogische Konzepte und die Professionalisierung zur „interkulturellen" Gestaltung frühpädagogischer Praxis sind in Deutschland als Reaktion auf die Immigration von Familien und deren Kindern entwickelt worden. Für die Entwicklung des Fachdiskurses in der Frühpädagogik spielten Erfahrungen aus regionalen Praxis(modell-)projekten eine große Rolle.[1]

Folgende gesellschaftliche Entwicklungen haben in den letzten Jahren dazu beigetragen, vorhandene frühpädagogische Konzepte und Qualitätsansprüche zur „interkulturell" pädagogischen Arbeit mit Blick auf ihre Chancen und Risiken zu überdenken bzw. zu erweitern:

- Ethnische, sprachliche und religiöse Pluralisierung der deutschen Gesellschaft
- Reaktion des wissenschaftlichen Fachdiskurses auf die veränderte Heterogenität der Gesellschaft, damit verbundene kritische Anfragen an die Disziplin der Interkulturellen Pädagogik sowie Suchbewegungen für eine „Pädagogik der Vielfalt"
- Erhöhte bildungspolitische Aufmerksamkeit gegenüber der Ungleichbehandlung von Kindern mit Migrationshintergrund, gepaart mit der Suche nach Strategien, die wirkungsvoll das Recht von Kindern auf gleichberechtigtes Aufwachsen und auf chancengleiche Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen realisieren.

Für Erzieherinnen und Erzieher ist der Anspruch, Kultur bzw. Ethnizität in ihrer Praxis zu berücksichtigen oft in mehrfacher Hinsicht ein „heißes Eisen":

- Das Thema Migration und Integration ist emotional besetzt und (nicht nur) in Deutschland immer wieder Gegenstand erhitzter politischer Diskurse, die in das alltägliche Miteinander der Kindertageseinrichtung hineinwirken (Butterwegge/Hentges 2009; Castles 2009).
- Viele Erzieherinnen und Erzieher erfahren die Arbeit mit Familien als Verunsicherung ihrer eigenen Person, wenn die soziokulturellen Erfahrungen divergieren.
- Die Anforderungen sind in diesem Feld in den letzten Jahren erheblich erweitert worden, Kompetenzentwicklung jedoch war nicht immer systematischer Gegenstand der Ausbildung.

Die Qualität der pädagogischen Praxis im Umgang mit kultureller Differenz wird jedoch begrenzt, wenn Fachkräfte sich unsicher fühlen, auf welcher fachlichen Grundlage sie handeln, mit der Folge, dass sie dann davon Abstand nehmen, auf die Relevanz von Kultur im Leben der Kinder einzugehen (Rosken 2009, S. 106 ff.; Gaitanides 2007).

Weiterbildung in diesem Feld ist mit einem Konglomerat an Erwartungen konfrontiert, was die Festigung der professionellen Identität, die Professionalisierung in einzelnen Handlungsfeldern sowie die Passung der Angebote für die zum Teil deutlich divergierenden Arbeitskontexte der Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen vor Ort angeht.

1 Frühe Beispiele sind: „Deutsche und Ausländer im Stadtteil – Integration durch den Kindergarten" (Robert Bosch Stiftung 1994), Modellprojekte einzelner Kommunen wie München, Frankfurt, Berlin, das Projekt „Kindersituationen" (Preissing 1998) und Modellvorhaben des *Deutschen Jugendinstituts* wie „Multikulturelles Kinderleben" (1999–2001).

Fragen und Ziel

Diese Expertise gibt einen Überblick über den derzeitigen Stand der fachwissenschaftlichen Diskussion im Umgang mit kultureller Diversität in Kindertageseinrichtungen. Dabei wird folgenden Fragen nachgegangen:

- Welche Anforderungen stellen sich aus fachwissenschaftlicher Sicht an die *Professionalität* von Erzieherinnen und Erzieher, wenn es um die Gestaltung einer frühpädagogischen Praxis geht, die die ethnisch-kulturelle Herkunft der Kinder und Familien in der Kindertageseinrichtung berücksichtigt?
- Welche Kompetenzen benötigen sie für diese Arbeit?

Aufbau der Expertise

Das, was als „professionell" gilt, ist eng an berufsspezifische Normen, Werte und Standards gebunden. Sie sind aufs Engste mit dem gesellschaftlichen Kontext verbunden, in dem die pägagogische Praxis situiert ist (Hormel 2010; Badawia u.a. 2003). Dies wird in *Kapitel 2* ausgeführt, das die Lebenslagen der Kinder und deren Familien in den Blick nimmt. In *Kapitel 2.2* erfolgt ein Exkurs über Aussagen zur Qualität im Umgang mit kultureller Differenz, wie sie in den Bildungsplänen der Bundesländer ausgeführt sind.

Kapitel 3 gibt einen Überblick über einflussreiche Programmatiken zur „interkulturell" pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung, das heißt: zentrale Kriterien für die Orientierungsqualität der pädagogischen Arbeit.

Kapitel 3.1 erläutert theoretische Grundannahmen des gegenwärtigen Fachdiskurses, die Werte und Normen für eine „interkulturelle" Gestaltung pädagogischer Praxis definieren. Für ausgewählte Handlungsfelder werden in *Kapitel 3.2* inhaltliche Grundlagen beschrieben und jeweils konkretisiert, welche Ansprüche sich für die Umsetzung an Fachkräfte ergeben.

Kapitel 4 fasst auf der Basis der vorangegangenen Ausführungen zusammen, welche Kompetenzen Fachkräfte dabei unterstützen können, um die in *Kapitel 3* dargestellten Anforderungen so umzusetzen, dass sie fachkundig arbeiten und sich als professionell erleben.

Der Aufbau berücksichtigt, dass „Interkulturelle Kompetenz" stets in Bezug zu einem *Handlungsfeld* definiert werden sollte, in dem die Personen diese Kompetenzen anwenden (Lanfranchi 2010; Otten 2009; Kalpaka 2001). Was ein professionelles Handeln im Umgang mit kultureller Differenz für das Handlungsfeld „Arbeit in Kindertageseinrichtungen" ausmacht, erschließt sich demnach erst mit der Kenntnis der Anforderungen in diesem Feld.

Diese Expertise konzentriert sich thematisch insgesamt auf die Kindertageseinrichtung – ein Sektor, der im Bereich der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung durch Kinder und Familien derzeit in Deutschland am stärksten frequentiert wird und der das derzeitige Hauptarbeitsfeld von Erzieherinnen und Erziehern bildet. Fokussiert wird die Altersspanne der Kinder von drei bis sechs Jahren. [2]

Vorgehensweise und Reichweite

Für diese Expertise wurden umfangreiche Recherchen in der wissenschaftlichen Fachliteratur der Frühpädagogik, der Interkulturellen Pädagogik und der Allgemeinen Erziehungswissenschaft durchgeführt. Das Interesse galt der Rezeption theoretischer und empirischer Arbeiten, die zum Umgang mit kultureller Differenz in frühkindlichen Bildungseinrichtungen Erkenntnisse liefern sowie pädagogische Programmatiken systematisieren, die in Deutschland als einflussreich gelten können. Um die Fachdebatte in einen größeren Zusammenhang zu stellen, wurde auch Fachliteratur aus dem angloamerikanischen Raum hinzugezogen, da diese sich als einflussreich für die deutsche Debatte darstellt.

Der Mehrdimensionalität des Themas „Kulturelle Diversität in Kindertageseinrichtungen" konnte in den Recherchen bedingt entsprochen werden. Dafür gibt es folgende Gründe:

- Die frühpädagogische wissenschaftliche Literatur zum Thema ist erst wenig systematisiert, etwa in Form von systematisierenden Handbüchern oder Forschungsbänden mit Metaanalysen.
- Wissensbestände werden gegenwärtig in der Familien- und Kindheitsforschung, Spracherwerbsforschung, Migrations- und Milieuforschung eher segmentiert entwickelt.
- Pädagogische Arbeiten berücksichtigen kaum Erkenntnisse aus der Psychologie und Soziologie –

2 Zur Berücksichtigung kultureller Vielfalt für Kinder im Alter bis zu drei Jahren vgl.: Borke u.a. 2011.

und umgekehrt. Der für das Feld notwendige interdisziplinäre Forschungsdialog ist für den Bereich der Kindertageseinrichtungen erst in Anfängen entwickelt.

Soweit möglich wurde die Fachliteratur der Bezugsdisziplinen (Migrations- und Rassismusforschung, Kindheits- und Spracherwerbsforschung) recherchiert und in Verbindung zur pädagogischen Fachliteratur gesetzt.

Das Erfahrungswissen aus Modellprojekten, Praxisentwicklung oder Praxiskonzepten ist in der entsprechenden Fachliteratur (noch) nicht adäquat abgebildet. Das ist Ausdruck der generell (noch) nicht systematisch etablierten Transferstruktur zwischen Wissenschaft und Praxis in der Frühpädagogik (Rabe-Kleberg 2008; Ueffing 2007, S. 45 f.). Angesichts des hohen Potenzials einiger Praxisprojekte für Theoriebildung und Forschung wäre eine systematische Aufbereitung und Analyse der Wissensbestände aus der Fachpraxis notwendig und erstrebenswert.

1.2 Begriffe, Paradigmen, Thematische Aspekte

Die Begriffe „interkulturell", „Kultur", „Migration", „Ethnizität" sind im Fachdiskurs vielschichtig besetzt. Demnach gilt es, eine gewisse Eindeutigkeit über die Begriffe herzustellen.

Ethnizität und Kultur als wissenschaftliche Analysekategorien

Als wissenschaftlicher Begriff ist „Kultur" in der pädagogischen Fachdebatte immer wieder Gegenstand kritischer Auseinandersetzung (Gogolin/Krüger-Potratz 2010, S. 114 ff.).

Kritische Stimmen problematisieren seine begriffliche Unschärfe, seine allzu fokussierte Verwendung ausschließlich für die Personengruppe von Menschen mit (zugeschriebenem) Migrationshintergrund; es bestehe das Dilemma, dass der Gebrauch des Kulturbegriffs unabdingbar dazu führe, ihn als vorrangige Analysekategorie zu setzen, was Kulturalisierungen befördert (Mecheril 2010).

Befürwortende Einschätzungen betonen die Notwendigkeit, ihn zu gebrauchen, da Kultur für Menschen eine bedeutsame Ressource darstelle. Die Wissenschaft sei aufgefordert, Theorien zu entwickeln, um diese Phänomene angemessen zu erforschen und die pädagogische Praxis habe *Kultur als Identitätsressource* respektvoll zu achten (Nieke 2010).

Als Konsens hat sich ein Verständnis durchgesetzt, Kultur *reflexiv* zu verwenden. Kultur ist keine von vorneherein als stets relevante, fixe und einzig bedeutsame Kategorie der Zugehörigkeit. *Kultur* wird verstanden als „Repertoire von Bedeutungsmustern und Zeichensystemen (Werte, Normen, Bräuche und andere Verhaltensregeln, allgemeine Wissensbestände und ‚Selbstverständlichkeiten' Traditionen, Rituale, Routine, Glaubensvorstellungen, Mythen usw.), über das Gruppen oder Gesellschaften verfügen" (Leiprecht 2001, S. 16).

In der Fachliteratur wird der Begriff „Kultur" oft mit dem Begriff „Ethnizität" synonym verwendet. *Ethnizität* ist als Differenzkategorie sozialer Herstellungsprozesse zu begreifen. Dabei geht „um einen unterscheidbaren Namen, um ein historisches Gebiet oder die Verbindung dazu, um eines oder mehrere Momente einer gemeinsamen Kultur (Sprache, Bräuche, Religion) um Gruppensolidarität und - identität" (Bader 1995, S. 82 f. nach Leiprecht 2001, S. 43 f.).

Beide Begriffe fokussieren dynamische Herstellungsprozesse, die in Prozessen der Selbst- und Fremdbeschreibung wirksam werden (Diehm/Kuhn 2006; Eickelpasch/Rademacher 2004, S. 77 ff.; Ha 2004). Die Bedeutungen der Begriffe „Nation", „Ethnizität" und „Kultur"sind nicht trennscharf (Mecheril 2010, S. 24). In dieser Expertise wird vorrangig der Begriff Kultur verwendet, und die Verbindungen sind mitzudenken.

„Ethnizität" und „Kultur" werden oft als Sammelkategorie für ethnisch „Andere" begriffen (Mecheril 2010, 2004; Kalpaka 2005). Dadurch erscheinen Deutsche ohne Migrationshintergrund in ihrer Ethnizität so, als wären sie selbst nicht kulturell bzw. ethnisch verortet. In Dominanzverhältnissen kann dies problematische Praxen der Bestimmung von Normalität und Abweichung tradieren, mittels derer Menschen eingeordnet und in sozial ungleiche Positionen verwiesen werden (Melter u.a. 2010; Eggers u.a. 2005; Wollrad 2005). Hier wird der Kulturbegriff explizit auch auf Menschen ohne Migrationshintergrund bezogen.

„Ethnizität" bzw. „Kultur" sind als alleinige Kategorie der Beobachtung und Analyse der Lebenslagen von Personen nicht ausreichend. Diese Analysekategorie macht nur als „Hilfskonstruktion" Sinn, damit

spezifische Teilausschnitte von Lebenslagen besser in den Fokus kommen können. „Kultur“ und „Ethnizität“ sind stets eng verwoben mit anderen Merkmalen der Identifikation, wie Alter, Geschlecht, körperliche Fähigkeiten, sexuelle Orientierung (Prengel 2010; Lutz/Wenning 2002).

Migration und „Migrationshintergrund“

Seit ein paar Jahren wird neben dem Kulturbegriff auch der Begriff der *„Migration“* bzw. des *„Migrationshintergrunds“* gebraucht (Mecheril u.a. 2010, S. 27 ff.). Nach der Definition des *Mikrozensus* sind damit „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer geborenen Elternteil“ gemeint (StBA 2011, S. 6).

Der Begriff „Migrationshintergrund“ umfasst in dieser Definition in Deutschland geborene Kinder deutscher Staatsangehörigkeit, eingebürgerte Kinder sowie ausländische Kinder (entlang der Staatsangehörigkeit), auch in zweiter und dritter Generation. Der Begriff wird dafür kritisiert, dass er Kinder stigmatisiert und etikettiert, die nicht über eigene Migrationserfahrung verfügen (Hamburger 2009). Er wird genutzt, um auf sozialisatorisch relevante Aspekte im Aufwachsen von Kindern einzugehen, da „die Migrationserfahrungen der (Groß-)Elterngeneration sowohl den familiären Lebensalltag, die sprachliche Sozialisation im frühen Kindesalter und die Identitätsentwicklungen (Fremd- und Selbstzuschreibungen) der Kinder als auch ihre Teilhabechancen nachhaltig prägen“ (Butterwegge 2010, S. 23). In dieser Expertise wird „Migrationshintergrund“ in der Definition des Mikrozensus und nach Auffassung von Christoph Butterwegge verwendet.

Interkulturelle Pädagogik – Inklusion – Pädagogik der Vielfalt

Der Gegenstand der „interkulturellen“ Pädagogik ist umfassender definiert als eine nur auf Kinder mit Migrationshintergrund zielende Pädagogik: Eine Pädagogik, welche die Entwicklung von Wertschätzung und Akzeptanz für ein Aufwachsen und Miteinander in ethnisch-kulturell heterogenen Umwelten unterstützt und entsprechende Prozesse der Bildung und Entwicklung begleitet, ist als Auftrag an *alle* Kindertageseinrichtungen zu werten, unabhängig von der Anzahl an Kindern mit Migrationshintergrund (BMFSFJ 2005).

In der Interkulturellen Pädagogik ist der Begriff der „Interkulturalität“ bislang Gegenstand kritischer Auseinandersetzung gewesen:

Der Begriff provoziere, Verhaltensweisen und Handlungen von Menschen als kulturell „fixiert“ und „determiniert“ zu betrachten. Begegnungen zwischen Personen könnten jedoch nicht auf ihre rein kulturelle Zugehörigkeit und das Interkulturelle reduziert werden (Kalpaka 2005; Herwartz-Emden u.a. 2010, S. 202 ff., Gaitanides 2003).

„Interkulturalität“ unterstelle implizite Vorstellungen von Normalität und Abweichung, von „normaler“ Gruppe mit „normaler“ Kultur (der Kinder ohne Migrationshintergrund) und „besonderer“ Gruppe mit „besonderer“ Kultur (Kinder mit Migrationshintergrund) (Gogolin/Krüger-Potratz 2010, S. 132).

Im Fachdiskurs werden inzwischen neben dem Begriff der „Interkulturellen Pädagogik“ alternativ weitere Begriffe wie „Migrationspädagogik“ (Mecheril 2010), „kultursensible Pädagogik“ (Borke u.a. 2011) verwendet. In dieser Expertise wird der Begriff „interkulturell“ gebraucht, um den Bezug zu dem umfangreichen Fachwissen herzustellen, das in der gleichnamigen akademischen Fachdisziplin entwickelt ist. Allerdings wird, um die oben genannte Problematik des Begriffs visuell zu verdeutlichen, im Fließtext der Begriff „interkulturell“ in Anführungszeichen gesetzt.

Die Diskussionen um Begrifflichkeiten sind auch Ausdruck eines umfassenden Paradigmenwechsels, bei dem die „Interkulturelle Pädagogik“ sich verstärkt an Prinzipien einer „Pädagogik der Vielfalt“/“diversity education“ orientiert (Roth 2010; Mecheril 2009; Hammes Di-Bernando/Schreiner 2011). Es erscheint notwendig, die Diskussion über differenzierte Betrachtungsweisen fortzuführen, die mit einem Begriffswechsel allein jedoch nicht abgeschlossen ist.

Gegenstandsbereiche und Handlungsanforderungen für eine „interkulturelle“ Frühpädagogik werden für den Bereich der Kindertageseinrichtungen zunehmend mit Bezug zu *Inklusion* diskutiert:[3] In welcher Verbindung die „interkulturelle“ Frühpädagogik mit

3 Einen Überblick geben die Expertisen von Sulzer/Wagner 2011 und Prengel 2010, die Sammelbände von Hammes Di-Bernando/Schreiner 2011 und Jungk u.a. 2011 sowie Albers 2011 und Forum Menschenrechte 2011.

einer inklusiven Frühpädagogik steht, obliegt dem dynamischen Klärungsprozess.

Inklusion bemüht sich um eine Klärung dessen, wie unter Bedingungen von sozialer Heterogenität das Recht von Kindern auf Bildung realisiert werden kann und wie Barrieren im Zugang zu Bildung abgebaut werden können (Deutsche UNESCO-Kommission 2010). Die kulturelle, sprachliche, religiöse Zugehörigkeit von Personen wird als eine bedeutsame Heterogenitätsdimension unter vielen gefasst, die die Lebenslage von Personen beeinflusst. Hinweise auf Verbindungslinien werden in Kapitel 3 gegeben.

Schwerpunkt: Lebenslagen von Kindern mit Migrationshintergrund

In dieser Expertise wird der Schwerpunkt auf die Lebenslagen von Kindern mit Migrationshintergrund gelegt. Das ist einmal einer Schieflage im Fachdiskurs geschuldet. Zahlreiche Konzepte einer „interkulturellen" Pädagogik zielen auf Kinder mit Migrationshintergrund bzw. auf gemischte Gruppen; Kinder ohne Migrationshintergrund stehen als nicht-kulturell vergleichsweise wenig im Fokus des wissenschaftlichen Diskurses. Zum anderen sind, mit Blick auf Inklusion, Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland aktuell stärker gefährdet, Barrieren für einen Zugang zur Bildung zu erfahren, als Kinder ohne Migrationshintergrund. Es erfordert eine eigene fachliche Anstrengung, die Barrieren zur Teilhabe und Strategien für deren Abbau in den Blick zu nehmen.

2 Gesellschaftlicher Bezugsrahmen

2.1 Lebenslagen von Kindern in der Einwanderungsgesellschaft

2.1.1 Dynamiken in der Migrationsgesellschaft

2010 lebten insgesamt fast 16 Mio. Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Das entspricht einem Anteil von 19,3 % der Gesamtbevölkerung. Bei Kindern unter fünf Jahren sind es mit 34 % fast doppelt so viele. Der Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund nimmt deutlich zu, je jünger die betrachteten Altersgruppen sind.[4]

Der „Migrationshintergrund" der Familien bezieht sich auf folgende Gruppen:

- Gruppe der Zuwanderinnen und Zuwanderer aus den ehemaligen Anwerbestaaten mit langer Aufenthaltsdauer
- Gruppe von (Spät-)Aussiedlerinnen und Aussiedlern
- Neu zugewanderte Menschen
- Personen mit Asyl.

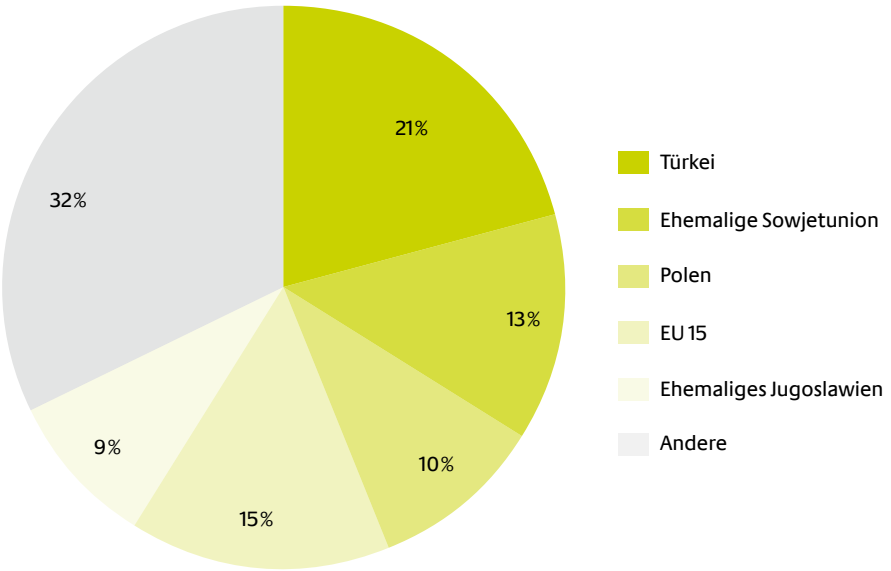
Der Großteil der Personen mit Migrationshintergrund hat deutsche Staatsangehörigkeit (8 Mio. gegenüber circa 1 Mio. Ausländer), zwei Drittel sind zugewandert, ein Drittel in Deutschland geboren (StBA 2011 a, 2011 b).

Ein Großteil der Kinder mit Migrationshintergrund bis zu sechs Jahren hat selbst keine direkte Migrationserfahrung (BMFSFJ 2011; BIB 2010, S. 39). Die Kinder sind in Deutschland geborene Nachkommen von Zugewanderten der zweiten und dritten Generation.

Abbildung 1 zeigt die Verteilung in Bezug auf die Herkunftsländer der Eltern.

4 Detaillierte Ausführungen zu Anzahl, Herkunftsländern, Aufenthaltsdauer, Bildungsstand, Familienstand und Berechnungen für die Anzahl von Kindern mit Migrationshintergrund nach Alter gegliedert finden sich bei Krüger-Potratz/Schiffauer 2011; StBA 2011 a, 2011 c; BIB 2010, S.18 f.; SVR 2010, S. 96.

Abbildung 1: Anteil an Familien mit Kindern bis 18 Jahren nach Herkunftsland



Quelle: BMFSFJ 2010, S. 4.

Kinder mit Fluchterfahrung (beispielsweise unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, Kinder asylsuchender Familien und auch Kinder, die irregulär in Deutschland leben) sind zahlenmäßig statistisch bundesweit wenig erfasst und leben in ökonomisch und sozial äußerst prekären Lebenslagen (Munoz 2007).

Eine aktuelle Studie kommt bei der Frage, wie viele Kinder mit irregulärem Aufenthaltsstatus in Deutschland leben, auf Schätzungen von 1.000 bis 30.000 Kinder, umgerechnet beispielsweise für *Hessen* auf 100 bis 2.400 Kinder ohne Papiere und 300 bis 6.000 Kinder in *Nordrhein-Westfalen* (Vogel/Aßner 2010, S. 26).[5] Sie haben häufig sehr erschwerte Bedingungen beim Zugang und bei der Nutzung von Kindertageseinrichtungen.

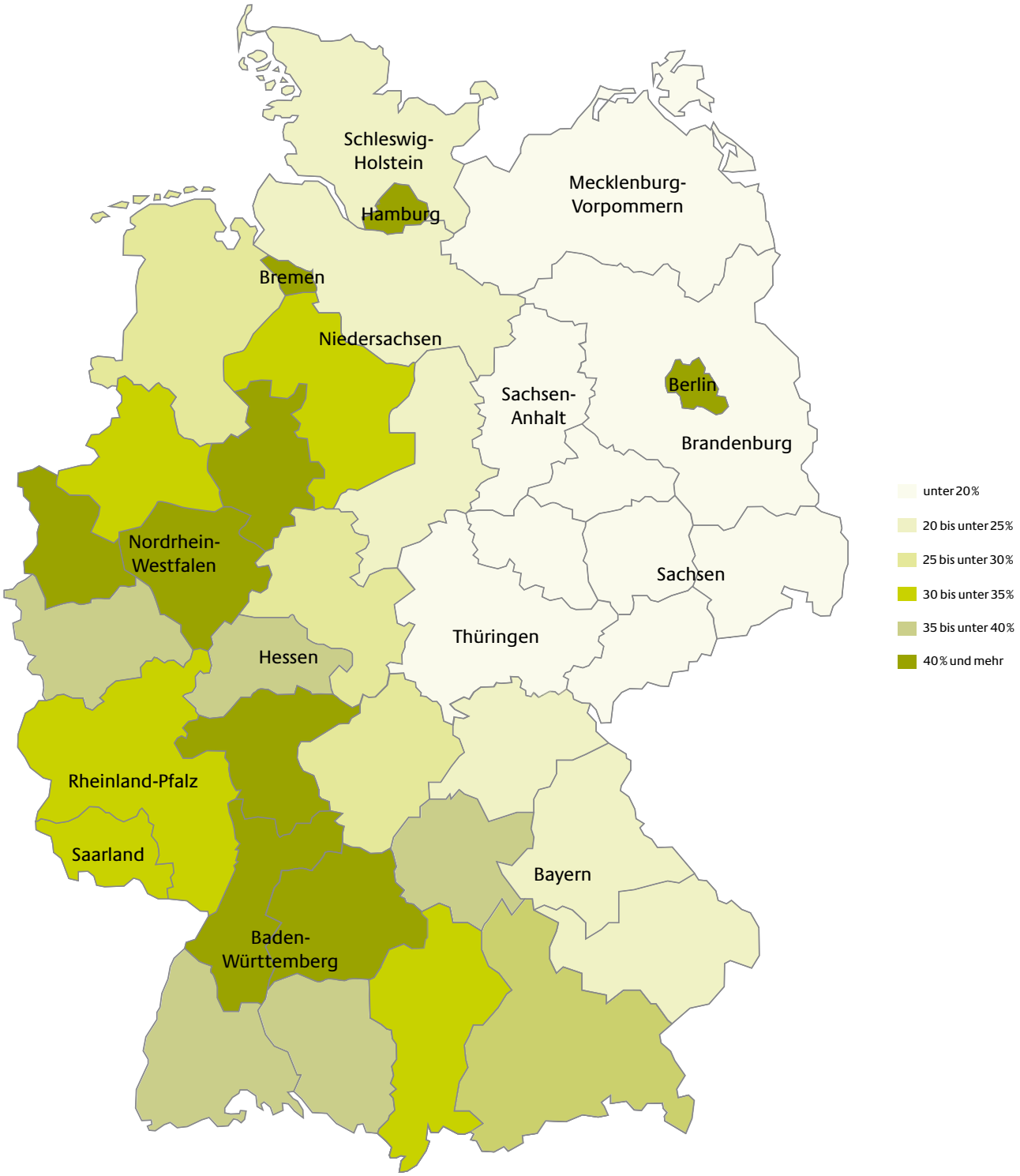
Wer hat mit wem zu tun? – Regionale Situation

Die migrationsbedingte Vielfalt ist in Deutschland regional unterschiedlich ausgeprägt (SVR 2010, S. 113). Die Variation der Zusammensetzung der Kindergruppen in den Kindertageseinrichtungen ist hier bundesländer-, stadt- und stadtteilspezifisch sehr verschieden (vgl. Abb. 2).

Der Großteil der Kinder mit Bezügen zur Migration in der Familie lebt in großstädtischen Verdichtungsräumen mit hoher Zuwandererbevölkerung. Bei Großstädten mit über 500.000 Einwohnern liegt der Anteil bei 49 %. Bei der Gruppe aller Kinder in den ersten drei Lebensjahren haben in Frankfurt 72 %, in München und Stuttgart über 50 % der Kinder und Jugendlichen einen Migrationshintergrund, bei den Kindern bis sechs Jahren sind es in Stuttgart 59 %, in Köln 49 % (BIB 2010, S. 18; SVR 2010, S. 97 f.). Die überwiegende Mehrheit dieser Kinder ist in Deutschland geboren und hat keine Migrationserfahrung (StBA 2011, S. 20).

5 Berechnungen für Kinder im Alter von sechs bis 15 Jahren. Für die Situation jüngerer Kinder (bis Fünfjährige) sowie zur Größe dieser Gruppe konstatieren die Autoren eine Forschungslücke.

Abbildung 2: Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der deutschen Gesamtbevölkerung unter 10 Jahren im Jahr 2010



Quelle: StBA 2011: Mikrozensus 2010, S. 19.

Diese Situation spiegelt sich in der Zusammensetzung der Kindergruppen in den Einrichtungen: So besucht beispielsweise im Stadtstaat *Bremen* über die Hälfte der Kinder mit Migrationshintergrund eine Einrichtung, in der die Gruppen zu mehr als 50 % aus Kindern mit Migrationshintergrund bestehen; eine ähnliche Situation zeigt sich in *Hamburg* (56 %) (Bock-Famulla 2008).

Die Heterogenität variiert zudem je nach sozialräumlichem Einzugsgbiet:

- Gruppen mit einem hohen Anteil an Kindern einer ethnischen Herkunftsgruppe
- Gruppen mit einem „Mixtum von altansässigen Monolingualen und Kindern mit Migrationshintergrund" (Gogolin/Krüger-Potratz 2010, S. 20)
- Gruppen mit Kindern aus verschiedenen ethnischen Herkunftsregionen
- Gruppen mit wenigen oder keinen Kindern mit Migrationshintergrund

Ausführliche Beschreibungen liefern das Berichtswesen aus Bildungsmonitorings von Bund und Ländern sowie die *Bertelsmann Stiftung*. Die pädagogischen Fachkräfte müssen je nach Zusammensetzung der Kindergruppe in Stadtgebieten oft ein „Höchstmaß an sprachlicher, kultureller und sozialer Heterogenität bewältigen" (Gogolin/Krüger-Potratz 2010, S. 20).

Die Zuwanderung in vielen *ländlichen* Gebieten ist gering. Die Anforderungen für Fachkräfte sind hier anders gelagert. Sie entwickeln Angebote für Kinder und Familien mit Migrationshintergrund in einem Kontext, in dem sie als Minderheit oft nur mit geringer Infrastruktur für ihre Lebenslagen (Beratungen, Vereine, Bildungsangebote) rechnen können (RAA 2010, 2007). Eine spezifische Situation zeigt sich in ländlichen Regionen, in denen Aufnahmeeinrichtungen für Menschen, die Asyl suchen, eingerichtet sind. Die dort lebenden Kinder haben häufig keinen Zugang zu Regeleinrichtungen (Gogolin u.a. 2003).

Kinder leben regionalspezifisch demnach in ethnisch verschiedenen Kontexten, alle wachsen allerdings im Kontext einer multireligiösen und multikulturellen deutschen Gesellschaft auf.

Prognosen gehen davon aus, dass kontinuierliche Migrationen, und zwar sowohl Einwanderung als auch Auswanderung, in Zukunft eher die Regel als die Ausnahme sein werden. Auch die Formen von Migration werden vielfältiger. Die „klassischen" Formen von Migration, als einmalige Wanderung von einer Herkunftsregion in die Ankunftsregion mit dauerhafter Ansiedlung (in Deutschland gegenwärtig die häufigste Migrationsform) werden erweitert durch sogenannte temporäre und zirkuläre Migrationen, in denen häufige Ortswechsel stattfinden (Glick-Schiller/Faist 2010; Pries 2010).

In Ländern wie Großbritannien und USA sind diese Phänomene bereits für viele Kindertageseinrichtungen Realität, in Deutschland sind sie bis dato vor allem in Grenzgebieten zu beobachten. Eigene temporäre oder dauerhafte Wanderungen werden ein wahrscheinliches biografisches Element von jetzt aufwachsenden Kindern werden.

Konsequenzen für die pädagogische Praxis

Eine inklusive Frühpädagogik im Kontext von Migration zu realisieren, bedeutet daher, dass regional und lokal unterschiedliche Strategien notwendig sind, um eine die Lebenslagen von Kindern und Familien aufgreifende pädagogische Praxis umzusetzen. Sie stellt explizit auch Anforderungen an Fachkräfte, die mit Kindern und Familien ohne Migrationshintergrund zu tun haben.

Die dynamische Entwicklung des Zu- und Abwanderungsgeschehens impliziert, dass Fachkräfte, Kindertageseinrichtungen und Träger auf die sich vor Ort verändernden Entwicklungen flexibel reagieren können sollten, und dass diese *kontinuierliche Flexibilität* in der Planung von Angeboten eine Voraussetzung für die Qualität von Kindertageseinrichtungen bildet. Im *Zwölften Kinder- und Jugendbericht* heißt es dazu:

Die Konzepte müssen sich „auf unterschiedliche Typen von Migranten und Migrantinnen, d.h. auf differierende Migrationsmotive, sprachliche Vielfalt, zeitliche Perspektiven hinsichtlich der Bleibeabsichten sowie auf unterschiedliche Einstellungen zur Herkunfts- und Ankunftsregion einstellen" (2005, S. 73; vgl. dazu auch die vertiefenden Ausführungen bei Mecheril u.a. 2010, SVR 2010 und Gogolin/Pries 2004).

2.1.2 Heterogene Sozialisationskontexte

Kinder in Deutschland wachsen gegenwärtig in heterogenen Sozialisationskontexten auf. Familienformen, Erziehungsstile, Werte und Normen werden vielfältiger, religiöse Formen diversifizieren sich und mehrsprachige Umwelten bilden eine häufige Erfahrung

junger Kinder. Kinder weisen vielfältige Identitätsbezüge auf, ihr „Kindsein“ ist von vielfältigen Bezügen durchdrungen, wie Wohnort, Geschlecht, körperliche Fähigkeiten und sozialer Status. Erfahrungen von Gemeinsamkeit und Differenz in ihrer sozialen Umwelt werden in zunehmendem Maße zu Grunderfahrungen von Kindern (Andresen/Hurrelmann 2010, S. 79 ff.; SVR 2010, S. 113 ff.). Der Erkenntnisstand zu familiären Lebensformen, Bindungsverhältnissen und Erziehungsstilen nimmt vor allem mit Blick auf die Kinder im Schulalter zu (Ecarius u.a. 2011; Herwartz-Emden u.a. 2010; Hagedorn u.a. 2010; Betz 2009, 2006; Alt 2006).

Die deutsche Kindheits- und Sozialisationsforschung beginnt seit Kurzem, die Kinder bis zu sechs Jahren in den Blick zu nehmen und räumt noch einige Lücken ein, was „die Muster der Lebensführung und den Alltag von Kindern im Alter zwischen vier und acht Jahren, insbesondere auch in pädagogischen Institutionen wie dem Kindergarten“ angeht (Grunert/Krüger 2006, S. 231).

„Kinder mit Migrationshintergrund“ und ihre Familien sind keine homogene Gruppe

Die Anzahl von Kindern mit eigener Migrationserfahrung nimmt in Deutschland kontinuierlich ab – die Mehrzahl der Kinder ist in Deutschland geboren und hat die deutsche Staatsbürgerschaft (vgl. Kap. 2.1.1). Ihr Migrationshintergrund ist überwiegend vermittelt über Eltern und Verwandtschaft. Wie stark die Familie Bezüge zu dem Herkunftsland hält, ist dabei sehr unterschiedlich; ebenso verschieden ist,wie bedeutsam die ethnische Zugehörigkeit durch die Familienmitglieder und durch die Kinder erlebt wird.

Einen Überblick über den Stand der Forschung zu Familien geben neben der Berichterstattung der Bundesregierung (BMFSFJ 2011, 2000) auch Ecarius (2011, 2007), Fuhrer/Uslucan 2005 und Herwartz-Emden u.a. (2010, S. 42 ff.). Im „Handbuch Familie und Migration“ wird spezifisch auf die Eltern-Kind-Beziehungen, Gender-Beziehungen, Erziehungsstile, Vater-/Mutterschaft und familiäre Netzwerke eingegangen (Fischer/Springer 2011; Leyendecker 2011).

Zu beobachten sind zunehmend fluide Formen von Ethnizität, die nicht mehr zwingend einer bestimmten Nationalkultur zugeordnet werden können:

„Die ethnische, sprachliche und religiöse Pluralisierung der Zuwanderungsbevölkerung, hervorgegangen aus den großen und vielen neuen kleineren Zuwanderungsströmen, überschneidet sich in der Einwanderungsgesellschaft auf vielfältige Weise mit einer Mehrheitsbevölkerung, die sich auch ihrerseits immer weiter ausdifferenziert. Im Ergebnis entstehen so vielfältige und quer zu den ethnischen Herkunftsgruppen liegende Milieus“ (SVR 2010, S. 112).

Die Milieuforschung hat in den letzten Jahren die Lebenswelt von Familien mit Migrationshintergrund genauer in den Blick genommen und festgestellt, dass sich Migranten-Milieus weniger nach ethnischer Herkunft und sozialer Lage unterscheiden, „als vielmehr nach ihren Wertvorstellungen, Lebensstilen und ästhetischen Vorlieben“ (Merkle 2011, S. 88). In der Population der Menschen mit Migrationshintergrund sei eine bemerkenswerte Vielfalt von Lebensauffassungen und Lebensweisen festzustellen und der Bezugspunkt „Migrationshintergrund“ angesichts der diversen Lebenswelten letztlich wenig aussagekräftig, um die Lebensrealität von Migrantinnen und Migranten zu erfassen (Merkle 2011; Merkle/Wippermann 2009; Betz 2009, 2005).

Kinder mit Migrationshintergrund wachsen tendenziell in Risikolagen auf

Die Sozialisationskontexte junger Kinder sind ebenfalls heterogen hinsichtlich ihrer Chancen auf Teilhabe an der Gesellschaft und der Risiken für Ausgrenzung.

Zahlreiche Studien [6] weisen mit Blick auf Risikolagen darauf hin, dass das Bildungssystem Kinder mit Migrationshintergrund strukturell benachteiligt, was das Erreichen von Schulabschlüssen sowie den Erwerb von Kompetenzen betrifft. Werden Bildungsbiografien als auf vorgängigen Erfahrungen und Entscheidungen aufbauend angesehen, so ist bedenklich, dass sich Entwicklungsverzögerungen und Kompetenzdefizite im weiteren Entwicklungsverlauf potenzieren und damit das Risiko für Problemlagen erhöhen.

In zahlreichen (Bildungs-)Berichterstattungen werden drei Faktoren für drohende oder reale soziale

6 Hierzu ist inzwischen ein große Menge an Literatur erschienen, die allerdings sich nur in wenigen Punkten auf die Kindertageseinrichtungen bezieht. Einen Überblick zur Situation von Kindern mit Migrationshintergrund in Bildungseinrichtungen geben Analysen des *Sachverständigenrats für Migration und Integration* (SVR 2010, S. 137 ff.), die aktuellen Bildungsberichte (2010, 2008, 2006), Overwien/Prengel 2007 sowie eine aktuelle Studie der *Bertelsmann Stiftung* (www.chancen-spiegel.de).

und bildungsbiografische Benachteiligung identifiziert: (geringe) ökonomische Ressourcen und sozioökonomischer Status der Familie sowie die (geringe) Bildungsqualifikation der Eltern. Diese Faktoren beschreiben statistisch gesehen Risikolagen für junge Kinder (Konsortium Bildungsberichterstattung 2012, 2010, 2008; BMAS 2008; Herwartz-Emden u.a. 2010, Leu/Prein 2010).

Knapp 30 % der in Deutschland lebenden Kinder bis zu einem Alter von 18 Jahren wachsen in mindestens einer der Risikolagen auf. Kinder mit Migrationshintergrund sind innerhalb dieser Gruppe mit 42 % überproportional vertreten (Konsortium Bildungsberichterstattung 2012, S. 27 ff.).

Die Wahrscheinlichkeit, in einer Risikolage aufzuwachsen, ist geografisch verschieden hoch (vgl. Abb. 3). 40 % der Kinder in Stadtstaaten wachsen in mehr als einer Risikolage auf, in Regionen, die zum Teil bereits seit einigen Jahren Armutslagen aufweisen (ebd.; Rauschenbach u.a. 2009).

12 % der Kinder in Deutschland wachsen gegenwärtig in Armutslagen auf. Die Kinderarmut ist deutlich stärker gestiegen als die Armut der Gesamtbevölkerung (BMAS 2011, 2008; Hübenthal 2009, S.10 ff.).[7]

Kinder mit Migrationshintergrund haben ein besonders hohes Risiko, in Armut aufzuwachsen, das Risiko dafür ist zwei Mal höher als bei Kindern ohne Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 29 ff.). Innerhalb dieser Gruppe sind Familien türkischer Herkunft überproportional häufig betroffen (40,5 %) gegenüber Familien italienischer Herkunft (23 %) oder Aussiedlerfamilien (26 %) (Herwartz-Emden u.a. 2010, S. 29 ff.).

Armut, verstanden als Mangel an Chancen der Verwirklichung und Teilhabe, umfasst nicht nur materielle Armut. Diese Lebenslage schließt auch das Wohnen, den Erfolg in Bildungsinstitutionen, die sozialen Kontakte sowie die physische und psychische Gesundheit mit ein. Kinder, die in ihrer Lebenslage von Armut bedroht oder betroffen sind, haben ein höheres Risiko für Entwicklungsverzögerungen, Beeinträchtigungen der kognitiven, sprachlichen, motorischen und körperlichen Entwicklung; sie haben weniger Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und Zukunftsperspektiven.[8]

Es „besteht auch ein Zusammenhang zwischen gesundheitlicher Entwicklung (körperlich und seelisch) und materieller Versorgung. Ernährungs- und Gesundheitsverhalten sind beeinträchtigt (...). Auch emotionale Instabilität und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder sind nicht selten Begleiterscheinungen von Armut und sozialer Ausgrenzung. Darunter leiden nicht zuletzt die Beziehungen zu Gleichaltrigen, die bereits durch den begrenzten Zugang zu materiellen Gütern und Freizeitaktivitäten erschwert werden“ (BMAS 2008, S. 89 ff.). Ergebnisse aus kindzentrierter Sozialberichterstattung geben Hinweise darauf, dass Kinder[9] Armutslagen in der Familie unterschiedlich bewältigen (Walper/Riedel 2008).

Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen haben in vielfacher Weise mit diesen Konstellationen zu tun. Insbesondere in Einzugsgebieten, in denen viele Familien in Armutslagen leben, ergeben sich für die Arbeit in den Kindergruppen komplexe Herausforderungen. Auf fachlicher Ebene sollten Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in die Lage versetzt werden, die jeweiligen Sozialisationskontexte der Kinder und ihrer Familien analysieren zu lernen, um entsprechend lebensweltorientierte Strategien für deren individuelle Unterstützung anbieten zu können.

Auch Auswirkungen sozialer Segregation beeinflussen die Lebenslagen von Kindern. Insbesondere in Ballungsräumen weisen Kindertageseinrichtungen, die in räumlicher Nähe voneinander liegen, eine deutlich verschiedene Verteilung von Kindern in Bezug auf sozialen Status und Migrationshintergrund der dort lebenden Familien auf. Diese Entwicklungen werden seitens bildungspolitischer Berichterstattung problematisiert (Baumert 2011; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; Leu 2007).[10]

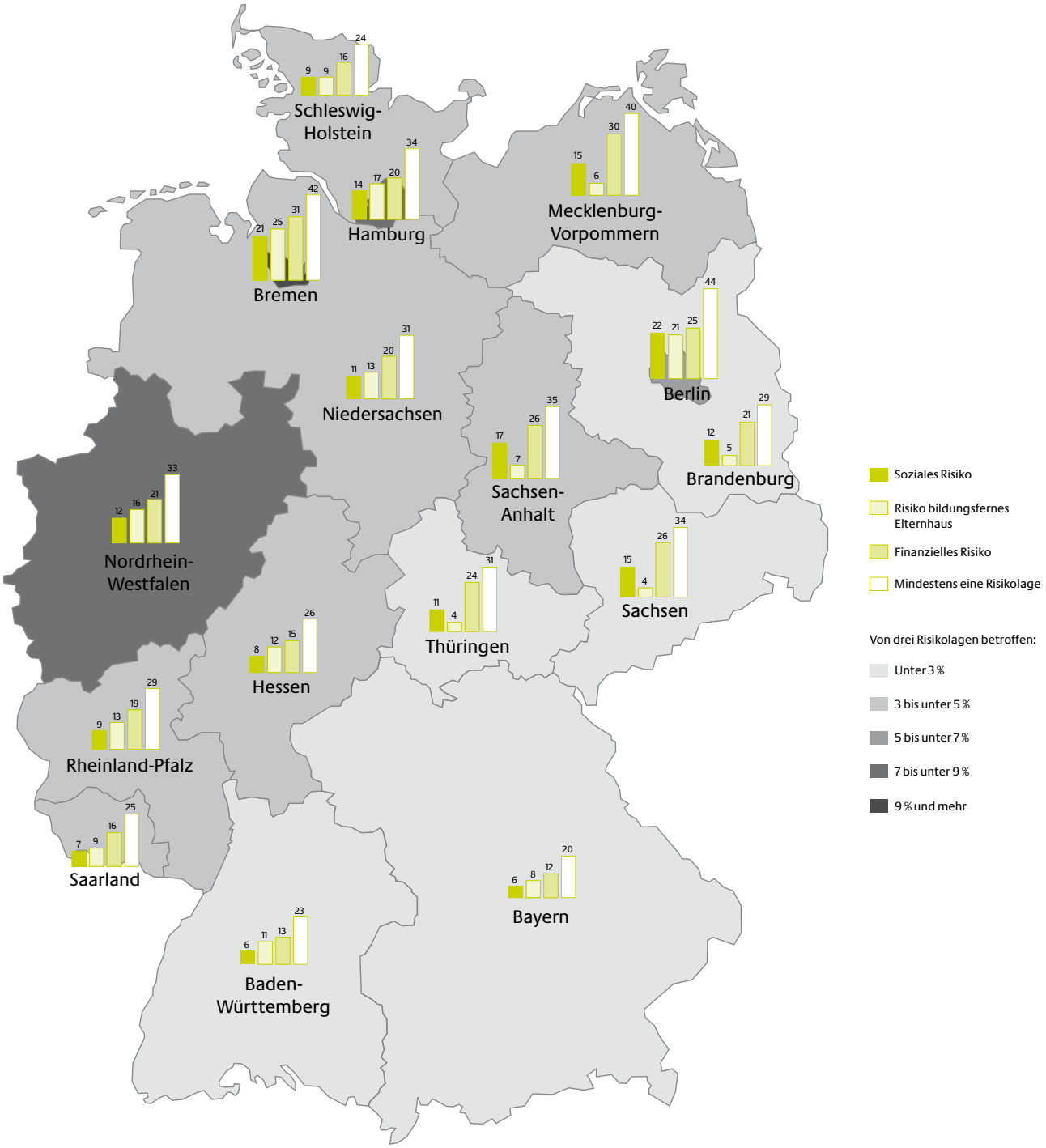
7 Aufschluss geben hierzu auch kommunale Monitorings und föderale Sozialberichterstattungen sowie die Berichterstattung der *Bertelsmann Stiftung.*

8 *Zur Definition von Armut* und zu den *Auswirkungen von Armutslagen auf Kinder:* Hurrelmann/Andresen 2010 (World Vision Kinderstudie); OECD 2009; Studie mit KiTa-/Grundschulkindern von ISS-AWO: Holz 2006, 2003; Holz u.a. 2006; Hock u.a. 2000. *Zur Lage von Kindern:* UNICEF 2010; Andresen 2008. *Zur Kinderarmut:* Hübenthal 2009. *Überblickswerke:* Herwartz-Emden u.a. 2010, S. 23 ff.; Andresen 2008; Walper 2008.

9 Die Daten beziehen sich auf Kinder im Grundschulalter und älter.

10 Für aktuelle Daten vgl. Bock-Famulla/Lange 2011

Abbildung 3: Anteil der unter 18-Jährigen nach Risikolagen der Eltern im Jahr 2010 (in %)



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 26 nach Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus.

Strategien zur Armutsminderung erfordern auf politischer Ebene eine finanzielle Umverteilung und Strategieentwicklung in direktem Bezug zu kontinuierlichen sozialräumlichen Analysen der Lebenslagen und Bedarfe von Kindern und Familien (ebd.; Bertram 2011; BMAS 2008, S. 101).[11]

Auch der rechtliche Aufenthaltsstatus der Kinder kann eine Risikolage für Kinder darstellen. So haben Kinder, Familien und Geschwisterkinder als Asylsuchende, als Illegalisierte oder als Flüchtlinge mit Duldungsstatus oft jahrelang permanente Bleibeunsicherheit auszuhalten: „Diese existenzielle Unsicherheit verhindert eine mittelfristige Lebensplanung" und bewirkt bei Kindern Verlustängste, Verunsicherung, Hilflosigkeit und Zukunftsängste (Söhn 2010).

Mit Blick auf soziale Risikolagen ist auch zu berücksichtigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund in Familien aufwachsen, die auf unterschiedliche Weise aufgrund ihrer Sprache, Kultur, Religion oder körperlichen Merkmale Diskriminierungserfahrungen machen. Die Erfahrungen beziehen sich auf den regulierten Zugang zum Arbeitsmarkt, auf regulierte rechtliche und politische Teilhabemöglichkeiten sowie auf die soziale Stereotypisierung, Defizitwahrnehmung und Abwertung in der öffentlichen Debatte sowie im Bildungswesen. In Deutschland sind dies laut aktueller EU-Berichterstattung vor allem Familien mit arabischem und türkischem Hintergrund, People of Color, Roma und Sinti-Gemeinschaften sowie Personen muslimischen und jüdischen Glaubens. Auch Personen mit unsicherem rechtlichen Aufenthaltsstatus zählen dazu (Herwatz-Emden u.a. 2010; SVR 2010, S. 137 ff.; ECRI 2009, 2004; ENAR 2009; Motakef 2007).

11 KECK Atlas der *Bertelsmann Stiftung*, die das Instrument sozialräumlicher Lebenslagenerhebung für junge Kinder etablieren will (www.keck-atlas.de).

2.2 Exkurs: Standards in Bildungsplänen und Qualitätsinstrumenten

Die Bildungspläne der Bundesländer sind bildungspolitische Instrumente der Qualitätsentwicklung und Steuerung. Sie liefern normative Orientierungsrahmen für die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen, auf die die Fachkräfte sich in ihrem Handeln beziehen sollen. Dies gilt auch für die Gestaltung der pädagogischen Praxis im Umgang mit kultureller Differenz.

Im Folgenden wird ein Kurzüberblick über Ergebnisse einer diesbezüglichen Sichtung der Bildungspläne gegeben:[12]

- Welches Bild vom Kind liegt den Plänen zugrunde?
- In welchen Bereichen werden ethnisch-kulturelle Aspekte berücksichtigt?
- Welche Anforderungen werden an Fachkräfte gestellt?

Die Realität von Deutschland als Einwanderungsgesellschaft wird zwar in nahezu allen Bildungsplänen als gesellschaftliche Grundsituation beachtet. Allerdings gibt es deutliche Varianz, wie intensiv ethnisch-kulturelle Differenz dann in den Prinzipien zur Gestaltung der pädagogischen Arbeit aufgegriffen wird.

Bild vom Kind

Ein großer Teil der Bildungspläne nimmt einen diversitätsbewussten Blick auf Kinder ein. Beispielhaft dafür ist das *Berliner Bildungsprogramm*, „das die Bedingungen von Diversität und Differenz systematisch einarbeitet" (Neumann 2005, S. 197) sowie „Gleichheit und Unterschiede" als eine der zentralen Grundlagen ihres Bildungsverständnisses versteht, mit der Anforderung, die individuelle Verschiedenheit der Kinder anzuerkennen und zu achten (BBP 2004, S. 21 ff.). Die Berücksichtigung ethnischer Diversität wird als Quer-

12 Eine diesbezügliche Analyse liegt bislang nicht veröffentlicht vor. Erfasst wurden die Bildungspläne *Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein.* Die Analyse lässt sich hier nicht erschöpfend darstellen, da nur zentrale Charakteristika skizziert werden. Vgl. zu ersten Einschätzungen: Diehm 2009; Neumann 2005, S. 197 f. Mein Dank gilt Anja Jungen für die Mitarbeit an diesem Kapitel.

schnittsthema für die Bildung und Erziehung von allen jungen Kindern erachtet, und auch durchwegs immer wieder in den Aufgabenbereichen und Handlungsanforderungen aufgegriffen.

Auch in den Bildungsplänen von *Baden-Württemberg* (2009, S. 34 ff.), *Bayern* (2008, S. 129 ff.), *Nordrhein-Westfalen* (2010, S. 28 ff.) und *Thüringen* (2008, S. 22 ff.) wird dazu aufgefordert, dass Fachkräfte sich der Relevanz soziokultureller Vielfalt bewusst sind (vorrangig zu Gender, Ethnizität, körperlichen Fähigkeiten, sozialem Status, Religion/Weltanschauung und Begabung) und diese als fachliche Grundorientierung in ihrer Arbeit kontinuierlich berücksichtigen.

Im *Bildungsplan Schleswig-Holstein* gilt beispielsweise die „interkulturelle Orientierung – die Berücksichtigung des Verhältnisses unterschiedlicher Kulturen" (SH 2009, S. 19) als eine Querschnittsdimension pädagogischen Handelns, in *Bayern* ist die Berücksichtigung ethnischer Diversität ein handlungsübergreifender Bildungsbereich (BY 2008, S. 129 ff.) und im *Bildungsplan Sachsen-Anhalt* wird erwartet, dass sich die Fachkräfte „in einer pluralen Gesellschaft (...) darauf einstellen, dass jedes Kind ‚besondere' Bedürfnisse, aber auch ‚besondere' Eigenschaften, Fähigkeiten und Begabungen hat" (SAA 2004, S. 35 ff.).

In diesen Bildungsplänen wird ein ressourcenorientierter Blick auf Kinder erwartet, der sie in ihren Kompetenzen und Potenzialen sowie in ihrer konkreten soziokulturellen Lebenslage differenziert wahrnimmt. Manche Bildungspläne gehen von einem differenzsensiblen Bild vom Kind aus, die Ausführungen lassen allerdings dann eher darauf schließen, dass deutsche Kinder ohne Migrationshintergrund eher im Blick sind und Kinder mit Migrationshintergrund vorwiegend in ihrer ethnischen Zugehörigkeit wahrgenommen werden (BB o.J.; HS 2007; NI 2005; HB 2004).

Ebenen pädagogischer Qualität

Die Bildungspläne beziehen tendenziell die pädagogische Qualität zum Umgang mit kultureller Diversität primär auf die Ebene der Arbeit mit dem Kind.

Die Zusammenarbeit mit Eltern wird als eine wichtige Variable für eine gute interkulturelle Praxis gesehen (SH 2009; HB 2004; SAA 2004, S. 86). Aussagen zur Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund werden punktuell zusätzlich gemacht, beispielsweise die Anforderung, Dolmetscher zur Verständigung anzubieten (NI 2005, S. 43; RHP 2004) oder zusätzliche Angebote bereitzuhalten, beispielsweise Informationen zur sprachlichen Entwicklung der Kinder und zum deutschen Bildungssystem oder zu Deutschkursen (HS 2007, S. 108 ff.; RHP 2004, S. 60). Der Großteil der Ausführungen bezieht sich nicht auf eine als kulturell, sprachlich und religiös vielfältige verstandene Elternschaft.

Die Bildungspläne *Sachsen-Anhalt* und *Berlin* gehen explizit von einer grundsätzlichen Verschiedenheit der Familien aus und fordern, die Werte und Orientierungen jeder Familie im Kontakt mit Eltern herauszufinden, sich mit Eltern kontinuierlich darüber auszutauschen und die Familienkulturen in der Arbeit wertschätzend zu berücksichtigen (BBP 2004; SAA 2004, S. 62 ff.). Die Anforderung, auch Teilhabebarrieren zur Beteiligung und Kooperation mit Eltern bzw. Familien zu berücksichtigen (Neumann 2005, S. 187 ff.) wird teilweise eingearbeitet, allerdings nicht systematisch. Zur Gemeinwesenarbeit werden in den Bildungsplänen unterschiedlich intensive Ausführungen gemacht, diese gehen jedoch eher punktuell auf migrationsrelevante Angebote ein.

Bildungsbereiche mit explizitem Bezug zu ethnisch-kultureller Vielfalt

Eine Vielzahl der Bildungspläne berücksichtigt ethnisch-kulturelle Aspekte, und zwar vorrangig in folgenden Bildungsbereichen:

- Sprachen und Kommunikation
- Identität und Gesellschaft
- Religion und Weltanschauung (z.B. *Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz*, *Schleswig-Holstein).*

Einige Pläne beziehen sich auf einen oder zwei dieser Bereiche (HB 2004; NS 2004; SAA 2004). Eine Ausnahme bildet das Bildungsprogramm *Berlin*. Es ist gekennzeichnet durch eine konsequente Berücksichtigung ethnisch-kultureller Diversität in allen Bereichen des Bildungsprogramms. Differenzsensible Perspektiven werden für die pädagogische Qualität in allen Bildungsbereichen eingeführt (z.B. Bildnerisches Gestalten, Musik, Mathematisch-naturwissenschaftliche Grunderfahrungen) und die Perspektive von Diversität als Querschnittsdimension mit Hilfe von Reflexionsfragen systematisiert.

Nachfolgend werden die Bildungsbereiche erläutert.

Bildungsbereich Sprache(n), Schrift und Kommunikation[13]

Als fachliche Anforderung wird formuliert, dass Erzieherinnen und Erzieher sprachliche Bildungsprozesse im Alltag der Kindertageseinrichtungen anregen. Dabei geht es vorrangig um zwei Aspekte:

– *Erwerb der deutschen Sprache unterstützen*
  Ein besonderer Unterstützungsbedarf für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache wird betont. Die Anforderung an Fachkräfte liegt darin, den Bedarf individuell zu identifizieren und Kinder im Erlernen der deutschen Sprache zu unterstützen. Die Relevanz der Familiensprache für diesen Prozess wird unterschiedlich gewichtet. Für die Förderung der deutschen Sprache wird eine gezielte Einbeziehung der Eltern erwartet, entweder in Form von familienorientierten Programmen zur Sprachförderung oder kontinuierlicher Elternarbeit.

  Einige Bundesländer ergänzen diese Aussagen um weitere Dokumente und Verfahren explizit zur sprachlichen Bildung und formulieren detailliert Anforderungen an Fachkräfte (vgl. Kap. 3.2).

– *Respekt für Mehrsprachigkeit vermitteln*
  Viele Bildungspläne betonen das vorrangige Ziel sprachbezogener Bildungsarbeit, nämlich die „Neugierde auf fremde Sprachen zu entwickeln und Mehrsprachigkeit als Bereicherung an(zu)sehen" (HS 2007, S. 69). Im Bildungsplan *Rheinland-Pfalz* heißt es dazu: „Kindern soll die Möglichkeit gegeben werden, zu erfahren und zu entdecken, dass es viele verschiedene Sprachen gibt, die alle die gleiche Funktion erfüllen, und Lust am Lernen einer anderen Sprache vermitteln" (RHP 2004, S. 23).

  In mehrsprachigen Kontexten wird erwartet, die Familiensprachen zu kennen, sie wertzuschätzen und aktiv im Alltag der Kindertageseirichtung zu repräsentieren mit dem Anspruch, dass „die Erstsprache mit ihrer Identität stiftenden Funktion einen Platz haben" muss (NI 2005, S. 20). Beispiele für Formen der Umsetzung sind mehrsprachige Kinderbücher, die Beschäftigung mit verschiedenen Schriften sowie die Durchführung mehrsprachiger Aktivitäten (z.B. Vorlesen, Theaterspiel, Arbeit mit mehrsprachigen Hörmedien und Liedern).

  Einige Bildungspläne erwarten, dass die zwei- und mehrsprachigen Kompetenzen der Kinder aktiv entwickelt werden sollten: „Es gilt, die spezifischen Entwicklungsprofile und Bedürfnisse von mehrsprachig aufwachsenden Kindern wahrzunehmen und zu nutzen" (BY 2008, S. 209 ff.; HS 2007, S. 67; BBP 2004), unter anderem auch durch die Einbindung bilingualer Konzepte (SH 2009, S. 33). Laut Bildungsplan *Sachsen-Anhalt* geht es insbesondere darum, „jedem Kind erste Erfahrungen mit unterschiedlichen Sprachen zu ermöglichen" (SAA 2004, S. 50).

Bildungsbereich Religion und Weltanschauung

Einige Bildungspläne treffen Aussagen zur Relevanz von Religion und Weltanschauung für die Bildung und Erziehung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. In acht Bundesländern sind diese einem eigenen Bildungsbereich zugeordnet. Anforderungen an die Fachkräfte unterscheiden sich nach dem Stellenwert, dem religiöses Leben in den jeweiligen Kindertageseinrichtungen zugewiesen wird. Der Bildungsplan *Rheinland-Pfalz* formuliert dazu Folgendes: „Religiöse Bildung ist Teil der allgemeinen Bildung und jeder Kindertageseinrichtung aufgegeben" (RHP 2004, S. 28).

Die Bildungspläne *Bayern*, *Baden-Württemberg* und *Hessen* gehen von der vorrangigen Bedeutung christlicher Inhalte aus, die es auch in Kindertageseinrichtungen zu vermitteln gelte: „Das Kind erhält die Möglichkeit, religiöse Erfahrungen zu sammeln (...) Es erfährt die christliche und humanistische Tradition, nach ethischen Grundsätzen zu handeln und religiöse und kulturelle Werte zu achten" (HS 2007, S. 80).

Einige Bildungspläne formulieren übergreifende Anforderungen an Fachkräfte: Offen zu sein für die Sinnfragen der Kinder und diese aufzugreifen, wenn sie von Kindern zum Thema gemacht werden und Kinder für religiöse und weltanschauliche Fragen zu sensibilisieren, unter anderem durch die Entdeckung von Festen und Ritualen verschiedener Glaubensgruppierungen. Kindern soll es ermöglicht werden, einen aufgeschlossenen und unbefangenen Umgang mit Religionen zu erfahren, sich mit verschiedenen Formen des Glaubens sowie mit Werten und Normen

13 Die Darstellung ist hier kurz gehalten, da Analysen hierzu verfügbar sind (Reich 2008) und sich die Standards durch die Einführung von Sprachentwicklungsverfahren auch verändert haben (vgl. Kap.3.2).

auseinanderzusetzen sowie die eigene kulturelle und religiöse Einbindung wahrzunehmen.[14]

Manche Bildungspläne betonen auch die Anforderung, dass Kinder Grundwissen zu zentralen Elementen der Religionen (z.B. Bibeltexte, Legenden, religiöse Schriften und Symbole) erlangen und ein Grundverständnis für die Bedeutung von Religion im Leben von Menschen erwerben sollen (BY 2008, S. 175 f.; HS 2007, S. 81).

Im Bildungsplan *Bayern* finden sich Anregungen für Aktivitäten und Hinweise zur Vernetzung mit anderen Bereichen und Ebenen der Bildung (BY 2008, S. 180 ff.). Andere Bildungspläne gehen auf weltanschauliche und religiöse Bezüge wenig ein (BBP 2004; SAA 2004).

Bildungsbereich Identität und Gesellschaft

Einige Bildungspläne thematisieren Lernziele für Kinder mit Bezug auf ethnische Diversität in eigenen Bildungsbereichen, wie „Soziales Lernen, Kultur und Gesellschaft" (HB 2004, S. 22 ff.), „Kultur, Gesellschaft und Politik" (SH 2009, S. 38 f.), „Soziale und kulturelle Umwelt" (BBP 2004, S. 54 ff.), andere nicht oder nur punktuell.

Kindertageseinrichtungen sind danach Orte, an denen Kinder mit Kindern unterschiedlicher ethnischer Zugehörigkeit in Kontakt kommen. Als grundlegendes Ziel der Bildungs- und Erziehungspraxis in Kindertageseinrichtungen wird angegeben, dass Kinder Wertschätzung und Achtung für ihre eigene Herkunft sowie Offenheit und Anerkennung für kulturelle Verschiedenheit entwickeln lernen, verbunden mit einem Grundwissen über Gemeinsamkeit und Verschiedenheit:

Kinder sollten in der Gruppe unterstützt werden, „mit Unterschieden zwischen den Kindern konstruktiv und einfühlsam umzugehen, ihr Gegenüber, dessen moralische Werte und religiöse Überzeugungen zu achten, Rücksicht aufeinander zu nehmen und um Gerechtigkeit besorgt zu sein" (HB 2004, S. 23). Im Bildungsplan *Berlin* sind diese Ziele konkretisiert in *Ichkompetenzen*, *Sachkompetenzen* und *Sozialkompetenzen* (BBP 2004, S. 55 f.).

Erwartet wird, dass die Fachkräfte mit den Kindern die auftretenden Erfahrungen der Differenz thematisieren, solche Prozesse aktiv gestalten und diese für Kinder auch anregen, d.h. sie als „Chance für Bildungserfahrungen" nutzen (SH 2009, S. 39). Dieses soziale Lernen wäre dem Aufbau von Kompetenzen für das Handeln in multikulturellen Kontexten hilfreich und daher integrales Element der diesbezüglichen pädagogischen Arbeit:[15]

„Eine wesentliche Aufgabe der Erzieherin wird sein, die Kinder im Erkenntnisprozess von Differenzerfahrungen darin zu unterstützen, ihr Gegenüber als vollwertige, achtenswerte Bezugsperson mit ihren jeweiligen Besonderheiten schätzen zu lernen und als notwendigen, unverzichtbaren Interaktionspartner für die Aneignung von Raum und Welt anzuerkennen" (SAA 2004, S. 58).

Erzieherinnen und Erzieher sollen Kinder in ihrer kulturellen Identität wertschätzen und stärken, so die Anforderung an die Fachkräfte. Die enge Kooperation mit Eltern sei dafür unabdingbar, auch, um im Gespräch mit ihnen und mit dem Kind herauszufinden, welche kulturelle Zugehörigkeit das individuelle Kind hat, da diese nicht in Form von Nationalität zugeschrieben, sondern entlang der gelebten Familienkultur identifiziert wird. Dabei ist auch die Anforderung an die Fachkraft zu erkunden, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Kindergemeinschaft hinsichtlich Familienformen, Gewohnheiten, Stellenwert von Sprachen und Migrationserfahrung festzustellen sind.

Die pädagogische Fachkraft selbst hat für die Umsetzung der Ziele eine neugierige und anerkennende Haltung gegenüber den Kindern mit ihren vielfältigen Zugehörigkeiten im Kleinen und den Phänomenen verschiedener Kulturen im Großen zu entwickeln und zu zeigen; sie sollte auch ihre eigene Selbstverständlichkeit hinterfragen, wenn es um kulturelle Aspekte geht, beispielsweise um Musik, Essen, Rollenbilder oder Religionen (SH 2009, S. 39 ff; BY 2008, S. 146 ff.).

Einige Bildungspläne geben Anregungen, wie die Ziele in der Projektarbeit, in der Raumgestaltung, im Alltag sowie mittels Spielmaterialien umgesetzt werden könnten (BY 2008, S. 143 ff.; BBP 2004, S. 55 ff.).

14 BW 2009, S. 137 ff.; SH 2009, S. 42; BY 2008, S. 173 ff.; HS 2007, S. 80 f.; NI 2005, S.31; HB 2004, S. 24.; RHP 2004, S. 28 ff.

15 SH 2009, S. 38 ff.; BY 2008; SAA 2004, S. 57 ff.

Anforderungen an pädagogische Fachkräfte

In den Ausführungen der Bildungspläne ist eine Reihe von Anforderungen an pädagogische Professionalität formuliert. Diese bleiben überwiegend implizit, da die Ausführungen auf der Ebene von Standards formuliert sind.

Im Bildungsplan *Schleswig-Holstein* werden für einige Bildungsbereiche die Anforderungen konkretisiert, die eine Orientierung zur Umsetzung der Standards in die Praxis liefern. Im Bildungsprogramm *Berlin* werden Anforderungen implizit in den Reflexionsfragen formuliert und als „Aufgaben der ErzieherInnen" für die Umsetzung konkretisiert, mit Blick auf die Gestaltung des Alltags, auf die Auswahl von Spielmaterialien und Spielanregungen sowie auf die Projektarbeit. Auch im Bildungsplan *Bayern* werden Leitprinzipien und Anregungen für die pädagogische Arbeit formuliert, die den Transfer der Standards für die Übersetzung in die Praxis unterstützen sollen.

Der Transfer der Inhalte der Bildungspläne in die Praxis, orientiert an den dort formulierten Standards, ist eine Anforderung an die Fachkräfte, die einen wesentlichen Parameter für die pädagogische Qualität der Arbeit bildet.

Der Transfer der Qualitätsansprüche in die Praxis ist jedoch herausfordernd und gerade beim *Wie* der methodischen Umsetzung kommt es zu Unsicherheiten und Problemen. Dieser Prozess ist professionell zu begleiten: „Die Implementation des (...) Bildungsauftrags ist (...) nur mit einer aktiven Beteiligung des Personals selber und mit einem adäquaten Unterstützungssystem möglich (z.B. Zielvereinbarungen, pädagogische Beratung oder Fortbildung" (Neumann 2005, S. 197).

Qualitätsentwicklung

Eine Strategie zur Einschätzung und Entwicklung pädagogischer Qualität und Professionalität bilden Instrumente der Qualitätsentwicklung.[16] Neben einigen trägerspezifischen Qualitätsverfahren sind bundesweit die Verfahren von *QuaSi – Qualität im Situationsansatz* (Preissing/Heller 2009) und die von *PädQuis* entwickelten Verfahren zum *Nationalen Qualitätskriterienkatalog* und KES-R (Tietze/Viernickel 2007; Grenner u.a. 2005) bekannt, in denen Qualitätsmaßstäbe für die Einschätzung der pädagogischen Arbeit definiert sind. Beide Verfahren berücksichtigen kulturelle Diversität in eigenen Qualitätsansprüchen.

Im *QuaSi-Verfahren* wird Kultur in den theoretischen Grundsätzen zu „Gleichheit und Differenz" aufgeführt sowie in den sogenannten konzeptionellen Grundsätzen 1 und 9 für die Einschätzung pädagogischer Qualität berücksichtigt. Vier Bereiche kommen dabei in den Blick:

- Die Wahrnehmung und Nutzung der Bildungschancen, die sich aus der ethnisch-diversen Zusammensetzung der Kinder ergibt,
- die Förderung sprachlicher Fertigkeiten unter Berücksichtigung der Familiensprache,
- das aktive Eintreten gegen Vorurteile und Diskriminierung,
- das Anregen der Beschäftigung mit Facetten der Internationalisierung z.B. durch Fremdsprachen, Musik, Medien (Preissing/Heller 2009, S. 71 ff., S. 196–214).

Standards zur Gestaltung der pädagogischen Arbeit werden bei Wolfgang Tietze u.a. 2007 ebenfalls in einem eigenen Qualitätsbereich (Qualitätsbereich 15: Interkulturelles Lernen) definiert. Sie werden anhand von sechs Leitgesichtspunkten konkretisiert: Planung, räumliche Bedingungen, Erzieherin-Kind-Interaktion, Materialien, Partizipation und Individualisierung (Tietze/Viernickel 2007, S. 207 ff.).

Die Qualitätsbestimmungen im *PädQuis-Verfahren* sind an der Zusammensetzung der Gruppen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund orientiert. Kinder mit Migrationshintergrund werden als eigene Gruppe gefasst, die „andere Herkunftskulturen" haben, was problematische Verengungen bewirkt hinsichtlich des Bilds vom Kind und der Anwendbarkeit für Kindergruppen in anderen Kontexten (Blaschke 2006).

Die Qualitätsverfahren sind nicht direkt mit den Qualitätsansprüchen der Bildungspläne gekoppelt, es besteht hier also eine gewisse Divergenz zwischen den in den Qualitätsverfahren formulierten Ansprüchen und denen in den Bildungsplänen. Zudem haben Träger von Kindertageseinrichtungen eigene Qualitätsverfahren mit eigenen Schwerpunkten.

16 Es wäre weiterführend, die Qualitätsinstrumente einer tiefer gehenden Analyse zu unterziehen. An dieser Stelle kann lediglich ein Überblick gegeben werden.

Fazit

Die Bundesländer definieren keine einheitlichen Qualitätsmaßstäbe für den Umgang mit kultureller Diversität. Zwar gibt es eine gewisse Einheitlichkeit hinsichtlich der Bildungsbereiche, in Quantität und Differenziertheit der Ausführungen unterscheiden sich die Pläne jedoch recht deutlich (Diehm 2009). Damit ist nahegelegt, dass die Fachkräfte in den jeweiligen Bundesländern aufgrund der unterschiedlichen Vorgaben ihre professionelle Praxis verschieden ausrichten werden.

Programmatische Vorgaben, die soziokulturelle Diversität als Normalfall in den Kindertageseinrichtungen annehmen, bilden international zunehmend eine Grundlage für frühpädagogische Curricula (Fthenakis/Oberhuemer 2010). Die auch für Inklusion zentrale Perspektive, dass Kinder in vielfältigen Lebenslagen aufwachsen und von Heterogenität als Normalität ausgegangen wird, hat mehrheitlich Eingang in die Bildungspläne gefunden. Die Differenzsensibilität der Bildungspläne spiegelt dabei nicht immer die Diversität des föderalen Kontexts.

Das Bild vom Kind, das den föderalen Bildungsplänen zugrunde liegt, variiert: In manchen Bildungsplänen wird Kultur als ein Vielfaltsmerkmal *aller* Kinder definiert gegenüber Auffassungen, in denen Kinder mit Migrationshintergrund eine eigene „spezifische" kulturelle Gruppe bilden. Die Bildungspläne spiegeln dieses Spannungsfeld wider, das für diversitätsbewusste Pädagogik kennzeichnend ist, nämlich die Spannung, spezifische Inhalte für bestimmte Zielgruppen darzustellen mit der Gefahr, diese zu „besondern" versus dem Risiko, Inhalte *ohne jegliche* Berücksichtigung der diversen Lebenslagen der Familien darzustellen.

Die für Inklusion zentrale Perspektive der Anerkennung findet sich in nahezu allen Bildungsplänen wieder: Familienkulturen und Familiensprachen sind wertzuschätzen, in der Arbeit aufzugreifen, die Kinder sind in ihrer Identität individuell zu stärken. Die Perspektive der Antidiskriminierung, der Aufmerksamkeit für Benachteiligungsrisiken in Kindertageseinrichtungen auf Ebene der pädagogischen Arbeit, ist allerdings weitaus weniger präsent.

3 Pädagogische Professionalität: Handlungsfelder und Merkmale

3.1 Eckpfeiler einer „interkulturellen" Frühpädagogik

Theoretische Grundlagen bilden wichtige Bezugspunkte für pädagogische Fachkräfte, um ihr Handeln fachlich zu begründen und es kritisch zu reflektieren. Der Wissensstand zum Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt in Kindertageseinrichtungen ist bis dato wenig systematisiert.

Aktuelle Standardwerke der Frühpädagogik geben den Wissensstand inzwischen mehr und mehr wieder (Bamlert 2010; Sauter 2010; Kasüschke/Gildhoff 2008; Filtzinger 2006). Eine Einordnung zum Stand der Forschung steht jedoch noch weitgehend aus. [17]

Im Folgenden werden Grundlagen der aktuellen Fachliteratur aus Frühpädagogik und Interkultureller Pädagogik dargestellt. [18]

Kindertageseinrichtungen sind Teil gesellschaftlicher Verhältnisse. Die Rechte von Kindern auf Verschiedenheit und auf Freiheit von Diskriminierung zu wahren, leitet das pädagogische Handeln der Fachkräfte.

Grundlegend für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen ist, auf die Bedarfe und Verschiedenheit von Kindern und ihrer Familien einzugehen. Sie haben den gesetzlichen Auftrag, sich an der Lebenswelt der Kinder zu orientieren:

17 Erste Einordnungen des Forschungsstands finden sich bei: Baumert u.a. 2011; Betz 2010; Diehm 2009; ZfE 2008.

18 Vertiefend für Interkulturelle Pädagogik: Baros u.a. 2010; Gomolla 2010; Nieke 2010; Roth 2010; Hamburger 2009; Allemann-Ghionda 2009; Nohl 2006.

> Das Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot von Kindertageseinrichtungen „soll sich am Alter und dem Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, an der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine *ethnische Herkunft* berücksichtigen" (SGB VIII, § 22 (2)).

In diesem Zusammenhang ist es für Fachkräfte erforderlich, sich ein fachliches Verständnis über die Gesellschaft anzueignen, in der die Kinder aufwachsen; Ausgangspunkt ist die Anerkennung ethnischer, sprachlicher und religiöser Pluralität als „gesellschaftliche Grunderscheinung" in Deutschland (Jungk 2011, S. 90). Marianne Krüger-Potratz und Ingrid Gogolin (2010, S. 27 ff.) liefern einen informierten Überblick über die mit Migration eng verbundene Geschichte Deutschlands.

Dabei geht es auch darum, sich ein fachliches Verständnis der Begriffe *Integration* bzw. *Inklusion* zu erarbeiten. In der pädagogischen Fachliteratur setzt sich ein Verständnis durch, das Integration als wechselseitigen Prozess begreift, indem das Recht auf Teilhabe an gesellschaftlichen Verhältnissen priorisiert wird. Soziale Kohäsion als wünschenswerter Zustand der Gesellschaft, wie er mit Prozessen wie Integration erreicht werden soll, ist angesichts der Pluralität der Gesellschaft mit einseitigen Anpassungserwartungen (Assimilation) an bestimmte Gruppen nicht zu erreichen. Vielmehr gehe es darum, strukturelle Voraussetzungen zu schaffen, dass eine maximale Teilhabe aller an den Funktionssystemen erreicht wird, unabhängig von persönlichen Merkmalen wie Alter, Ethnizität, Religionszugehörigkeit, körperliche Fähigkeiten (Mecheril u.a. 2010, S. 42 ff.; Hamburger 2009, S. 14 ff; Auernheimer 2007, S. 58 ff.).

Die Funktionssysteme, darunter auch Kindertageseinrichtungen, müssten sich, um maximale Teilhabe aller zu erreichen, sensibel zeigen für die Bedarfe und Verschiedenheit der jeweiligen Personen und auf dieser Basis Partizipation erhöhen. Dabei geht es auch darum zu erkennen, dass Personen nicht alle in gleicher Weise Zugang zu Ressourcen haben sowie ein unterschiedliches Risiko tragen, von gesellschaftlichen Systemen ausgegrenzt zu werden. Kindertageseinrichtungen sind als bedeutsame gesellschaftliche Sub-Systeme zu begreifen, in denen die Teilhabe aller Kinder an Bildung, Erziehung und Gesellschaft realisiert werden soll (Jungk 2011 b; Diehm 2009; Nohl 2008; Neumann 2005, S. 178 ff.; Diehm/Radtke 1999, S. 162 ff.).

Pädagogische Strategien zum Umgang mit kultureller Differenz in Kindertageseinrichtungen sind daraufhin zu prüfen, inwiefern sie das *Recht auf Verschiedenheit* als auch das *Recht auf Gleichheit* im Sinne von Nicht-Benachteiligung einlösen (Jungk 2011).

Handlungsleitend ist, dass jedes Kind ein Recht darauf hat, in seiner Identität wertgeschätzt zu werden und Erfahrungen im Umgang mit Differenz machen kann (Recht auf Verschiedenheit). Ziel und Aufgabe des pädagogischen Handelns ist es, die diversen Lebenslagen von Kindern im pädagogischen Handeln wertschätzend aufzugreifen. Dabei ist dafür zu sorgen, dass kein Kind aufgrund seiner phänotypischen Merkmale, seiner Herkunft, seiner Sprache oder Religion abgewertet oder ausgegrenzt wird (Recht auf Gleichheit).[19]

Fachkräfte und Leitungen von Kindertageseinrichtungen sowie die Träger sollten diese rechtlichen Grundlagen kennen und ihr fachliches Handeln mit den rechtlichen Bestimmungen kritisch in Beziehung setzen können (Maywald 2012; Forum Menschenrechte 2011; Hammes Di-Bernando/Schneider 2011).

Alle pädagogischen Fachkräfte sollten – unabhängig vom Einzugsgebiet ihrer Arbeitsstätte – in der Lage sein, die sozialen Phänomene der Migrationsgesellschaft fachlich einzuordnen. Das beinhaltet, sich ein Grundwissen über folgende Bereiche zu erarbeiten: „Phänomene der Ein- und Auswanderung sowie der Pendelmigration, Formen regulärer und irregulärer Migration, Vermischung von Sprachen und kulturellen Praktiken als Folge von Wanderungen, Entstehung von Zwischenwelten und hybriden Identitäten, Phänomene der Zurechnung auf Fremdheit, Strukturen und Prozesse alltäglichen Rassismus, Konstruktion der und des Fremden, Erschaffung neuer Formen von Ethnizität, migrationsgesellschaftliche Selbstthematisierungen: Diskurse über Migration oder ‚die Fremden'" (Mecheril u.a. 2010, S. 11, sowie ausführlich bis S. 53). Einführungswerke interkultureller Pädagogik

19 Forum Menschenrechte 2011; Motakef 2009, 2006; Lohrenscheit 2007; Overwien/Prengel 2007. Instrumente zur Wahrung des Rechts auf Gleichheit, als Schutzrecht zum Abbau von Ungleichbehandlung aufgrund von Hautfarbe, Ethnizität, Sprache und Religion sind in Deutschland zwar ratifiziert (Anti-Rassismus-Konvention), allerdings nicht in nationale und föderale Gesetzgebung übertragen. Vgl. die Internetressourcen des *Deutschen Instituts für Menschenrechte* (ENAR 2009) und ECRI (2009, 2004).

und Arbeiten aus der Familienforschung, Migrationssoziologie und Migrationspsychologie geben hier einen Überblick. [20]

Eine pädagogische Praxis zur Berücksichtigung kultureller Differenz braucht eine Vergewisserung über zugrunde liegende Annahmen.

Professionelles Handeln in sozialen Feldern ist immer auch ein Handeln, das Positionierungen im Umgang mit Differenz erforderlich macht (Kessl/Plößer 2010; Attia 2009). Es gibt inzwischen einige Erfahrungen dazu, welche Strategien sich bei der Berücksichtigung ethnisch-kultureller Zugehörigkeit von Kindern als hinderlich und welche sich als hilfreich herausstellen, um die oben genannten rechtlichen Ansprüche umzusetzen.

Als problematisch werden Strategien der *Gleichbehandlung* eingeschätzt, bei denen Unterschiede zwischen Kindern nicht angesprochen werden: Wenn ignoriert wird, dass Kinder bereits früh Botschaften darüber auswerten, wie Merkmale von Menschen bewertet werden, können Kinder kaum Kompetenzen erwerben, die für ein soziales Handeln im Umgang mit Unterschieden grundlegend sind. Ebenso sind Strategien, die ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit von Kindern besonders hervorheben, wenig förderlich, da das Risiko besteht, Kinder auf diese Zugehörigkeit festzuschreiben und zu reduzieren (Ulich u.a. 2010; Wagner 2010, 2009, 2001; Diehm 1995).

Auch Strategien, die additive Förderung für bestimmte Kinder bei dauerhafter Trennung von der Gruppe anbieten, befördern das Risiko, Kinder zu stigmatisieren (Mac Naughton 2006).

Fachkräfte sollten die Problematiken der genannten Strategien kennen, um ihr professionelles Handeln daraufhin reflektieren zu können. In der Praxis ist das Abwägen der Handlungsalternativen durchaus spannungsvoll. Es setzt sich das Verständnis durch, dass Unterschiede aufgrund von Sprache, Hautfarbe, Religion etc. mit Kindern angesprochen werden sollten, und zwar auf der Basis von Gemeinsamkeiten (z.B.: „Wir haben alle eine Sprache, jede ist unterschiedlich"; vgl. Kap. 3.2.1).

James Banks (2009) und Glenda Mac Naughton (2006) systematisieren Paradigmen, die dazu herangezogen werden, Strategien zu identifizieren, um die ethnisch-kulturellen Hintergründe von Kindern aufzugreifen. [21]

Paradigmen zum Umgang mit kultureller Diversität im Bildungswesen
(Auszüge aus Banks 2009, S. 19 ff.):

- **Paradigma der kulturellen Differenz**: Grundannahme ist, dass ethnische Gruppen vielfältige Kulturen leben, die es wertzuschätzen gilt (recognition). Pädagogisches Hauptanliegen ist es, die Bildungseinrichtung derart zu verändern, dass sie die Kulturen der Minderheiten bzw. ethnischen Gruppen respektiert und in ihren individuellen Bezugspunkten repräsentiert.
- **Paradigma der Sprachdifferenz**: Grundannahme ist, dass Kinder einer anderen Erstsprache als der dominanten Sprache in ihren Bildungsprozessen nicht erfolgreich sind, weil die Sprachdifferenz zwischen Bildungseinrichtung und Familie nicht überbrückt wird. Pädagogisches Hauptanliegen ist die Überbrückung der Sprachdifferenz z.B. durch bilinguale Programme und Ansätze zur Förderung der Erstsprache.
- **Paradigma kultureller Deprivation**: Manche Kinder wachsen in einer Umwelt auf, die sie in ihren Potenzialen begrenzt, kognitive, soziale und kulturelle Fertigkeiten zu erlernen, die für eine erfolgreiche Bildungsbiografie notwendig sind. Pädagogisches Hauptanliegen sind Programme zur Kompensation.
- **Paradigma der Selbstkonzeptbildung**: Kinder aus Minderheitengruppen haben oft ein fragiles Selbstkonzept. Repräsentation ihrer ethnischen Zu-

20 Gogolin/Krüger-Potratz 2010; Mecheril 2010, S. 11–53; Auernheimer 2007, S. 58 ff. Soziologisches Grundlagenwissen: Scherr 2006. Identität, Hybridität, Rassismen: Eickelpasch/Rademacher 2004; Ha 2004. Familienforschung: Ecarius 2011, 2007; Fischer/Springer 2011.

21 Beide Autoren betonen, dass sich die Strategien in der Praxis häufig nicht in dieser Klarheit zeigen, oft auch Mischformen der Paradigmen bestehen, sich jedoch oft am pädagogischen Handeln (implizit) orientieren; vgl. auch Hormel/Scherr 2004 für einen ländervergleichenden Blick auf den Umgang mit migrationsbedingter Differenz.

gehörigkeit kann ihr Selbstwertgefühl fördern und Bildungserfolg erhöhen (Ressourcenorientierung).
- **Paradigma des Antirassismus**: Ungleichheitsverhältnisse bestimmter ethnischer Gruppen im Bildungswesen sind Folge von individuellen, institutionellen und strukturellen Formen von Rassismus. Pädagogisches Hauptanliegen ist, pädagogische Fachkräfte und Kinder zu ermutigen, Rassismus in der Gesellschaft und vor Ort zu verstehen, wahrzunehmen und zu adressieren.

Die Paradigmen beschreiben zentrale Annahmen, die derzeit auch im deutschen frühpädagogischen Diskurs einflussreich sind. Konzepte, Programme und Materialien fußen auf einigen dieser Annahmen. Es ist allerdings in Deutschland im Bereich d er Kindertageseinrichtungen noch wenig in der Praxis erforscht, ob und wie diese (mit den Paradigmen verbundenen) Strategien wirken (Baumer u.a. 2011; Diehm 2009).

Die Grundannahmen der oben genannten Paradigmen „Kulturelle Differenz" und „Antirassismus" werden nachfolgend ausführlicher dargestellt, da sie wesentliche theoretische Orientierungen für die Gestaltung von Praxis in Kindertageseinrichtungen beschreiben. In der Literatur der Interkulturellen Pädagogik sind sie ebenfalls zu finden und werden eng mit den Begriffen „Anerkennung" und „Gleichheit" als Leitmotive für Interkulturelles Handeln verbunden (Baros u.a. 2010; Gogolin/Krüger-Potratz 2010; Mecheril u.a. 2010; Auernheimer 2007, S. 20 ff; Stender/Rohde 2003).

Das Prinzip der Anerkennung zielt auf den Respekt vor der kulturellen Einzigartigkeit jedes Kindes.

Das Anerkennungs-Prinzip betont das *Recht auf Verschiedenheit*. Im Kontext der Migrationsgesellschaft ist damit spezifisch auch das *Recht auf kulturelle Differenz* gemeint. Anerkennung beinhaltet, dass kulturellen Unterschieden mit Respekt und Wertschätzung begegnet wird, und dass Verhältnisse geschaffen werden, in denen Personen sich in ihrer Individualität beteiligen können und als handlungsfähig ernst genommen werden. Zentral ist dabei eine Vergewisserung darüber, welches Verständnis von Kultur dem pädagogischen Handeln zugrunde gelegt wird. Anerkennung bezieht sich unter anderem auf Haltungen und Praktiken der emotionalen Zuwendung, auf Aufmerksamkeit und auf soziale Wertschätzung für alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunft (Gomolla 2010; Mecheril 2010, 2001; Prengel 2006; Rommelspacher 2002; Leu 1999). So lässt sich etwa Mehrfachzugehörigkeit, z.B. sich vietnamesisch und deutsch zu fühlen, explizit als eine unter *vielen* Formen der Identitätsentwicklung begreifen, die es in gleicher Weise wertzuschätzen und zu fördern gilt wie die Identität derjenigen Kinder, bei denen ein homogener ethnischer Hintergrund angenommen wird (vgl. Kap. 3.2.1). Auch die Realität des häufig mehrsprachigen Aufwachsens von Kindern mit Migrationshintergrund wird im Zugriff von Anerkennung als Ressource verstanden, die es in Bildungs- und Entwicklungsprozessen der Kinder anzuerkennen und aktiv zu berücksichtigen gilt (vgl. Kapitel 3.2.2).

Zentrale Qualitätsansprüche sind *Lebensweltorientierung und Biografiebezug, Repräsentation, Beteiligung und Dialog* (vgl. für die Kindertageseinrichtung: Jungk 2011; Ulich u..a. 2010; Wagner 2009, 2003; Neumann 2005, S. 180 ff., Militzer u.a. 2002, S. 35 ff.; Diehm 1995. Vgl. für die Interkulturelle Pädagogik: Mecheril 2010, S. 179 ff.; Auernheimer 2007, S. 119 ff.). Diese können als Qualitätsprinzipien für die Übersetzung des Prinzips der Anerkennung in die pädagogische Praxis gelten. Die Prinzipien werden in allen Handlungsfeldern handlungsorientierend für die Arbeit der Fachkräfte (vgl. Kapitel 3.2).

Fachkräfte sollten unterstützt werden, ein eigenes professionelles Verständnis zur Anerkennung kultureller Differenz zu entwickeln und in eine entsprechende Gestaltung pädagogischer Praxis „übersetzen" zu können.

Kultur bildet eine wichtige Ressource für Sozialisations- und Entwicklungsprozesse junger Kinder. Handlungsleitend ist, kulturelle Referenzsysteme in der Welt jedes Kindes zu erkunden.

Ethnizität bzw. Kultur wird (neben anderen) als eine einflussreiche Ressource für Sozialisations- und Entwicklungsprozesse bei jungen Kindern erachtet

(Jungk u.a. 2011; Hammes Di-Bernando/Schreiber 2011; Prengel 2010).

Der fachliche Anspruch ist, eine professionelle Haltung zu entwickeln, die „weder differenzblind noch differenzfixiert" ist (Mecheril 2002). Nicht „differenzfixiert" zu sein, bezieht sich darauf, dass Kultur als Differenzlinie nicht immer und zu jedem Zeitpunkt relevant für die Selbst- und Fremdidentifikation ist. Nicht „differenzblind" heißt, dass die Relevanz von Kultur für die Selbst- und Fremdidentifikation auch berücksichtigt werden sollte. Ähnlich einer Lupe kann eine so verstandene *Kultursensibilität* (Fischer 2009) in der Praxis helfen, Interaktionen und Verhaltensweisen so zu interpretieren, dass Stereotype und Kulturalisierungen vermieden werden können (vgl. Kap. 4).

Es geht um ein differenziertes Verständnis dessen, welche spezifischen Bedeutungssysteme, Wertorientierungen und Rituale im Leben der jeweiligen Familie bzw. der Kinder eine Rolle spielen. Dazu zählen beispielsweise Unterschiede im Verständnis von Zeit und Tagesrhythmus, von Nähe und Distanz, des Zeigens von Affekt und Körperlichkeit, in der Orientierung auf individualistische oder kollektivistische soziale (Familien-)Gefüge und in der Relevanz von Ritualen und Feiern (Borke u.a. 2011; Gonzalez-Mena 2008; Keller 2007). Kultur ist *nicht zwingend* an Nationalitäts- oder Ethnizitätsbezeichnungen zu koppeln [22] Petra Wagner u.a. (2010, 2003) sprechen beispielsweise bewusst von „Familienkultur" statt von einer nationalkulturellen Herkunftskultur, die homogen und statisch verstanden werden kann. *Biografiebezug* und *Lebensweltorientierung* stellen wichtige Leitprinzipien dar, um den Anspruch einzulösen, Kultur bzw. Ethnizität als bedeutsame Identitätskategorie in der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen (Neumann 2005, S. 196 ff.; Wagner 2003, S. 41 ff.; bereits 1995: Diehm 1995, S. 144 ff.)

Denn in Kontexten zunehmender Heterogenität kann nicht länger von einheitlichen, statischen kulturellen Verfasstheiten ausgegangen werden („die XY sind so und so ..."). In den Familien werden sehr unterschiedliche Bezüge gelebt, beispielsweise zum Herkunftsland, den dortigen Gewohnheiten und den Einflüssen durch das Leben in Deutschland (vgl. Kap. 2.1; Herwartz-Emden u.a. 2010, S. 211 ff.; Krüger-Potratz/Gogolin 2010; Mecheril 2010, S. 77 ff; Hamburger 2009; Nohl 2006, S. 127 ff.).

Diese Auffassung steht in engem Zusammenhang mit einem Gesellschaftsverständnis, in dem sich ethnisch-kulturelle Identifizierung plural aufspannt und nicht entlang von homogenen Nationalitätskonstrukten gefasst werden können (Nieke 2007; Eickelpasch/Rademacher 2004; Gogolin/Pries 2004).

Problematisch erscheint ein Verständnis von Ethnizität bzw. Kultur, welches sich nur auf Kinder mit Migrationshintergrund bezieht. Ethnizität wird als für Sozialisation bedeutsame Identitätsressource *aller* Kinder angenommen. Es sollten Formen für die Gestaltung pädagogischer Praxis eruiert werden, die auch für Kinder ohne Zuwanderungsgeschichte passende Angebote entwickeln, um sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und für das Leben in einer multiethnischen, multireligiösen Gesellschaft zu unterstützen. Impuls gebend sind hier Arbeiten aus England, Australien und USA. [23]

Das Prinzip der Gleichheit zielt darauf ab, Barrieren zur Anerkennung genauer erfassen zu lernen, um sie abzubauen.

In neuerer Zeit werden in der Fachdebatte zunehmend auch pädagogische Strategien zur Umsetzung des *Rechts auf Gleichheit* diskutiert („Paradigma des Antirassismus" bei Banks 2009 und Mac Naughton 2006). In der deutschsprachigen Debatte wird auch die Bezeichnung *rassismuskritische Pädagogik* verwendet. [24] Auch internationale Arbeiten beschäftigen sich zunehmend mit Analysen von und Herangehensweisen für rassismuskritische Arbeit in Kindertageseinrichtun-

22 *Grundlagenliteratur zur Kultur bzw. Ethnizität:* Gogolin/Krüger-Potratz 2010, S. 114 ff.; Hormel/Scherr 2006; Hörning/Reuter 2004. *Für den Bereich der Kindertageseinrichtungen:* Derman-Sparks/Philipps 2010; Gonzalez-Mena 2008; Wagner 2009, 2007; Sulzer/Leiprecht 2007; Diehm/Kuhn 2005, 2005. Vgl. auch Kapitel 1.2.

23 in England: Lane 2008, USA: Derman-Sparks/Ramsey 2006, Derman-Sparks/Philipps 1997/2010, Ramsey 2006, Genishi/Goodwin 2008, Gonzalez-Mena 2008, Australien: Mac Naughton/Davis 2009, Mac Naughton 2009/2007.

24 Vgl. Hormel/Scherr 2005; Mecheril u.a. 2010, S. 150 ff., Bundschuh u.a. 2009, Gomolla 2009/2010, Rommelspacher 2008 als auch die Sammelbände zu Rassismusforschung und rassismuskritischer Bildungsarbeit von Melter/Mecheril 2009 und Scharathow/Leiprecht 2009.

gen (Mecheril u.a. 2010; Internationale Entwicklungen: *Großbritannien*: Lane 2008. *USA*: Derman-Sparks 2010; Derman-Sparks/Ramsey 2006. *Australien*: Mac Naughton 2009; MacNaughton/Davis 2009).

Die Critical Whiteness Studies, Black Studies und Critical Race Studies sind für diese Blickrichtung impulsgebend (Gilborn/Youdell 2009; Eggers u.a. 2005; Wollrad 2005; Ladson-Billings 2005).

Für den Bereich der Kindertageseinrichtungen stellen vor allem Petra Wagner und Kolleginnen Überlegungen an, wie eine auf Antidiskriminierung orientierte Pädagogik in Kindertageseinrichtungen implementiert werden kann (Wagner 2010, 2009, 2007). Der theoretische Bezugsrahmen bezieht sich auf den *Anti Bias Ansatz* nach Louise Derman-Sparks und Kolleginnen (Derman-Sparks/Philipps 2010), auf den *Situationsansatz* und auf die *Theorien zur institutionellen Diskriminierung* (Gomolla/Radtke 2007).

Angenommen wird, dass Kinder bereits in jungem Alter Erfahrungen mit Normalität und Abweichung sowie mit personenbezogener Auf- und Abwertung machen. Kinder mit gesellschaftlich niedrig bewerteten Merkmalen müssen aufgrund von Dominanzverhältnissen (Rommelspacher 2002) verstärkt damit rechnen, dass Abläufe, Materialien und Interaktionen in der Kindertageseinrichtung ihnen und ihren Bedürfnissen nicht entsprechen. Angestrebt wird die Etablierung einer pädagogischen Praxis, die kritisch ist gegenüber jeglichen Formen von Ausgrenzung und Abwertung aufgrund von Herkunft, Sprache, Religion und Hautfarbe (sowie weiteren phänotypischen Merkmalen) (Wagner 2010, 2009, 2007; Boldaz-Hahn 2010; Wagner/Sulzer 2009; Preissing/Wagner 2003).

Die Qualitätsansprüche für die pädagogische Praxis sind analog zu den oben genannten für Anerkennung, allerdings hier gepaart mit einer kritischen Aufmerksamkeit für die Wahrnehmung und den Abbau von Dominanzverhältnissen. Es wird – quasi in Umkehrung der bisherigen Perspektive einer Ermöglichung von Anerkennung – kritisch gefragt, wo Ungleichheitsverhältnisse eine Realisierung von Anerkennung verhindern.

So wird bei der *Lebensweltorientierung* kritisch erkundet, welche Kinder ein erhöhtes Risiko besitzen, in ihren Bedürfnissen und Lebenslagen innerhalb der Kindertageseinrichtung nicht berücksichtigt zu werden. Beim Qualitätsprinzip *Repräsentation* wird kritisch gefragt, wo Einseitigkeiten soziale Dominanzverhältnisse verstärken, z.B. in den Materialien, in ungleich verteilter Kommunikation mit bestimmten Kindern (z.B. in Form einer intensiveren Kommunikation mit Kindern, die die Erstsprache der Fachkraft teilen) oder in der einseitigen Zusammensetzung des Teams.

Auch Prozesse und Strukturen der *Beteiligung* werden kritisch daraufhin überprüft, wo Teilhabebarrieren liegen könnten, die oft unbewusst im Selbstverständnis von Organisationen und Fachpersonal wirken. Abwertungs- und Ausgrenzungspraxen werden, auch auf der Ebene der Kinder untereinander, explizit in den Blick genommen. Dies impliziert auch ein Intervenieren bei ausgrenzenden und abwertenden Situationen auf allen Ebenen, eine Sprache für das Ansprechen von Ungleichbehandlung und Abwertung mit Kindern zu entwickeln und Wege mit ihnen zu finden, selbst gegen Formen von Ungleichbehandlung aktiv zu werden (ebd.).

Beispiele für diesbezügliche Qualitätsbeschreibungen finden sich auch in Sure Start 2004, Lane 2008, S. 265 ff., DECET 2007, Derman-Sparks/Ramsey 2006, S. 11 ff. und in den europäischen Leitlinien für rassismuskritische Qualität von Bildungseinrichtungen (ECRI 2007).

In der Praxis sollten pädagogische Ansätze Prinzipien der Anerkennung mit Prinzipien der Gleichheit miteinander verschränken.

Isabell Diehm (2010) zufolge sollten sich frühpädagogische Programme zur „interkulturellen" Gestaltung der Praxis in Kindertageseinrichtungen daran messen lassen, inwiefern sie eine *Verschränkung* der oben genannten *Paradigmen von Anerkennung und Gleichheit* erzielen, da Anerkennungspraxen eng daran gekoppelt sind, dass Strukturen von Ungleichheit abgebaut werden. Zu ähnlichen Einschätzungen kommen Ulrike Hormel und Albert Scherr (2004) in ihrer Studie zur Wirksamkeit pädagogischer Programmatiken im Umgang mit kultureller Diversität im Ländervergleich. [25]

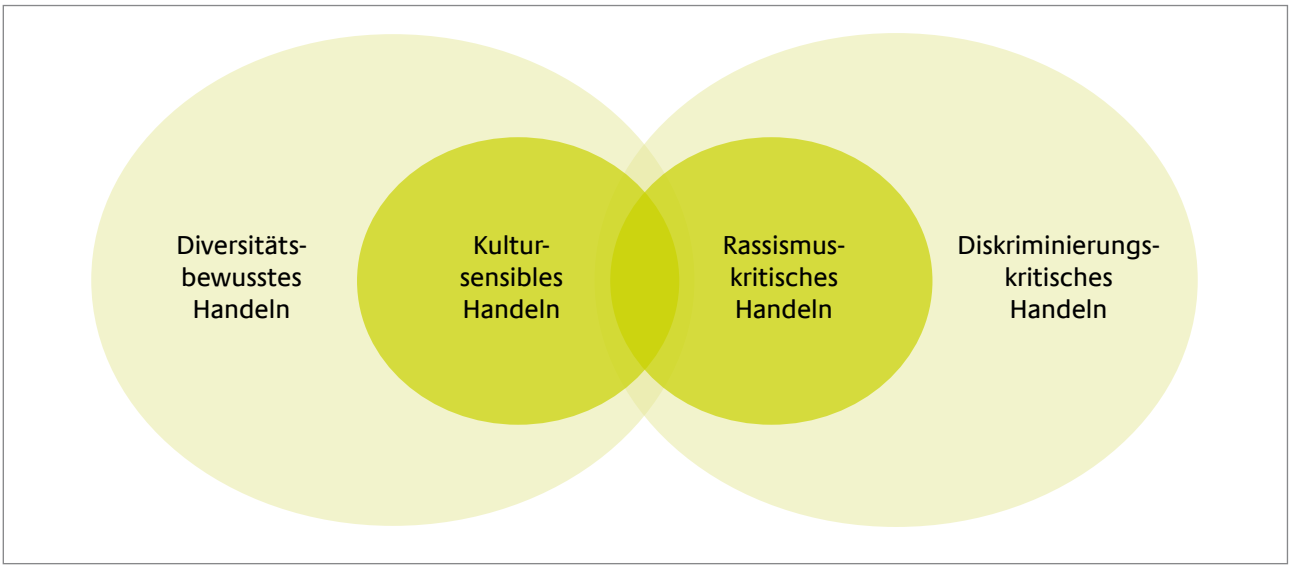
25 Im US-amerikanischen und europäischen Kontext dominieren diese beiden Strategien, sind national allerdings unterschiedlich gewichtet (Allemann-Ghionda 2009; Banks 2009; Ramsey 2006). So werden z.B. in England Theorien und Konzepte zu antirassistischer Pädagogik (Gleichheit) in Kindertageseinrichtungen stark gewichtet, während hingegen in Deutschland in der Praxis überwiegend Konzepte der kulturellen Differenz (Anerkennung) dominieren. Für den Bereich der Kindertageseinrichtungen: Jungk 2011 b.

Das ist auch das Resultat der Zusammenführung langjähriger Fachdebatten, in denen Konzepte Interkultureller Pädagogik (Prinzip der Anerkennung) oft Konzepten des Antirassismus (Prinzip der Gleichheit) gegenübergestellt waren (Attia 2009, 1997; Nohl 2006; Sulzer/Leiprecht 2007).

Zur analytischen Unterscheidung der beiden Dimensionen können die Begriffe *Kultursensibilität* (Prinzip der Anerkennung) und *Rassismuskritik* (Prinzip der Gleichheit) verwendet werden. Veronika Fischer (2009) identifiziert die beiden Dimensionen als Kernelemente der „interkulturellen" Kompetenz für Fachkräfte der sozialen Arbeit (vgl. Kap. 4 sowie Abb. 4). [26]

Die Parallelen zu den Grundlagen für eine inklusive Pädagogik sind hier deutlich ausgeprägt: Die Prinzipien von Anerkennung und Gleichheit werden als generelle Orientierung für den Umgang mit sozialer Diversität gewertet (Sulzer/Wagner 2011; Prengel 2010).

Abbildung 4: Leitdimensionen für pädagogisches Handeln im Umgang mit kultureller Differenz



Quelle: Eigene Darstellung.

Kultursensibles Handeln und rassismuskritisches Handeln können als *Fokussierung* eines diversitätsbewussten und diskriminierungskritischen Handelns begriffen werden. Die Fokussierung bezieht sich auf die gezielte Aufmerksamkeit für die Relevanz von Kultur, Sprache, Religion in der Lebenswelt der Kinder, Familien und der Fachkräfte selbst sowie für die Risiken, die mit diesen Merkmalen für die Abwertung und Ausgrenzung von Menschen bzw. Gruppen verbunden sind. In der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte geht es darum, dass sie in die Lage versetzt werden, die oben genannten Prinzipien nachzuvollziehen, sich ein eigenes Verständnis darüber anzueignen und sie in allen Handlungsbereichen ihrer Praxis systematisch zu berücksichtigen (vgl. Kap. 4).

Die Berücksichtigung kultureller Differenz erfordert eine hohe Kohärenz der Praxis der Kindertageseinrichtung auf allen Ebenen pädagogischer Qualität.

Der professionelle Umgang mit kultureller Differenz erschöpft sich nicht in der Gestaltung punktueller Aktivitäten und lässt sich auch nicht auf einzelne Bereiche wie etwa Sprachförderung oder soziales Lernen reduzieren. Eine kultursensible und rassismuskritische Perspektive ist *systematisch* in alle Prozesse des Alltags zu

26 Veronika Fischer (2009) verwendet den Begriff der *Dominanzkritik* statt Rassismuskritik.

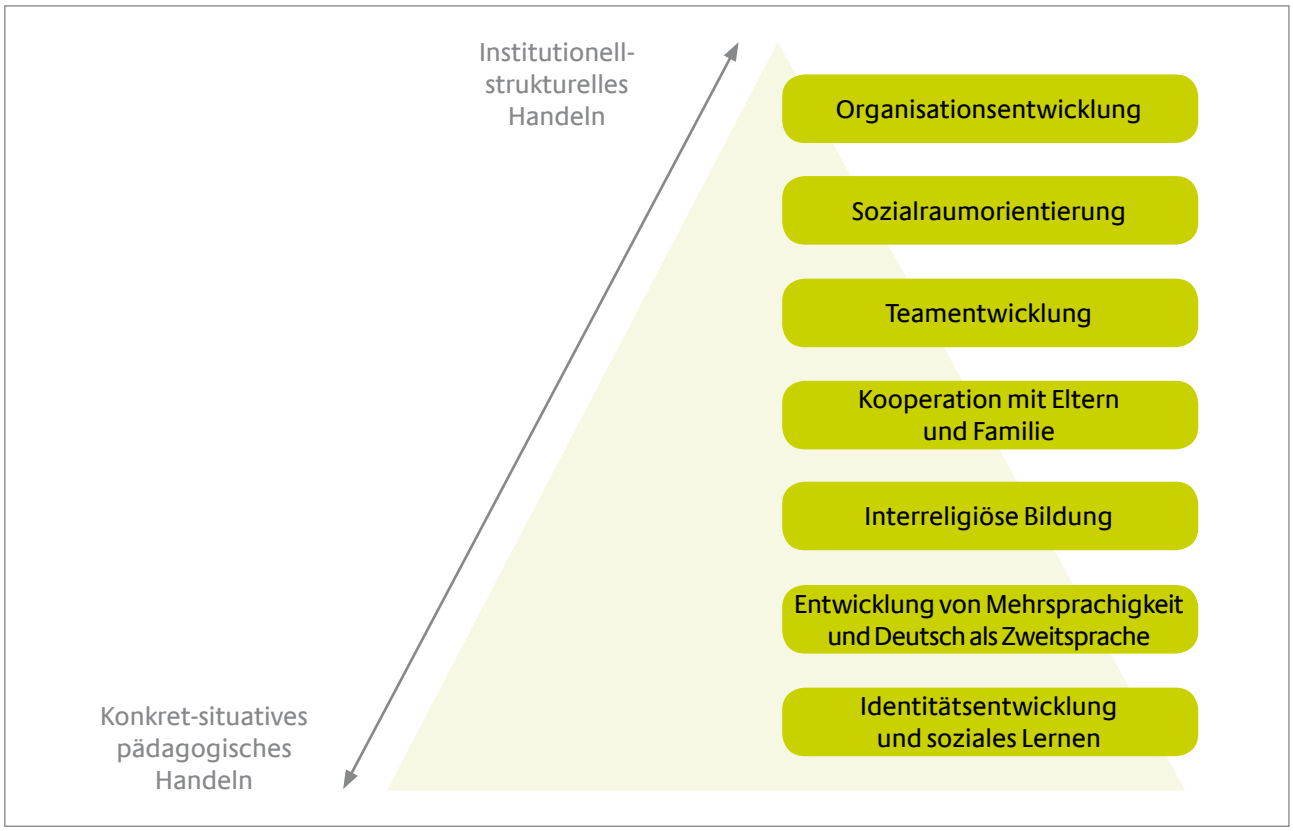
integrieren, beispielsweise bei Essenszubereitung und Essensverzehr, Beteiligung bei Ausflügen und Festen, Elternabenden, der Gestaltung der Lernumgebung, Kommunikations- und Beteiligungsstrukturen innerhalb der Einrichtung. Auch Situationen des Übergangs in die Einrichtung und in die Schule stellen wichtige Bereiche dar, da das Risiko für Brüche und Barrieren an diesen Stellen hoch ist.

Eine möglichst hohe Kohärenz zwischen den einzelnen Handlungsfeldern herzustellen, zeigt sich dabei als Gelingensbedingung und Erfordernis an Struktur- und Prozessqualität für „interkulturelle" Praxis in der Kindertageseinrichtung, so auch die Erfahrung aus zahlreichen Modellprojekten (Jungk 2011; Gomolla 2010 a/b, 2009; Ulich u.a. 2010; Wagner 2010, 2009; Militzer u.a. 2002; Fischer u.a. 2009).

3.2 Ausgewählte Handlungsfelder

Auf der Ebene von Prozess- und Strukturqualität zeigt sich, dass bestimmte Handlungsfelder von besonderer Bedeutung für eine „interkulturelle" Gestaltung der pädagogischen Praxis sind (vgl. Abb. 5).

Abbildung 5: Handlungsfelder einer „interkulturellen" Frühpädagogik



Quelle: Robert Bosch Stiftung 2008 (in Anlehnung).

Die Handlungsfelder sind nur analytisch voneinander zu trennen, in der Praxis greifen sie häufig ineinander. Die in Abbildung 5 aufgeführten Handlungsfelder sind dabei keineswegs so neu, wie es im aktuellen Fachdiskurs bisweilen anmutet (Ulich u.a. 2010; Militzer u.a. 2002; Böhme u.a. 1999; Preissing 1998; RAA 1996; Diehm 1995).

Die Handlungsfelder sind identisch mit jenen allgemeiner frühpädagogischer Arbeit. Das ist als Bestätigung dessen zu werten, dass eine „interkulturelle" Pädagogik keine „Sonderpädagogik" mit „besonderen" Arbeitsansätzen ist, sondern fokussiert, wie allgemeine pädagogische Praxis so gestaltet werden kann, dass sie das Prinzip von Lebensweltorientierung umsetzt und die im Leben der Kinder und Familien relevanten ethnischen, sprachlichen, religiösen Aspekte berücksichtigt. Hier zeigen sich Parallelen zu einer inklusiven Pädagogik (Jungk u.a. 2011; Sulzer/Wagner 2011, S. 47 ff.):

Im Folgenden wird in jedem Handlungsfeld ein knapper Überblick über den Stand der Forschung und diesbezügliche Fachliteratur gegeben und es werden wesentliche Qualitätsansprüche an die pädagogische Arbeit beschrieben. Auf dieser Basis wird nachvollziehbar, was für Qualifikationsanforderungen an Fachkräfte gestellt werden und welche Kompetenzen sie bei der Gestaltung ihrer Praxis unterstützen können.

3.2.1 Identitätsentwicklung und soziale Bildungsprozesse

Kindertageseinrichtung und Familie bilden für einen Großteil der drei- bis sechsjährigen Kinder in Deutschland erste und wichtige Sozialisationssphären. Erziehungsvorstellungen, Interaktionsstile, Tagesabläufe, Ausstattungen, Gewohnheiten und Rituale sind in der Regel nicht deckungsgleich, und deren Unterschiede können bewirken, dass der Übergang zwischen den Lernräumen Familie und Kindertageseinrichtung zu Brüchen begonnener Bildungsprozesse führt.

Das ist insbesondere dann der Fall, wenn keine Brücken zwischen den Sphären hergestellt werden und zwischen ihnen deutliche Wertehierarchien bestehen – das kann sich nachteilig auf die Fähigkeit des Kindes auswirken, sich auf Bildungs- und Lernprozesse in der Kindertageseinrichtung einzulassen und belastend für das Kind wirken, wenn es einer Familie angehört, deren ethnische, sprachliche und religiösen Bezüge als von der Dominanzkultur sehr different erlebt (bzw. zugeschrieben) werden (Derman-Sparks/Olsen 2010; Siraj-Blatchford 2010; Wagner 2010, 2003, 2001; Gonzalez-Mena 2008; Ramsey 2006; Derman-Sparks/Brunson-Philipps 1997).

Daraus ergibt sich der fachliche Anspruch, dass sich jedes Kind in der Einrichtung vertreten und zugehörig fühlen soll, um sich auch mit seinen jeweils individuell verschiedenen kulturellen, sprachlichen und religiösen Ressourcen im pädagogischen Alltag einbringen zu können (Prinzip: Repräsentation und Beteiligung). Dabei ist dafür zu sorgen, dass kein Kind aufgrund seiner phänotypischen Merkmale, seiner Herkunft, seiner Sprache oder Religion abgewertet oder ausgegrenzt wird (Recht auf Gleichheit). Die individuellen Verortungen, die das Kind in seiner Familienkultur ausbildet, sind orientierend für die Fachkräfte (Prinzip: Biografiebezug und Lebensweltorientierung) (Ulich 2010; Focali 2009; Leisau 2006; Kuhlemann 2006, 2004; Preissing/Wagner 2003).

Zwei Aspekte werden in der Fachliteratur besonders hervorgehoben, die bei der Umsetzung des Anspruchs eine Rolle spielen:

- Eine hohe Aufmerksamkeit für die kulturellen, religiösen und sprachlichen Ressourcen im Aufwachsen und Erleben von jungen Kindern zu entwickeln ist wichtig, um sie im pädagogischen Alltag berücksichtigen zu können (Sensibilisierung).
- Die Thematisierung sozialer Gemeinsamkeit und Differenz ist im Alltag pädagogisch zu begleiten bzw. durch die Fachkraft zu initiieren.

Aufmerksamkeit für kulturelle Ressourcen entwickeln

Die Bildung von Kategorien über sich und andere ist ein wichtiger Entwicklungsschritt im Aufwachsen. In den Jahren während des Besuchs der Kindertageseinrichtung setzen Kinder ihre Beschäftigung mit Kategorisierung sowie dem Bilden von Gruppen nach Ähnlichkeit und Unterschied fort. Dazu gehören ebenfalls das Vergleichen des eigenen Körper und des eigenen Seins mit anderen: Kinder entwickeln Überlegungen über soziale Zugehörigkeit und Gruppenzugehörigkeit: Sind Hautfarbe, Geschlecht, Sprache gemeinsam oder unterschiedlich?

Entwicklungspsychologische und soziologische Studien bilden wichtige Referenzpunkte dafür, in welcher Weise kulturelle, sprachliche und religiöse/weltanschauliche Ressourcen im Aufwachsen und Erleben junger Kinder wirken. Ein solches Fachwissen kann dabei unterstützen, Situationen und Verhaltensweisen im pädagogischen Alltag wahrzunehmen, sie einzuordnen und zu interpretieren.

Die Studien sind in der deutschen Fachliteratur erst anfänglich rezipiert.[27] Für den Sozialisationsraum Kindertageseinrichtung werden (national und international) folgende Aussagen getroffen:

- Ethnizität spielt im Aufwachsen und Erleben junger Kinder bereits sehr früh eine Rolle. Ab dem Alter von zwei Jahren äußern sie sich über Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Bezug auf Hautfarbe und phänotypische Merkmale. Ab dem Alter von drei bis vier Jahren formulieren sie Assoziationen und Einstellungen zu diesen Merkmalen der Zugehörigkeit, oftmals im Rahmen von Interaktionen mit Gleichaltrigen, und sie beginnen sich als Mitglieder einer bestimmten Gruppe zu identifizieren. Auch die nationale Herkunft, die Zuordnung zu einer ethnischen Community, die Sprache und Religionszugehörigkeit als Unterscheidungsmerkmale gewinnen Relevanz im Denken der Kinder; sie vergleichen Familie und Familienmitglieder von sich und anderen, auch mit ihren spezifischen Verbindungen im Inland und im Ausland. Das trifft nicht nur auf Kinder mit Migrationshintergrund zu. Die Auseinandersetzung mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten in Sprache(n), Religion bzw. Weltanschauung, Herkunft und phänotypischen Merkmalen bildet eine Sozialisationserfahrung *aller* Kinder.
- Kinder bilden ihr Bild über sich und über andere in alltäglichen Interaktionen aus. Sie beschäftigen sich situativ, oft anlassbezogen, mal mehr, mal weniger intensiv mit Fragen persönlicher Zugehörigkeit und Differenz.
- Kinder erwerben Informationen über Menschen und Bewertungen aus ihrer sozialen Umwelt (Kommunikation, Materialien und Handlungen). Dieses Wissen beinhaltet Botschaften über die Wertigkeiten von Menschen. Kinder bauen dieses Wissen in ihr Verständnis von sich und anderen in der Welt ein, sie entwickeln Vorurteile.
- Kinder aus Familien, deren Sprache, Herkunft, Religion und Phänotyp dominanzkulturell-hohes Ansehen haben, erleben sich in ihrem Aufwachsen nicht als „ethnisch", sie erleben sich als Norm und sind involviert, Gefühle von Überlegenheit zu entwickeln und in Interaktionen mit anderen auszudrücken (MacNaughton/Davis 2009; Derman-Sparks/Ramsey 2006).
- Kinder aus Familien, deren Sprachen, Herkunft, Religion und/oder Phänotyp ein niedriges soziales Ansehen haben, beschäftigen sich häufiger und auch früher mit ethnischer Zuordnung (durch andere) und mit dem Bild von sich im Vergleich zu anderen (Boldaz-Hahn 2010; MacNaughton/Davis 2009; Lane 2008, S. 85 ff.; Hahn 2001).
- Kinder setzen ihre Wahrnehmungen über ethnische Unterschiede funktional im Alltag ein: „Je nach sozialer Situation dienen sie den Kindern sowohl in spielerischer wie in verletzender Absicht zum Ein- als auch zum Ausschluss ihrer selbst oder anderer Kinder" (Diehm/Kuhn 2006, S. 146 ff.; vgl. dazu auch Ausdale/Feagin 2001).

Kinder aus nicht-dominant-kulturellen Familien sind den Studien zufolge einem erhöhten Risiko ausgesetzt, sich als nicht zugehörig bzw. sich als nicht der Norm entsprechend zu erleben. Exemplarisch zur Relevanz der Hautfarbe[28] werden folgende Risiken identifiziert:[29]

- Beschimpfungen aufgrund phänotypischer Merkmale
- Ausschluss von Spielsituationen aufgrund der Hautfarbe
- Negativ-konnotierte Botschaften über Personen dunkler Hautfarbe

27 Die Datenlage ist in Deutschland lückenhaft. Studien zu Kindertageseinrichtungen sind überwiegend in den USA, UK und Australien durchgeführt worden. Für diese Altersgruppe gibt es erste Hinweise in der psychologischen Kindheits- und Familienforschung: Borke u.a. 2011; Keller 2011; Herwartz-Emden u.a. 2010, S. 60 ff.; Otyakmaz 2007; Leyendecker 2006.

28 In diesem Rahmen kann keine ausführliche Darstellung entsprechender Inhalte für Sprachen, Religion und Herkunft erfolgen. Für Erkundungen: Wagner 2010. Für Sprachen: vgl. Kap. 3.2. Für Religion vgl. Kap. 3.3.

29 Für den Bereich der Kindertageseinrichtungen: Boldaz-Hahn 2010; Earick 2010, 2009; Wagner/Sulzer 2009; Eggers 2006; Hahn 2001. Die benannten Risiken werden auch in Studien der Jugendforschung festgestellt (Mecheril 2002; Riegel/Geisen 2009; Melter 2006).

- Häufige Erfahrung, hinsichtlich der Zugehörigkeit auskunftsfähig sein zu müssen und damit rechnen zu müssen, dass Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft in Frage gestellt wird, was Gefühle von Entmutigung, Trauer und Scham auslösen kann
- Erfahrung, in Situationen von Ausschluss und Abwertung keinen Schutz zu erfahren (z.B. aufgrund von Ängsten der Fachkräfte, dies zu thematisieren oder Unsicherheiten, wie sie/er mit dieser Situation angemessen umgehen soll), verbunden mit der dadurch sehr begrenzten Unterstützung, Gegenstrategien zu entwickeln und der entmutigenden Erfahrung, dass Verhalten diskriminierender Personen verharmlost und akzeptiert wird
- Nicht-Repräsentanz oder Abwertung aufgrund von stereotyper oder exotisierender Repräsentanz von Personen dunkler Hautfarbe in Kinderbüchern oder Kinderspielen.

Der Anspruch, dass sich alle Kinder in der Einrichtung zugehörig und wertgeschätzt fühlen, sollte vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse berücksichtigen, dass Kinder unterschiedlich gefährdet sind, sich als nicht zugehörig zu erleben und es individualisierend-biografie-bezogener Strategien bedarf, Zugehörigkeit für Kinder in Kindertageseinrichtungen herzustellen.

Für einen biografie- und lebensweltorientierten Zugang ist es hilfreich und notwendig, Kenntnisse über die familiäre Lebenswelt des Kindes in Erfahrung bringen zu können. Ein intensiver Dialog mit den Eltern wird als Voraussetzung angesehen, damit Fachkräfte ein gutes Verständnis über das familienkulturelle Referenzsystem entwickeln und die Lebenslage der Kinder genauer einschätzen können (Ulich u.a. 2010; Focali 2009; Kuhlemann 2006, 2004; Leisau 2006; Wagner 2003; Militzer u.a. 2002; vgl. auch Kap. 3.2.4).

Fachkräfte sollten mittels Fachwissens einschätzen können, in welcher Weise rechtliche, soziale und ökonomische Lagen die Lebenssituation der Kinder und Familien beeinflussen. Dazu sind in den letzten Jahren vermehrt Überblickswerke erschienen. [30]

Soziale Lernprozesse zu ethnisch-kultureller Diversität gestalten

Im Vergleich mit anderen erfahren Kinder sich und andere. In ihrem Auftrag, Sozialisations- und Bildungsprozesse zu unterstützen, ist es für die pädagogischen Fachkräfte eine zentrale Handlungsanforderung, diese Erfahrungen der Kinder mit ethnisch-kultureller Differenz aufzugreifen, wertzuschätzen und sie bei der Verarbeitung zu unterstützen, zumal dies bei jungen Kindern Gefühle des Unbehagens, der Verunsicherung oder der Fremdheit auslösen kann.

Im Bereich der Kindertageseinrichtungen hat sich die Sichtweise durchgesetzt, dass Unterschiede bewusst angesprochen werden sollten. Damit jedoch keine besondere Stellung einzelner Kinder entsteht, sollte dies auf der Basis von Gemeinsamkeiten erfolgen: Alle Kinder haben eine Hautfarbe und es ist normal, dass sie bei jedem Kind verschieden ist. Dieser Zugang kann auch ein Aufhänger für Aktivitäten in Projekten oder für Erkundungen sein: Wir haben alle eine Sprache – wie viele Sprachen haben wir in der Kindergruppe, in der Kindertageseinrichtung, im sozialen Umfeld ...? (Wagner 2010, 2009, 2007, 2003).

Der Ansatz *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung* schlägt für die pädagogische Praxis folgende vier Ziele zur Unterstützung der Identitätsentwicklung vor:

„Jedes Kind muss Anerkennung und Wertschätzung finden, als Individuum und als Mitglied einer bestimmten sozialen Gruppe. Dazu gehören Selbstvertrauen und das Wissen um seinen eigenen Hintergrund" (Ziel 1).

„Auf dieser Basis muss Kindern ermöglicht werden, Erfahrungen mit Menschen zu machen, die anders aussehen und sich anders verhalten, so dass sie sich mit ihnen wohlfühlen und Empathie entwickeln können" (Ziel 2) (Wagner 2003, S. 52; vgl. dazu auch Wagner 2009).

„Das kritische Denken von Kindern über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung anzuregen heißt auch, mit ihnen eine Sprache zu entwickeln, um sich darüber verständigen zu können, was fair und was unfair ist" (Ziel 3).

Von da aus können Kinder ermutigt werden, sich aktiv und gemeinsam mit anderen gegen einseitige oder diskriminierende Verhaltensweisen zur Wehr zu setzen, die gegen sie selbst oder gegen andere gerichtet sind" (Ziel 4) (Wagner 2003, S. 52).

30 Fischer/Springer 2011; Ecarius 2007; Uslucan/Fuhrer 2005. Vgl. dazu auch Kapitel 2.1.

Diese Ziele können als Erwerb „interkultureller Kompetenz“ angesehen werden. Einige Materialen weisen dies exemplarisch aus: Leitziele wie „Kulturelle Aufgeschlossenheit und Neugierde“ entwickeln oder „Fremdheitskompetenz“ erwerben, was beinhaltet, die eigene Perspektive als eine unter mehreren anzusehen und die Ambiguitätstoleranz zu festigen (Ulich u.a. 2010; Kuhlemann 2006, 2004; Ulich 2000).

Fachkräfte sollten sich dessen bewusst sein, dass pädagogische Praxen, die kulturelle, sprachliche bzw. religiöse Differenz zum Thema machen, stets zur Folge haben können, Kinder als „besonders“ herauszuheben und zu stereotypisieren oder die Vielfalt von Kindern exotisierend zu inszenieren. Im Alltag kann es immer zu problematischen Effekten der Sonderbehandlung und Gleichbehandlung kommen.

Die pädagogische Arbeit steht in engem Bezug zur Biografie und Lebenswelt der Kinder. Insofern sollte sie einen hohen Selbstbezug zur eigenen Identität enthalten und an den Situationen im Alltag der Kindergruppe ansetzen, was eine entsprechende Beobachtungskompetenz voraussetzt, beispielsweise um wahrzunehmen, inwieweit Kinder sich mit Sprachwechseln beschäftigen oder mit welchem Namen sie jeweils ihre Mutter ansprechen (Heller 2010, S. 65 ff.; Wagner 2009, 2007, 2003; Sulzer/Leiprecht 2007, S. 239 ff.; Leisau 2006; Kuhlemann 2004, S. 42 f.; Militzer u.a. 2002).

Auch die Arbeit mit *Persona Dolls* als einer Methode, mit Kindern über soziale Vielfalt ins Gespräch zu kommen, zählt dazu (Azun u.a. 2010; Enßlin/Henkys 2003; vgl. auch Focali 2009, S. 64 ff.; Wagner/Sulzer 2009, S. 214 f. mit Beispielen aus der pädagogischen Arbeit).

Um jedes Kind in seiner jeweiligen Identität zu stärken, bedarf es einer hohen Lebensweltorientierung und somit unterschiedlicher Strategien. Die Stärkung der Ich-Identität ist ein zentrales Anliegen einiger Bildungspläne (vgl. Kap. 2.2) und ein gesetzlicher Auftrag. Demnach sind Kinder in die Thematisierung von Vorurteilen und Ungleichbehandlung aktiv einzubeziehen (Wagner 2010, 2009, 2007, 2003). Wird ein Kind aufgrund seiner Herkunft, Sprache und Religion abgewertet oder ausgegrenzt, hat die pädagogische Fachkraft zu intervenieren und Position zu beziehen: Das betroffene Kind muss geschützt werden und die Kinder der Gruppe erlernen, dass Abwertungen verletzend sind und in der Kindertageseinrichtung keinen Platz haben (Diehm 1995, S. 176; vgl. dazu auch Fritzsche/Schuster 2009; Wagner/Sulzer 2009).

Diese Positionierungsleistung ist herausfordernd, da sie eine Sicherheit erfordert, Ungleichbehandlung wahrzunehmen, aber auch eine kindgerechte präzise Sprache zu finden, um mit den Kindern über die Problematik von Vorurteilen, Abwertungen und Ausgrenzung ins Gespräch zu kommen. Fachkräfte benötigen dafür ein Grundlagenwissen über soziale Ungleichheitsverhältnisse und Sicherheit im sachlich korrekten Umgang mit Begriffen und Ungleichbehandlung.

Pädagogische Aktivitäten zu sozialer Vielfalt und Differenz sind Teil des Bildungsangebots zu sozialem Lernen, auch wenn die Gruppenkonstellation oder der soziale Nahraum hinsichtlich sprachlicher, kultureller oder religiöser Differenz homogen ist. Alle Kinder sollten kulturelle Diversität von (deutschen sowie weiteren nationalen und globalen) Gesellschaften erfahren können, beispielsweise durch Besuche in der Synagoge, durch Kontakte zu Museen, in denen Kinder alte Hieroglyphen-Schriften kennenlernen oder mittels Bücher in verschiedenen Sprachen.

Ein Angebot zu schaffen, in dem Kinder gezielt mit Differenz in Berührung kommen, ist auch für die Arbeit in Kindergruppen mit Kindern aus einer überwiegend ethnischen Community relevant, ob mit oder ohne Migrationshintergrund (Mac Naughton/Davis 2009: Gestaltung pädagogischer Praxis in Kindergruppen mit überwiegend Kindern ohne Migrationshintergrund; Derman-Sparks/Ramsey 2006).[31]

Beziehung und Interaktion gestalten

Der kultursensiblen und rassismuskritischen Gestaltung der Beziehungen zwischen Personen in der Kindertageseinrichtung kommt für die Unterstützung der Identitätsentwicklung herausgehobene Bedeutung zu, da Wertschätzung auf interpersonaler Ebene über Kommunikation und soziale Nähe hergestellt wird (Neuß 2010, S. 168 ff.; Fried/Roux 2006). Kinder erleben die Fachkraft auch als Rollenvorbild für die Entwicklung ihrer eigenen Beziehung und Interaktion. Somit hat die Fachkraft dafür zu sorgen, dass sie die Beziehung zu *jedem* Kind positiv und anerkennend

31 Jungk 2011; Focali 2009, S. 61 ff.; Sulzer/Wagner 2009; Wagner 2009, 2007, 2003; Sulzer/Leiprecht 2007; Filtzinger 2006; Leisau 2006; Kuhlemann 2004, S. 78 ff.; Militzer 2002, S. 92 ff.; Ulich 2000.

gestaltet und eine Kultur des Vertrauens herstellt, die jedem Kind Sicherheit bietet (Ahnert 2005, S. 34 ff.). Eventuell auftretende Störungen, Irritationen oder Gefühle wie Angst, Unsicherheit im Kontakt mit dem Kind sind zu reflektieren, da sie die Beziehungs- und Bindungsqualität begrenzen. Es geht auch darum, Irritationen zu reflektieren, die aufgrund angenommener ethnisch-kultureller Differenzen entstehen (Wagner 2010, 2009, 2007, 2003; Focali 2009, S. 64 ff.; Gonzalez-Mena 2008, S. 47 ff.).

Die Fachkraft sollte demnach über das Wissen verfügen, welche Bedeutung Anerkennung und Wertschätzung für die Entwicklung eines Kindes haben und welche Wirkungen Prozesse von Missachtung, Abwertung und Ignoranz auslösen.[32] Das bedeutet auch: ihre eigene ethnisch-kulturelle Prägung zu reflektieren sowie eigenen Vorbehalten und Vorurteilen auf die Spur zu kommen (vgl. Kap. 4). Die Kenntnis von Techniken der Kommunikation und Moderation (z.B. Techniken gewaltfreier Kommunikation) unterstützen den Anspruch, mit Kindern offen und wertschätzend zu agieren, Interaktionsstrukturen zu entwickeln, die anerkennend sind und den Kindern Raum geben, sich zu beteiligen und sich mit ihrer Persönlichkeit einzubringen.[33]

Lernumgebung gestalten

Kinder sollten Elemente ihrer Familienkultur in der Einrichtung wiederfinden können und Möglichkeiten haben, sie selbst einzubringen. Dementsprechend sollten die Materialien ethnisch-kulturelle Vielfalt widerspiegeln, beispielsweise: Puppen verschiedener Hautfarben, Bücher und Hörmedien in verschiedenen Sprachen sowie mit Inhalten zu ethnischer Vielfalt.

Die Fachkraft hat dafür zu sorgen, Materialien einzusetzen, die keine Abwertung oder Normalisierung enthalten bzw. Kinder exotisierend darstellen oder Rassismen transportieren.[34] So sollte beim Thema der Hautfarbe einer „Dominanz der weißen Menschen in Büchern oder auf Fotos (...) entgegengearbeitet werden" (Diehm 1995, S. 176).

Die Kompetenz, Materialien in dieser Weise kultursensibel und rassismuskritisch auszuwählen, kann nicht vorausgesetzt werden. Es scheint notwendig, Wissen über Formen von Ethnisierung und Kulturalisierung sowie über Stereotype und Diskriminierung zu erwerben, damit diese in der Praxis auch erkannt werden können (Ausführliche Praxishilfen: Ulich u.a. 2010, S. 62 ff.; Focali 2009, S. 61 ff.; *fair in der kita*: Fritzsche/Schuster 2009 und *Kinderwelten)*.

3.2.2 Förderung von Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache

Die Frage, wie Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, in ihrem sprachlichen Entwicklungsprozess angemessen unterstützt werden können, ist in Deutschland immer wieder Gegenstand kontroverser bildungspolitischer Debatten (Fürstenau/Gomolla 2010; Gogolin/Neumann 2009). Der umfangreiche Fachdiskurs kann hier nicht abgebildet werden (vgl. dazu die ausführlichen Einordnungen und Übersichten in: Albers 2011; List 2011, 2007; Reich 2008).

Kenntnisse über Sprachentwicklung bei mehrsprachigen Kindern

Das Wissen der pädagogischen Fachkraft über Faktoren für die Sprachentwicklung junger Kinder unter Bedingungen von Zwei- und Mehrsprachigkeit ist Voraussetzung für die Arbeit in der Kindertageseinrichtung. Grundlegend für eine differenzierte Unterstützung der sprachlichen Entwicklung junger Kinder unter Bedingungen von Zwei- und Mehrsprachigkeit ist das Fachwissen über Faktoren für deren sprachliche Entwicklung.[35]

Die Qualifikation von Fachkräften bezieht sich dabei auf folgende Bereiche:

32 Studien darüber sind in Deutschland rar. In der Frühpädagogik sind weiterführende Hinweise an der Schnittstelle zur Fachdiskussion im Bereich der Demokratiepädagogik zu finden. Empirische Hinweise finden sich auch bei Mac Naughton 2001, zu Kommunikationstechniken bei Mac Naughton/Williams 2009.

33 Hinweise für Gestaltungsprinzipien finden sich bei Focali 2009, S. 64 ff.; Preissing/Wagner 2003.

34 Wollrad 2009; Koné 2007; Eggers 2006 (Analysen von Kinderbüchern); Leisau 2006 (Lernumgebung).

35 Ausführliche Beschreibungen in: List 2011, 2007; Chilla u.a. 2010; Reich 2010, 2008, S. 38 ff.; Lengyel 2009, S. 118–150; Tracy 2007, 2003. Kompakter Überblick über den Forschungsstand: Dehn u.a. 2012; Rothweiler/Ruberg 2011; Albers 2011, 2009. Sichtung (früher) Studien: Senyildiz 2010; Albers 2009; Lengyel 2009; Leist-Villis 2004; Jeuk 2003.

- Spracherwerbstheorien und entwicklungspsychologische Kenntnisse zur Sprachaneignung bei Kindern
- Kenntnisse über die sprachstrukturelle Entwicklung von Deutsch als Zweitsprache und Typologien der Erstsprachen
- Kenntnisse über die soziale Funktion von Sprache, Sprachpolitik und Mehrsprachigkeit
- Kenntnisse über die Festellung der sprachlichen Progression
- Kenntnisse zur Unterstützung der sprachlichen Entwicklung.

Kenntnisse der Theorien des Spracherwerbs

Zweit- und Mehrsprachigkeit wird nicht als nachteilig für die Entwicklung von Kindern angenommen. Insbesondere im Alter bis zu drei Jahren ist das Potenzial für den simultanen Erwerb von Sprachen ausgeprägt, und auch für den sukzessiven Zweitspracherwerb (Chilla u.a. 2010, S. 36 ff.; Reich 2010; Tracy 2007; Jampert 2005).

Sprachaneignung wird sowohl im Erst- und Zweitspracherwerb als Ko-Konstruktionsprozess verstanden: Die Eigenaktivität der Kinder, Sprache als Kommunikationsmittel für sich zu entdecken, wird in enger Wechselwirkung mit der Umwelt gesehen, in der das Kind aufwächst. Sprache wird dabei in ihrer *kognitiven* und *sozialen Dimension* für die Entwicklung von jungen Kindern betont, als Medium, sich Wissen anzueignen, in Dialog zu treten sowie den Handlungsspielraum und die Partizipationsmöglichkeiten zu erweitern.

Eine günstige Entwicklung des Zweitspracherwerbs ist an Faktoren gebunden, die für eine optimale Unterstützung vonseiten der Fachkraft zu berücksichtigen sind. Dabei spielen Qualität und Quantität der sozialen Austauschprozesse mit den Bezugspersonen in der Familie (Geschwister, Eltern, Verwandte) eine Rolle, ferner mit Gleichaltrigen (Freunde, Spielpartner) in der Bildungsinstitution und im sozialen Nahraum. Auch die Medien haben Einfluss auf die Sprachentwicklung (Grießhaber 2010; Lengyel 2009, S. 17 ff.; Tracy/Lemke 2009, S. 34 ff.; List 2007).

Fachkräfte sollten diese Faktoren kennen, da sie das „System“der Sprache des Kindes beeinflussen: Was kann man vom jeweiligen Kind erwarten? Wo sollte Unterstützung der sprachlichen Entwicklung ansetzen und wie soll sie aussehen (Rothweiler/Ruhberg 2011; Jeuk 2010, S.31 ff.; Reich 2010; Albers 2009, S. 16 ff.; Lengyel 2009, S. 13 ff.; List 2007; Leist-Villis 2004, S. 61 ff.).

Da sich bei Kindern der Umgang mit Sprache und die Bedeutung von Sprache deutlich unterscheidet von der Funktion, die Sprache für Erwachsene besitzt, sollten Fachkräfte sich mit sprachentwicklungspsychologischen Aspekten der Sprachentwicklung beschäftigen (Jampert u.a. 2006, S. 13; vgl. dazu auch: Szagun 2008).

Für die pädagogische Praxis ergeben sich aus diesem Wissen die Prinzipien von *Kompetenzansatz, Individualisierung* und *Progression:* Die pädagogische Arbeit zur sprachlichen Bildung setzt an den Interessen, Wissensbeständen und Fähigkeiten des jeweiligen Kindes an, denn nur so kann die Eigenaktivität des Kinds angeregt werden, sich sprachhandelnd zu betätigen. Fehler in der sprachlichen Entwicklung im Deutschen sind demnach als Hinweise auf die Stufe der Entwicklung der Zweitsprache (hinsichtlich Artikelgebrauch, Präpositionen, Wortbildung) zu deuten (Reich 2010, S. 31 ff.; Jampert u.a. 2009 b, S. 12 f.).

Dem Scaffolding-Prinzip wird im Sinne ko-konstruktiven Lernens für die Entwicklung zweitsprachlicher Kompetenzen Bedeutung zugesprochen (Senyildiz 2010, S. 29 ff.; Lengyel 2009, S. 128 ff.; Thiersch 2007), das heißt: die sprachliche Anforderungen an die Fähigkeiten der Kinder anzupassen und sie weder zu unterfordern noch zu überfordern (Jampert u.a. 2006, S. 42).

Kenntnisse über sprachstrukturelle Entwicklung im Zweitspracherwerb

Entwicklungsschritte von Kindern mit sukzessivem Zweitspracherwerb [36] können wie bei einsprachig aufwachsenden Kindern entlang der Teilbereiche Phonetik, Semantik/Lexikon, Morphologie/Syntax beschrieben werden. Der Erwerbsverlauf, um Deutsch als Zweitsprache zu lernen, hat eine andere Qualität als der einsprachig aufwachsender Kinder. Prozesse der Entwicklung von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit können nicht am Maßstab von einsprachig aufwachsenden Kindern gemessen werden; sie bedürfen der Einordnung in die Entwicklung zum Zweitspracherwerb.

36 Die Mehrheit der Kinder mit Migrationshintergrund kann diesem Typ zugerechnet werden, daher fokussieren die Ausführungen auf diesen Typ. Fachkräfte sollten alle Typen kennen.

Fachkräfte sollten darin unterstützt werden, Erwerbsverläufe der kindlichen Entwicklung sprachlicher Strukturen in Deutsch als Zweitsprache (DAZ) fachlich einschätzen zu lernen, z.B. durch die Analyse von Kinderaussagen.[37] Das beinhaltet, wichtige sprachstrukturelle Charakteristika im frühkindlichen Entwicklungsprozess von Zweisprachigkeit kennenzulernen, sie in Alltagssituationen daraufhin zu analysieren und die gewöhnliche Zweitsprach-Entwicklung von Erscheinungsbildern der Sprachentwicklungsstörung zu unterscheiden. Diese Fachkenntnis erhöht die Sicherheit, differenziert sprachdiagnostisch einzuschätzen, welche Entwicklungsschritte Kinder beim Zweitspracherwerb durchlaufen (Lengyel 2012; Chilla u.a. 2010; Knapp u.a. 2010; Reich 2010, 2008; Tracy 2007, S. 125 ff., 2003; Kany/Schöler 2007; Leuckefeld 2006).[38]

Die *Lernertypen* weisen darauf hin, dass nicht alle Kinder in gleicher Weise Kompetenzen in Erst- und Zweitsprache entwickeln: Unterschiede ergeben sich in der Ausprägung der Mehrsprachigkeit sowohl im sozialen und familiären Gebrauch als auch im individuellen Umgang durch das Kind. Bei manchen ergibt sich eine Dominanz der Herkunftssprache, bei manchen eine Dominanz des Deutschen, bei manchen eine bilinguale Entwicklung; auch die individuelle Entwicklung unterliegt Wellenbewegungen (beispielsweise: Verstummen zu Beginn des Besuchs der Kindertageseinrichtung oder die Bevorzugung der Erstsprache) (Reich 2010; Gogolin 2007, S. 16).

Die unterschiedlichen Lernertypen und Tempi sind in der Praxis zu berücksichtigen; sie sind jedoch oft auch spannungsvoll für Fachkräfte, da sie mit der Erwartung konfrontiert sind, bis zum Schulbeginn alle Kinder gleichermaßen „schul-fit" gemacht zu haben. Diese „Fitness" ist wiederum an der Normalitätserwartung und an den Maßstäben für monolinguale Kinder ausgerichtet. Dass „Zwei- oder Mehrsprachigkeit als permanente Bildungsvoraussetzung erhalten" bleiben, wird nicht berücksichtigt (Röhner 2005, S. 7).

Im Projekt FÖRMIG wurden Überlegungen entwickelt, wie der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache am Übergang zur Grundschule so fortgeführt werden kann, dass er die sprachliche Heterogenität der Kinder berücksichtigt (Gogolin/Lange 2010; Salem 2010).

Fachkräfte sollten auch um Grundstrukturen der Beschaffenheit der Erstsprachen wissen, da sie dadurch auch sprachliche Äußerungen von Kindern im Deutschen differenzierter einordnen und Vernetzungsleistungen zwischen den Sprachen unterstützen können (Colombo-Scheffhold u.a. 2010: Systematisierung der häufigsten Migrantensprachen).

In der pädagogischen Praxis sollten die Erstsprachen über die Eingangssituation hinaus im sprachlichen Handeln aufgegriffen werden, da Aktivitäten, die die Entwicklung der Erstsprache unterstützen, als positiv für die Entwicklung der Zweitsprache gewertet werden: „Die Erstsprache gilt als Wegbereiterin (von Deutsch als) der zweiten (oder dritten; AS) Sprache" (Röhner 2005, S. 8). Die vorhandenen Bildungen der Begriffe und Kategorien in der Erstsprache aufzugreifen, unterstützt die kognitive Entwicklung von Kindern (Jampert 2005). Erstsprachen sind angesichts der multilingualen Umwelt eine Ressource, die wertgeschätzt und berücksichtigt werden sollte (Merkel 2010, S. 127 ff.; Reich 2008, S. 43 ff.; Gogolin 2007).

Besonders hohen Stellenwert hat die Berücksichtigung der Erstsprache während des Übergangs von der Familie in die Kindertageseinrichtung, um sprachliche Brücken zu bauen und das Kind bei der Verarbeitung der oftmals neuen zweitsprachlichen Umgebung zu unterstützen, beispielsweise durch die Benennung wichtiger Wörter, Personen und Lieblingsgegenstände in beiden Sprachen oder den Gebrauch von Grußformeln oder Zahlen in den Erstsprachen der Kinder (Merkel 2010, S. 127 ff.).

Kenntnisse zur sozialen Funktion von Sprache, Sprachpolitik und Mehrsprachigkeit

Sprache wird in Beziehungen erworben. Studien aus der Interaktionsforschung geben Hinweise darauf, dass der Status in der Kindergruppe einen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung von Kindern hat: „Die Akzeptanz durch andere Mitglieder (hat) große Bedeutung für das Ausmaß der sich ergebenden kommunikativen und sprachlichen Lerngelegenheiten" (Lengyel 2009, S. 122). Kinder mit niedrigem Status oder Außenseiterstatus haben weniger Spielkontakte mit Gleichaltrigen. Kinder, die noch über geringe sprachliche Mittel verfügen, werden häufiger als Spielpartner abgelehnt, die Kinder haben für diese Ausschlussmechanismen eine hohe

37 Fallvignetten für die Analyse: Dehn u.a. 2010; Wagner 2010; Lengyel 2009; Thiersch 2007.

38 Kany/Schöler 2007 weisen sogenannte „Grenzsteine" aus, nach denen therapeutischer Handlungsbedarf angezeigt ist; vgl. dazu auch: Chilla u.a. 2010, S. 71 ff.

Sensitivität und neigen zur erwachsenenzentrierten Kommunikation (Albers 2011, S. 52 ff., 2009). Pädagogisch gewendet geht es darum, als Mittlerin zu fungieren, die das Sprachverstehen und die soziale Teilhabe aller Kinder in der Kindergruppe sichert, insbesondere derer mit noch niedrigen sprachlichen Kompetenzen (Höhme-Serke/Beyersdorf 2011; Ulich u.a. 2010, S. 24 ff.). Das bedarf der Kenntnis von Situationen, die hemmend für manche Kinder wirken, sich sprachlich zu beteiligen (z.B. hoher Geräuschpegel, große Gruppensituationen im Stuhlkreis).

Sprache und sprachliche Bildung sind auch unter dem Aspekt der sozialen Dimension von Zugehörigkeit zu betrachten. Kinder, die Deutsch als Zweitsprache sukzessiv erwerben, erfahren in Kindertageseinrichtungen mit monolingualen Konzepten zu Beginn oft Irritationen, da ihre sprachliche Kompetenz nicht der Verkehrssprache in den Kindergruppen entspricht. Kinder sollten sich jedoch als selbstwirksam erleben in Bezug auf ihr mehrsprachiges Handeln, um weitere Erkundungen anzustellen (beispielsweise die Entdeckung von Begriffen, der Einsatz kommunikativer Strategien gegenüber unterschiedlichen Personen; Lengyel 2009, S. 20). Fachkräfte sollten demnach eine sprechangstfreie Atmosphäre schaffen sowie die Kinder in ihren Lernfortschritten bestärken und aufmerksam eine emotional positive Beziehung zum Kind sichern, auch und gerade dann, wenn die gemeinsame sprachliche Verständigung erschwert ist (Jampert 2009 b, S. 12 ff.):

„Sprachbildung sollte von der Wertschätzung aller Sprachen der Kinder und aller ihrer sprachlichen Äußerungen, sei es in der Familiensprache, sei es im Deutschen, sei es in gemischtsprachigen Äußerungen, getragen sein“ (Reich 2010, S. 31).

Zudem scheinen Kinder Prestigeunterschiede in den Sprachen bereits früh wahrzunehmen, die in Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Bewertung der Sprachen stehen, wenn etwa in einem bilingualen Kindergarten unter Gleichaltrigen die türkische Sprache eher abgewertet wird als die deutsche (Andresen 1997; Pfaff u.a. 1988, in: Jeuck 2003, S. 70 ff.; vgl. dazu auch Jampert 2005). Kinder scheinen sensibel dafür zu sein, dass bestimmte Sprachen mehr Prestige haben als andere.

Fachkräfte sollten um die identitätsstiftende Funktion von Sprache(n) als Mittel und Ausdruck für Zugehörigkeit zu nationalen, regionalen, lokalen Gruppen ein Wissen haben , ebenso über die lebensweltlichen Unterschiede im Sprachgebrauch mehrsprachiger Familien sowie über kindliche Sprachgefühle und Haltungen im Lernprozess mit zwei oder mehr Sprachen (Militzer u.a. 2002). Sie sollten es wahrnehmen, wenn Kinder abwertende oder normierende Botschaften über Begriffsbildungen, Sprachmelodien, Schriftbild der Familiensprache anderer Kinder (oder Personen außerhalb der Kindergruppe) äußern.

Das beinhaltet die Ermutigung und bewusst ausgedrückte Wertschätzung derjenigen Sprachen von Kindern, die gesellschaftlich keinen hohen Status besitzen, z.B. durch Nachfragen, Aufgreifen des Schriftbilds in der Kindertageseinrichtung oder durch Einladungen an die Eltern zu Vorlesesituationen (Merkel 2010, S. 127 ff.; Wagner 2010; Jampert 2005; Wagner/Preissing 2003). Akzeptanz und Repräsentation der Erstsprachen kann beispielsweise über mehrsprachige Bilderbücher, Vorlesesituationen in zwei oder mehr Sprachen sowie über Singspiele ausgedrückt werden (Ulich u.a. 2010, S. 35 ff., S. 61 ff.; Wagner 2010; Jampert u.a. 2009 c; Jampert 2005, 2003; Ansari 2004; Wagner/Preissing 2003).

Diese pädagogischen Prozesse, in denen das Aufwachsen mit zwei und mehr Sprachen mit den Kindern thematisiert wird, können als Anlass zur Anbahnung von Sprachbewusstheit und Sprachvergleiche dienen (Reich 2008, S. 43 ff.; List 2007, S. 50 ff.) und sie haben selbstbildbestärkende Funktion.

Wird die Erstsprache im Geschehen der Bildungsinstitutionen ignoriert oder als Defizit abgewertet, wirkt sich das negativ auf das Selbstbild von Kindern aus: „Sprache und Identitätsentwicklung sind eng miteinander verknüpft, sodass ein Zurückweisen und Nicht-Beachten der Herkunftssprache des Kindes eine krisenhafte Störung in der Identitätsentwicklung zur Folge haben kann“ (Röhner 2005, S. 9).

Fachkräfte sind daher aufgefordert, ihre eigenen Spracheinstellungen zu reflektieren, da sich diese im eigenen Handeln ausdrücken und das Beziehungsverhältnis beeinträchtigen können (z.B. Etikettierungen, weniger Zuwendung und Aufmerksamkeit, unterschiedliche Anerkennung) (Mecheril/Quehl 2010; Wagner 2010; Lengyel 2009, S. 120 ff.; Ansari 2004).

Feststellung der Sprachprogression

Die gezielte und systematische Einschätzung der Progression sprachlicher Entwicklung ist ein zentrales Qualitätsmerkmal für die Unterstützung der sprach-

lichen Bildung (nicht nur) mehrsprachiger Kinder. Die Sprachstandsdiagnostik[39] sollte sich dabei nicht auf punktuelle Einschätzungen des Sprachstands in der Zweitsprache Deutsch begrenzen, sondern als eine *Systematisierungshilfe* für die Planung allgemeiner pädagogischer Prozesse eingesetzt werden, um frühzeitig und in wiederkehrenden Zeitabständen Einschätzungen über die Progression zu bekommen.

Die Sprachdiagnostik hat linguistisch-sprachstrukturelle Bereiche und kommunikativ-pragmatische Aspekte zu erfassen (Jeuk 2010, S. 125 f.; Knapp u.a. 2010, S. 56 ff.; Reich 2010, 2008, S. 2, 2010) sowie die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder in der Erstsprache zu berücksichtigen (Lengyel 2012, S. 14 ff.; Knapp u.a. 2010, S. 56 ff.; Jampert u.a. 2009 b; Jampert 2005. Zu den Verfahren der Feststellung und Beobachtung sprachlicher Fähigkeiten von mehrsprachigen Kindern vgl. auch: Lengyel 2012; List 2011; Kany/Schöler 2007).

Der Nutzen von Verfahren zur Sprachdiagnostik ist abhängig davon, wie qualifiziert und handlungssicher Fachkräfte diese für ihre generelle Planung der Sprachbildungsarbeit koordinieren. Mehrfach wird darauf hingewiesen, dass Fachkräfte für die professionelle Gestaltung einer systematischen Sprachdiagnostik die reine Kenntnis von Verfahren nicht ausreicht. Sie sollten umfangreiche Kenntnisse zu linguistischen Grundlagen in der Erst- und Zweitsprache sowie ein Wissen über Spracheinstellungen und Auswirkungen des monolingualen Habitus erwerben, ferner die Güte, Reichweite und Verwendungszwecke der Verfahren einschätzen lernen. Die Sprachdiagnostik ebenso wie die sich daraus ableitenden Maßnahmen sollten möglichst in der gleichen Hand liegen (Lengyel 2012, S. 31 ff.; Albers 2011, S. 67 f.; Ruberg 2011; Reich 2010, S. 31 ff.; Tracy 2007, S. 160 ff.).

Fachkräfte sollten bei der Qualifizierung zur Sprachstandsdiagnostik unterstützt werden, ihre subjektive Wahrnehmung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern hinsichtlich monolingualer Normalitätserwartung zu reflektieren (Lengyel 2012, S. 32 ff., Leist-Villis 2010, S. 42 ff.; Reich 2008, S. 88 ff.).

39 Dies wird hier nach Drorit Lengyel (2012) definiert als Beobachtungen im Alltag betreffend sowie als Feststellungen des Sprachstands in Form wissenschaftlich begründeter Testverfahren

Kenntnisse zu Strategien der Unterstützung sprachlicher Entwicklung

Am häufigsten werden folgende Strategien zur Unterstützung der sprachlichen Entwicklung im mehrsprachigen Aufwachsen benannt:

- Gestaltung einer sprachlich unterstützenden Umgebung im pädagogischen Alltag
- Sprachförderung (individuell und/oder in Kleingruppen)
- Gemeinsame und begleitete sprachliche Interaktion in Eltern-Kind-Gruppen.

Die Formate sagen über das *Wie* der sprachlichen Unterstützung wenig aus. Je nach Ziel der Unterstützung sprachlicher Entwicklung und kindlicher Persönlichkeit (Lerntyp, Selbstbild) kommen im Rahmen dieser Strategien unterschiedliche methodische Zugänge in Frage (Tracy/Lemke 2009, S. 101 ff.; Knapp u.a. 2010; Apeltauer 2007; Reich 2008). So kann eine Unterstützung stärker gesteuert stattfinden, situativ oder additiv angelegt oder explizit auf sprachstrukturelle Elemente bezogen sowie eher auf die Stärkung kommunikativ-pragmatischer Kompetenzen gerichtet sein. Die Entscheidung für die Anwendung dieser Zugänge kann nicht pauschal erfolgen und sollte immer auf der Grundlage des Förderbedarfs und der Bedürfnisse des Kindes erfolgen (Jeuk 2010, S. 125 ff.). Fachkräfte sollten verschiedene Strategien kennenlernen und sie hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile einschätzen lernen. Einen ausführlichen Überblick liefern List 2011, Jampert 2009, 2005, 2002, Gogolin 2007, Knapp u.a. 2010.

Sprachliche Bildung im Alltag

Im Alltag liegen zahlreiche Potenziale, die Fachkräfte mittels Moderations- und Interaktionstechniken so modellieren können, dass sie sprachanregende Wirkung haben. Dieser Zugang betont die „Unterstützung der kindlichen kommunikativen Fähigkeiten im Alltag" (Ulich u.a. 2010; Jampert u.a. 2005, S. 307 ff.; Ulich 2004). Sie folgen Theorien des Spracherwerbs, die in der Imitation, im sprachlichen und sozialen Kontakt mit anderen, Ansätze zur Sprachentwicklung sehen, die auch für die Arbeit mit mehrsprachigen Kindern geeignet sind (Dehn u.a. 2012, S. 79 ff.).

Eine sprachbewusste Gestaltung der Alltagskommunikation erfordert, Sprechangebote zu machen und als Sprachvorbild zu wirken. Dazu zählen Metho-

den wie das Weiterleiten der kindlichen Äußerungen, das korrektive Feedback, die Expansion (Fortführen einer kindlichen Äußerung), das handlungsbegleitende Sprechen sowie alternative und offene Fragen (Tracy/Lemke 2009, S. 101 ff.).

Bei unterschiedlichen Sprachniveaus ist auf ein ausgewogenes Verhältnis der Rezeption und Produktion *aller* Kinder zu achten sowieeine unterstützende Kommunikation anzubieten, beispielsweise durch Gestik und Mimik, langsames Sprechen in vollständigen Sätzen und das Schaffen übersichtlicher Handlungssituationen (Jeuk 2010, S. 130 ff.; Merkel 2010, S. 125 ff.). Neben der Erzieherin-Kind-Interaktion wird auch die Kind-Kind-Interaktion als relevant für die sprachliche Entwicklung mehrsprachiger Kinder eingeschätzt. Fachkräfte können diese unterstützen durch das Schaffen von Gesprächsanlässen, die Initiierung sprachanregender Tätigkeiten oder das Einnehmen der Mittlerfunktion (ebd.; Albers 2011; Reich 2008, S. 94 ff.; Thiersch 2007).

Zur Unterstützung der sprachlichen Entwicklung mehrsprachiger Kinder ist die Rückbindung an den Stand der jeweiligen Entwicklung (Informationen aus der Sprachdiagnostik) essenziell. Nur so kann im Sinne des Scaffolding-Prinzips eine planvolle Förderung der Ausdrucksmöglichkeiten in den Bereichen erfolgen, die als Lernfelder identifiziert wurden und die durch die familiäre Sprachbildung nicht abgedeckt werden (Reich 2008; Gogolin 2007, S. 17; Thiersch 2007). Auch die Erstsprachen der Kinder sollten in der Durchführung dieser Aktivitäten kontinuierlich berücksichtigt werden (Jeuk 2010, S. 132 ff.).

Über den Bildungsbereich Sprache hinaus ist eine sprachbewusste Gestaltung von pädagogischen Aktivitäten in Vernetzung mit möglichst vielen Bildungsbereichen vorzunehmen (Reich 2008, S. 96 f.). So kann bei der Planung von Projekten und Aktivitäten bereits vorab überlegt werden, wie diese auch sprachunterstützend ausgerichtet sein können. Die Materialien des Projekts „Kinder-Sprache stärken!" zeigen auf, wie sprachstrukturell betonte Zugänge in pädagogische Alltagshandlungen und Projekte eingebunden werden können. Sie sind für verschiedene Bildungsbereiche wie Musik, Bewegung, Naturwissenschaften ausgearbeitet und beziehen Mehrsprachigkeit explizit mit ein (Jampert u.a. 2009, 2006; für den Bildungsbereich Naturwissenschaften vgl. auch Reich 2008.)

Fachkräfte sollten ferner Methoden kennen und anwenden lernen, auf welche Weise demokratiepädagogische Zugänge zur Entwicklung einer partizipativen Lernkultur sprachanregend wirken können (Reichert-Garschhammer/Kieferle 2011, S. 176 ff.; Höhme-Serke/Beyersdorf 2011; Reich 2008, S. 41 ff.).

Sprachförderung in Kleingruppen

Sprachförderung zielt „auf einen Ausgleich von weniger weit entwickelten Fähigkeiten" (Reich 2008, S. 13) und meint die gezielte förderdidaktisch organisierte Arbeit an sprachlichen Fähigkeiten zu spezifischen Teilbereichen, insbesondere wenn Kinder in ihrer sprachlichen Handlungsfähigkeit eingeschränkt sind.[40] Dies ist (nach Rothweiler/Ruberg 2011, S. 22) vor allem dann der Fall, wenn Kinder im Alter von vier Jahren mit dem Erwerbsprozess von DAZ beginnen und sie nicht ausreichenden Input in Deutsch als Zweitsprache erhalten, um das Angebot nur unzureichend und nicht regelmäßig nutzen können.

Sprachförderung sollte am sprachlichen Entwicklungsstand ansetzen, die Interessen des Kindes berücksichtigen und mit den Alltagsaktivitäten der gesamten Kindergruppe vernetzt sein. Kritisch beurteilt werden demnach abstrahierende Förderkonzepte (ebd., S. 23 f.; vgl. auch die Diskussion zur Sprachförderung und deren Angebote: Albers 2011, S. 70 ff.; List 2011; Chilla u.a. 2010, S. 117 ff.; Knapp u.a. 2010; Tracy/Lemke 2009 S. 104 ff.; Reich 2008, S. 48 ff.; Jampert u.a. 2005).

Folgende Qualifikationen sind für Fachkräfte bei der Durchführung von Angeboten zur Sprachförderung bedeutsam: die Sprache der Kinder individuell beobachten, individuelle Förderpläne auf dieser Basis erstellen, Fördereinheiten für Kleingruppen gestalten, die dafür notwendigen Methoden und Materialien kennen und anwenden sowie die Erfahrungen dokumentieren und reflektieren (Reich 2008, S. 52 ff.).

Eltern-Kind-Gruppen

Hierbei sind Formate angesprochen, in denen Eltern und Kinder gemeinsam sprachbezogene Aktivitäten durchführen (Tracy/Lemke 2009, S. 109 ff.). Eigens entwickelte Programme nutzen diesen Zugang, bei-

40 In der Literatur wird die Einschränkung überwiegend auf die Zweitsprache Deutsch bezogen.

spielsweise die Programme *Rucksack*, *Griffbereit*, *Hokus und Lotus*, *Opstapje*, HIPPY (Springer 2010).

Auch Ansätze der *Family Literacy* eignen sich für die Unterstützung der sprachlichen Aktivitäten, indem sie gemeinsame Spielsituationen für Kinder und Eltern schaffen und auch schriftsprachlich unerfahrene Eltern anregen, Schriftlichkeit im Alltag positiv besetzt zu erleben (Elfert/Rabkin 2007; Nickel 2004).

Rahmenbedingungen und Kooperationen

Die sprachliche Entwicklung von Kindern zu unterstützen, erweist sich als eine Aufgabe, die über die pädagogische Arbeit mit den Kindern hinausreicht. Die Verantwortung für die Entwicklung eines gemeinsamen fachlichen Verständnisses zur sprachlichen Bildung der Kinder in der Kindertageseinrichtung kann nicht ausgelagert werden, sondern ist als Teamaufgabe anzusiedeln, in der konzeptionell das Klientel berücksichtigt wird (Lengyel 2012, S. 31).

Die *Kooperation innerhalb des Teams* zeigt sich als wichtige Ressource zur Planung, Koordination und Weiterentwicklung der Qualität um sprachliche Bildung (Jeuk 2010; Reich 2008; Tracy 2007). Diese sollte durch kollegiale Beobachtung und Coaching sowie durch eine qualifizierte Sprachberatung im Zweitspracherwerb unterstützt werden [41] – insbesondere durch die Einstellung von mehrsprachigem Fachpersonal (Merkel 2010; Reich 2008; Neumann 2006).

Der *Kooperation mit Eltern* wird eine hohe Bedeutung für die sprachliche Entwicklung mehrsprachiger Kinder zugemessen (Reich 2010, S. 31; Thiersch 2007). Sie verfolgt unterschiedliche Ziele und umfasst Angebote zur Beteiligung in der Praxis der Kindertageseinrichtung und Beratung der sprachlichen Entwicklung der Kinder; gegebenenfalls werden auch Angebote zur Vernetzung und zur Elternbildung gemacht (Albers 2011, S. 82 ff.; Knapp 2010, S. 141 ff.; Tracy/Lemke 2009, S. 109 f.).

Die *Kooperation mit Grundschulen* erweist sich als notwendig, damit die Maßnahmen zur Sprachbeobachtung und Unterstützung kommuniziert und fortgeführt werden können (Salem 2010; Thiersch 2007; Speck-Hamdan 2005). Dazu zählt auch die *umfangreiche Vernetzung mit Ressourcenträgern,* die unterstützend eingebunden werden können, beispielsweise durch Kontakte zur Beratung (Logopädie) oder zu Elternvereinen, die Materialien zur bilingualen Erziehung und Sprachförderung liefern (Gogolin 2007; Baisnki 2005; vgl. auch das Programm FÖRMIG zur Sprachlichen Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund im Schulalter: Gogolin/Lange 2010).

Qualifikationsanforderung

Für die Gestaltung sprachlicher Bildung bezüglich der Mehrsprachigkeit lassen sich für pädagogische Fachkräfte folgende Qualifikationsanforderungen zusammenfassen:

- Die sprachliche Entwicklung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern beobachten und gestalten lernen
- Einen achtsamen Umgang mit der eigenen Sprache und mit Spracheinstellungen entwickeln
- Methoden sprachlicher Bildung und Förderung kennenlernen und anwenden können
- Bildungsangebote in den Erstsprachen der Kinder anbieten
- Kooperationen mit Eltern, Grundschulen sowie Fachdiensten unterhalten

Bei Reich (2008, S. 93 ff.) sind diese Qualifikationsanforderungen ausgeführt und mit Modulvorschlägen für die Aus- und Weiterbildung angereichert.

3.2.3 Religion(en): Sozialisation und Bildung

Religiöse und weltanschauungsbezogene Diversität

In Deutschland sind gegenwärtig religiöse Praxen und Weltanschauungen vielfältig ausgeprägt. Abhängig vom Einzugsgebiet haben es Kindertageseinrichtungen mit unterschiedlichen Konstellationen zu tun:

Manche Eltern wenden sich explizit gegen eine konfessionell gebundene Religion und lehnen eine religiöse Erziehung ihrer Kinder in Familie und Kindertageseinrichtung ab. In manchen Familien spielen Fragen und Weltdeutung mit Bezug auf Religion keine Rolle. Für andere Familien bilden religiöse Bezüge wiederum wichtige Wertorientierungen, die darauf einwirken, welche Wünsche und Erwartungen sie an

41 Eine Ressource ist der leichte Zugang zu Institutionen, wo Kompetenzen zur Unterstützung (Materialien, Beratung, Qualifizierung) gebündelt sind. Ein Beispiel ist die *Werkstatt Integration durch Bildung* in Berlin.

die Bildung und Erziehung ihres Kindes haben. (Funk 2011; Dommel 2010, 2007, 2005; Edelbrock u.a. 2010; Hugoth 2010; Bederna/König 2009; Schweitzer u.a. 2008; Harz 2008, 2006; Schwab 2007).

Junge Kinder beschäftigen sich bereits ab dem Alter von drei Jahren mit Fragen der Weltanschauung, der Religion und des Glaubens. Für einige Kinder ist das Aufwachsen mit religiösen Praktiken und Werten Teil ihrer Familienkultur und bedeutsam für Freundschaften sowie für die Einbindung in die lokale Glaubensgemeinschaft, ferner für Rituale und Feste in der Familie. Religion hat somit eine Identität stiftende Dimension im Aufwachsen und Erleben von Kindern; alltäglich kommen einige mit den damit verbundenen Unterschieden und Gemeinsamkeiten in Berührung.

Im Alltag der Kindertageseinrichtung gibt es dazu immer wieder situative Anlässe: Drei Mädchen beten, während der Mittagessenspruch in der Gruppe aufgesagt wird, weil gerade Ramadan ist und sie das zu Hause machen; ein Junge äußert „Ihh, das ist ja Schweinefleisch!" und viele Kinder der Gruppe sind erschreckt, weil sie nicht wissen, was daran eklig sein soll; ein Kind läuft auf dem Weg zur Kindertageseinrichtung immer an einer Synagoge vorbei und wundert sich über die Kleidung der Menschen, die dort hineingehen. [42]

Unabhängig von der Konfessionsgebundenheit der Kindertageseinrichtung bzw. des Trägers ist ein Setting zu schaffen, in dem Kinder aufgrund ihrer Religion bzw. Weltanschauung keine Abwertung erfahren und in ihrer jeweils verschiedenen Zugehörigkeit Wertschätzung erfahren. Die Auseinandersetzung mit Themen von Religion und Weltanschauung sollte in allen Kindertageseinrichtungen als Unterstützung der Sozialisation in eine multireligiöse Gesellschaft angeregt werden. Dieser Auftrag bewegt sich in einem Spannungsfeld von Religionsfreiheit, Erziehungsrecht und staatlicher Neutralität, zumal zahlreiche Träger konfessionell gebunden sind (de Wall 2008).

In einigen Großstädten eruieren Modellprojekte, wie ein wertschätzender Umgang mit religiöser Diversität in der Praxis der Kindertageseinrichtung aussehen kann. Einige Fachkräfte äußern Bedarf für Konzepte, um Kinder darin zu unterstützen, religiöse Diversität wertzuschätzen. Sie äußern auch Bedarf für eine entsprechende Weiterbildung, um mehr Sicherheit für die Kooperation mit Eltern und für die Arbeit mit den Kindern zu gewinnen.

Insgesamt ist das Handlungsfeld charakterisiert durch Suchbewegungen in Praxis und Wissenschaft (Biesinger u.a. 2011; Schweitzer u.a. 2011; Schweitzer u.a. 2008).

Die Konzepte zur Thematisierung religiöser Diversität, verstanden als interreligiöse Bildung in der Kindertageseinrichtung, sind unterschiedlich ausgerichtet. Christa Dommel (2010) unterscheidet Konzepte *Religiöser Bildung* von Konzepten zur *Religionsbildung*:

Konzepte für *Religiöse Bildung* sind standortbezogen, d.h. eine Konfession steht im Zentrum und davon ausgehend findet interreligiöse Bildung statt (Bederna/König 2009; Fleck 2008; Harz 2008, 2006; Hugoth 2008, 2006).

Konzepte für *Religionsbildung* sind nicht standortbezogen: Alle Religionen werden in gleicher Weise thematisiert, und interreligiöses Lernen ist Grundprinzip sozialen und ethischen Lernens (Dommel 2010, 2005; Wagner 2003).

Ziele interreligiöser Bildung

Die Kinder sollen darin unterstützt werden, mit religiöser bzw. weltanschaulicher Vielfalt als etwas Normalem und Alltäglichem umzugehen. Daraus ergeben sich folgende Zielsetzungen:

- Die weltanschauliche bzw. religiöse Identität der Kinder stärken,
- den wertschätzenden Umgang mit religiöser Diversität fördern.

Kinder sollen unterstützt werden, einen wertschätzenden Umgang mit religiöser Diversität zu entwickeln, „zwischen dem Eigenen und dem Fremden zu unterscheiden, ohne das Fremde abwerten zu müssen" (Harz 2006, S. 14). Kinder sollen auf der Basis der Thematisierung von Gemeinsamkeiten die Verschiedenheit religiöser Praktiken, Bezüge und Lebensansichten kennenlernen (Harz 2008, 2006; Schweitzer u.a. 2008, 2002; Dommel 2005; Wagner 2003).

Alle Konzepte gehen davon aus, dass dieser wertschätzende Umgang erreicht werden kann, indem die Kinder in ihrer Selbstkompetenz gestärkt, ihre Sozialkompetenzen (Empathie, Perspektivenwechsel, Am-

42 Funk 2011; Dommel 2010, 2005, 2007; Edelbrock u.a. 2010; Hugoth 2010, S. 58 ff.; Bederna/König 2009; Harz 2008, 2006, S.10 f.; Schweitzer u.a. 2008, S. 21 f.; Schwab 2007, S. 515 f.

biguitätstoleranz) unterstützt werden und sie selbst ein Wissen über Religionen und religiöse Praktiken erwerben. Dabei soll vor allem der lebensweltliche und biografiebezogene Zugang der Kinder zu Fragen und Themen von Weltanschauung, Religion und Werten als Anlass für interreligiöse Bildungsarbeit genutzt werden (Harz 2008, 2006; Beer 2006). Hierfür wird das Konzept des Situationsansatzes als geeignet beurteilt (Dommel 2003).

Bildung im Zusammenhang mit Religion ist nicht nur punktuell (z.B. Feiern von Festen oder in Form von Projekten) zu realisieren, sondern als durchgängiges Prinzip im Alltag der Kindertageseinrichtung umzusetzen.

Wie aber können die Fachkräfte die aufgeführten Ziele umsetzen? Dazu gibt es eine Reihe von Anregungen und Vorschlägen, in denen auch die Anforderungen an Fachkräfte formuliert werden:

- Im Gespräch mit Eltern in Erfahrung bringen, welche religiösen bzw. weltanschaulichen Wertvorstellungen in den Familien bedeutsam sind, wie sie ihren Glauben praktizieren, welche Erwartungen sie an die Kindertageseinrichtung haben, was dort an religiöser Praxis passieren oder nicht passieren sollte (z.B. Feste, Speisevorschriften; bei konfessionellen Trägern: Rituale oder religiöse Bildung, die sich von der Familienreligion unterscheiden). Der Zusammenarbeit mit Eltern wird hohe Bedeutung beigemessen, um die Familienreligion angemessen zu berücksichtigen (Harz 2008; Schweitzer u.a. 2009; Biesinger u.a. 2010).
- Materialien und Medien für Kinder verfügbar machen, in denen religiöse Vielfalt und auch die Religion der Kinder bzw. der Familienmitglieder repräsentiert sind, sowie Materialien und Medien, in denen weltanschauungs- und religionsbezogene Fragen thematisiert werden, um die Kinder zur Auseinandersetzung anzuregen.
- Anlässe schaffen, in deren Rahmen Kinder religions- und weltanschauungsbezogene Diskurse führen können, z.B. in Form von Gesprächen in der Kindergruppe und mit der Fachkraft, über die gemeinsame Beschäftigung mittels Medien (Internet, Bücher/Bibliothek), Projekten und Ausflüge.
- Gesprächsimpulse bewusst aufgreifen, in denen Kinder auf Religion und Weltanschauung bezogene Fragen oder Sichtweisen äußern, dabei authentisch und glaubwürdig auch die eigene Position zum Ausdruck bringen und den Äußerungen *aller* Kinder mit Wertschätzung begegnen.
- In allen Interaktionen darauf achten, dass Religionen nicht abgewertet werden und intervenieren, wenn stereotype oder diskriminierende Sichtweisen über Religionen bzw. religiöse Gruppen/Personen geäußert werden; bewusst neue Standpunkte und Sichtweisen einbringen, die Gespräche dialogisch als Aushandlungsprozesse führen. Konflikte werden als Lernanlass für interreligiöse Dialoge erachtet und nicht abgewehrt.
- In allen Prozessen darauf achten, dass familienreligiöse Bezüge geachtet und wertgeschätzt werden, dass unsachgemäße und einseitige Repräsentationen von Religionen bzw. Personen/Gruppen mit religiösen Bezügen vermieden werden.
- Planen und Durchführen von Projekten, die den Kindern die Erkundung religionsbezogener Fragen ermöglichen (z.B. zu Geschichten und deren narrative Traditionen aus den Weltreligionen; Verwendung religiöser Symbole).
- Initiieren von Ausflügen zu religiösen Einrichtungen oder Vereinen im Sozialraum und/oder Initiieren von Begegnungen mit Personen, die religiös sind oder bestimmte Weltanschauungen vertreten, z.B. Eltern, Gäste aus Einrichtungen im Sozialraum.
- Initiieren und Durchführen von religiösen Festen in enger Abstimmung mit den Eltern und Kindern sowie mit einer bewusst interreligiösen pädagogischen Begleitung bei heterogenen Gruppen.[43]

Das Spektrum der Kompetenzen für die Fachkräfte

Es werden in der Fachliteratur verschiedene Kompetenzen ausgemacht, die Fachkräfte bei der Gestaltung der pädagogischen Praxis unterstützen sollen.

Selbstreflexionskompetenz

Die pädagogische Fachkraft ist für die Kinder eine wichtige Person des Vorbilds und der Identifikation; insofern ist es für sie notwendig, „die eigene religiöse Position den Kindern zu verdeutlichen" und sich dieser Konfrontation nicht zu entziehen (Harz 2006, S. 10). Als Voraussetzung dafür wird eine gute *Selbstreflexionskompetenz* als das Bewusstmachen der eigenen

43 Fleck 2008; Harz 2008, 2006.

religiösen Bezüge gesehen (Funk 2011, S. 157).[44] Diese Form der Selbstreflexion wird auch als Strategie gesehen, um Dominanzverhältnisse aufzubrechen, eigene Befürchtungen, Vorbehalte und Vorurteile gegenüber anderen anzugehen und eine vorurteilsbewusste Haltung zu entwickeln (Dommel 2010, S. 156 f.; Wagner 2003).

Fachkräfte sollten sich dessen bewusst sein, dass Religionen in Gesellschaften unterschiedlich bewertet werden und Kinder eventuell bereits über Erfahrungen verfügen, in denen sie oder ihre Familie aufgrund ihrer religiösen Zugehörigkeit negative bzw. diskriminierende Erfahrungen gemacht haben. Eine entsprechende Anforderung besteht darin, im Alltag der Kindertageseinrichtung diskriminierungskritisch zu handeln, damit niemand aufgrund seiner Religion (oder der Religion seiner oder ihrer Familie) abgewertet oder ausgegrenzt wird (Dommel 2010, 2003; Wagner 2003).

Religionsbezogene Themen sind oftmals emotional geladen und mitunter konfliktbehaftet. Insofern sollte sich die Fachkraft ihrer *professionellen Rolle* immer bewusst sein. Sie sollte ihr Handeln mit Leitung und Träger abstimmen und gegebenenfalls Unterstützungsleistungen wie Beratung und Supervision in Anspruch nehmen können, um auftretende Irritationen zu bearbeiten.

Kommunikationskompetenz

Die pädagogischenFachkräfte sind in ihren Fähigkeiten zu unterstützen, dialogische Gespräche mit Kindern und mit Erwachsenen über religionsbezogene Themen und Fragen zu führen, dazu Gespräche zu moderieren und Strategien zur konstruktiven Konfliktlösung zu kennen, möglichst auch verbunden mit Mediationskompetenzen (Biesinger u.a. 2010; Hugoth 2006). Dieser Anspruch setzt Selbstreflexion und Fachkompetenz voraus:

- Kenntnisse über Rituale, Symbole und Traditionen in Weltreligionen und Glaubensgemeinschaften
- Kenntnisse über die Praxis bedeutsamer Religionsgemeinschaften in Deutschland
- Kenntnisse über die Religionen, die in Familien sowie in der Kindertageseinrichtung und deren Sozialraum verbreitet sind
- Kenntnisse (entwicklungspsychologisch, soziologisch) darüber, wann und wie Kinder sich mit religionsbezogenen Themen auseinandersetzen, wie sie ihre Identität dazu ausbilden
- Kenntnisse über Hierarchien zwischen Religionen, d.h. wie Abwertung aufgrund von Religion stattfindet und zwar bei den von religions- oder glaubensbezogener Diskriminierung Betroffenen sowie bei den diskriminierenden Personen.

Analysekompetenz

Um situationsbezogen und erkundend auf Fragen und Themen von Kindern einzugehen, sollten Fachkräfte „die Wahrnehmungsfähigkeit für Erscheinungsformen von Religion im Leben von Menschen (auch im Eigenen) trainieren“ (Funk2011, S.159). Dazu ist Fachwissen nötig sowie Selbstreflexion, da beispielsweise Personen, die selbst keine Bezüge zur Religion haben, religiöse Bezüge entweder nicht wahrnehmen oder sie als fremd abwehren. Analysekompetenz für interreligiöse Bildung auszubilden, ist daher eng verbunden mit dem Prozess der eigenen Auseinandersetzung.

Kooperationskompetenz

Im Alltag bieten sich viele Anlässe für Begegnungen mit religiöser Vielfalt, etwa durch Ausflüge zu religiösen Häusern, Vereinen oder in der Kooperation mit diesen in Form von Projekten. Kooperationskompetenz zeichnet sich durch die Fähigkeit aus, Kontakte zu Organisationen und Institutionen herzustellen und aktiv zu pflegen, die im Sozialraum vorhanden sind als auch explizit zu solchen, zu denen die Kinder bzw. Familien eher wenig Bezugspunkte haben.

Die Ästhetische Kompetenz zeigt sich darin, die Kinder mit Symbolen, religiösen Gegenständen und Kunstwerken vertraut zu machen (Fleck 2008).

44 Die persönliche Auseinandersetzung mit Inhalten und Vollzugsformen des Glaubens kann beispielsweise in Form von Biografiearbeit geschehen, vgl. dazu Hugoth 2006, S. 14 für beispielhafte Reflexionsfragen: Wo bin ich mit Religion in Berührung gekommen? Wie war das? Was ist mir heute am Glauben wichtig? Was habe ich abgelegt – warum? Was ist mir an der Religion unverständlich und fremd? Wie wichtig ist mir religiöse Bildungsarbeit in der Kindertageseinrichtung? Was möchte ich den Kindern mitgeben?

3.2.4 Kooperation mit Eltern und Familien

Dem Handlungsfeld der Kooperation mit Eltern wird fachlich und bildungspolitisch für die Qualität pädagogischer Praxis aktuell eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Demgegenüber steht das empirische Wissen darüber, wie die Praxis der Kooperation mit Migranteneltern in Kindertageseinrichtungen verläuft und inwiefern die konzeptionell entwickelten Strategien tatsächlich wirken, am Beginn der systematischen wissenschaftlichen Erforschung. Das bezieht sich vor allem auf die Praxis der Etablierung einer Bildung- und Erziehungspartnerschaft.

Die bisherigen Studien umfassen *nationale* sowie *internationale* Arbeiten:

National: Pfaller-Rott 2010; Jäkel/Leyendecker 2009; Leyendecker 2008; Gaitanides 2007; Neumann 2005; Schlösser 2004, S. 27 ff. Aus Schule, mit Referenz für Kindertageseinrichtungen: Schwaiger/Neumann 2010, S. 24 ff.; Fürstenau/Gomolla 2009; Apeltauer 2006, S. 9 f.).

International: Derman-Sparks 2010; Ebbeck 2010; Adair/Tobin 2008; Hujala u.a. 2009; Vandenbroeck u.a. 2009.

Diese Arbeiten geben insgesamt folgende thematisch-inhaltliche Hinweise:

Die Kooperation mit Eltern mit Migrationshintergrund wird vonseiten vieler Fachkräfte häufig als konflikthaft erlebt, unter anderem aufgrund empfundener oder tatsächlicher Überforderung, aufgrund nicht passender sprachlicher Kompetenzen oder aufgrund nicht ausreichend struktureller Unterstützung (z.B. Zeit, Räume, Konzeption). Oft fühlen sich Fachkräfte für die Kooperation mit Eltern nicht in gleicher Weise vorbereitet wie für die Arbeit mit Kindern, und es besteht ein Motivationsgefälle zur Arbeit auf der Erwachsenenebene.

Insbesondere die Arbeit mit Eltern, die mehrfach belastet sind, wird als schwer zu vereinbaren mit dem Leitbild geteilter Verantwortung für Bildung, Erziehung und Betreuung erlebt. Die Rolle von Fachkräften mit Migrationshintergrund, als Ressource auch zur Verbesserung des Kontakts mit Eltern gedacht, ist oft Gegenstand von Kritik und Konflikten.

Eltern mit Migrationshintergrund gehen mitunter in Distanz zur Kindertageseinrichtung; sie erleben den Besuch ihrer Kinder mit Angst vor Entfremdung und Assimilationsdruck. Viele Migranteneltern haben hohe Bildungsaspirationen für ihre Kinder und sie wissen um die Risiken im Bildungssystem. Die Erwartungen an die Kindertageseinrichtung sind heterogen. Häufig beziehen sich Erwartungen auf Unterstützungsleistungen wie die Sprachförderung in Deutsch und die Vorbereitung auf die Schule (Leyendecker 2011, 2008; Pfaller-Rott 2010; Gaitanides 2007; Neumann 2005).

Das Interesse und der Wunsch, an Aktivitäten der Kindertageseinrichtung dialogisch beteiligt zu werden, sind hoch. Einige haben Bedarf für Informationen und Transparenz in verständlicher Sprache, die ihnen eine Einschätzung der Aktivitäten ermöglicht. Für andere Eltern zeigen sich Barrieren zur Beteiligung in der Atmosphäre der Einrichtung, in der Terminierung und Form der Kooperation, die vonseiten der Kindertageseinrichtung angeboten wird. Damit verbunden ist oftmals eine deutliche Unterrepräsentation der Eltern in Gremien und Veranstaltungen.

Der persönliche Kontakt zur Fachkraft scheint ein wichtiger Indikator für Vertrauen und Akzeptanz der pädagogischen Arbeit zu sein, bis hinein in den Übergang in die Grundschule.

Ausgangspunkt für die Kooperation zwischen Migranteneltern und Fachkräften ist der gesetzliche Anspruch, die Arbeit in Kindertageseinrichtungen an den Bedürfnissen der Familien zu orientieren und Eltern in wesentlichen Angelegenheiten der Kindertageseinrichtungen zu beteiligen (SGB VIII § 22–26). In Praxisansätzen sind einige Überlegungen und Strategien entwickelt, wie dieser Anspruch für die Kooperation mit Migranteneltern umzusetzen ist (Şikcan 2010; Soltendieck 2010; Focali 2009; RAA 2005).

In der Literatur zu „interkultureller" Frühpädagogik wird die Kooperation mit Eltern seit Langem als wichtiges Handlungsfeld erachtet (Houf in: Kuhlemann 2004, S. 47 ff.; Militzer u.a. 2002, S. 229 ff.; Böhm u.a. 1999, S. 135 ff.; Preissing 1998; Filzinger, in: RAA 1996, S. 32 ff.; Diehm 1995, S.1 69 ff.). Die Gründe für eine enge Kooperation mit (Migranten-)Eltern sind auch heute aktuell und werden zunehmend empirisch abgesichert (Überblick zum *aktuellen Forschungsstand*: Friedrich 2011; Cloos/Karner 2010; Kalicki 2010; Pietsch u.a. 2010, S. 20 ff. *Forschungsstand Migration*: Schwaiger/Neumann 2010; Leyendecker 2008; Neumann 2005):

- Eine enge und kontinuierliche Abstimmung mit Eltern über die Vorstellungen von Bildung, Betreuung und Erziehung sowie ihre Beteiligung am Gesche-

hen der Kindertageseinrichtung sind Ausdruck der gezielten Anerkennung ihrer Familienkultur und erhöhen die Chancen auf Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen in den Kindergruppen sowie im sozialem Nahraum für Kinder und Familien.
- Eine enge Kooperation mit Eltern kann eventuelle Brüche zwischen den Sozialisationskontexten Familie und Kindertageseinrichtung reduzieren bzw. überbrücken helfen, und zwar in beide Richtungen: Missverständnisse, Vorbehalte und Ängste aufseiten von Eltern und Fachkräften können abgebaut werden.
- Die Unterstützung der Familien durch die Kindertageseinrichtung wirkt sich stabilisierend auf die Entwicklung der Kinder aus.
- Kindertageseinrichtungen können Eltern mit Migrationshintergrund niedrigschwellig erreichen und ihnen Hilfestellung zur Unterstützung in ihrer Lebenslage anbieten.

Ansprüche zur Kooperation mit Migranteneltern in Kindertageseinrichtungen sind zu unterscheiden in Ansätze zur Kooperation mit Eltern im Rahmen einer *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* sowie in Ansätze zur *Eltern- und Familienbildung*. Zwar sind die Ansätze fachlich miteinander verbunden, jedoch zielen erstere auf die gemeinsam verantwortete Bildung und Erziehung des Kindes, während letztere vorrangig die Unterstützung der Eltern bzw. Familie als Aufgabe haben.

3.2.4.1 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Auf der Basis von Projekten der Praxisentwicklung und Praxisbegleitung von Kindertageseinrichtungen sind für die Kooperation mit zugewanderten Eltern folgende Aspekte für das Gelingen voraussetzungsvoll (die Erkenntnisse sind zu finden bei: Şikcan 2010; Soltendieck 2010, S. 36 ff.; Hawighorst 2009; Rickelstorfer 2009; Schlösser 2009, 2004; Vandenbroeck u.a. 2009; Hartmann u.a. 2007; Apeltauer 2006; RAA 2005; Militzer 2002:
- Aufbau eines Vertrauensverhältnisses und Kennenlernen der Erwartungen
- Orientierung an den Lebenslagen der Familien und deren Wertschätzung
- Anbieten von Formen für die Beteiligung und Kooperation im Dialog
- Aushandeln bei divergierenden Werteorientierungen.

Die Aspekte beschreiben fachliche Ansprüche auf der Ebene der Prozessqualität. Die genannten Aspekte sind in vielerlei Hinsicht deckungsgleich mit Qualitätsansprüchen, die jüngst generell an die Gestaltung von *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* (BEP) gerichtet werden.[45]

Aufbau eines Vertrauensverhältnisses und Kennenlernen der Erwartungen

Der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses hat für die Qualität der Kooperation zwischen Eltern und Fachkraft große Bedeutung. Dem Beginn der Kooperation mit Eltern, vor allem der Anmeldesituation und der Eingewöhnung, wird besondere Aufmerksamkeit für den Aufbau von Vertrauen zugemessen, da Eltern sowie Erzieherin und Erzieher den Auftakt für eine meist mehrjährige Beziehung legen.

Monika Soltendieck (2010, S. 39) schlägt zur Gestaltung des Erstkontaktes folgende Fragen vor:
- Gibt es Trink- und Essgewohnheiten, die berücksichtigt werden sollten?
- Welche Sprachen werden in der Familie gesprochen?
- Welche Sprache soll die Kommunikationssprache zwischen Fachkraft und Eltern sein?
- Welchen Stellenwert haben Verbindungen in Heimatländer?
- Welche Rituale sind den Eltern wichtig, welche Regeln und Wünsche?
- Welche Zeiten sind für die Eltern grundsätzlich günstig?

Die Kommunikation sollte dabei offen, sensibel und wertschätzend sein. Die Fachkräfte können nicht davon ausgehen, die Sichtweisen der Eltern zu kennen. Die gegenseitigen Erwartungen an Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder kennenzulernen, gilt als wichtige Voraussetzung.

Der Vertrauensaufbau bedarf systematischer und kontinuierlicher Festigung über die gesamte Dauer des Besuchs der Kindertageseinrichtung. Er vollzieht sich je nach Kontext und Lebenslage der Familie langsam. Fachwissen über die Realitäten von Familien in Migrationskontexten kann die Fachkräfte unterstüt-

45 Hess 2010; Kalicki 2010 (kritische Einschätzung); Roth 2010; Wehinger 2010; Dusolt 2008; Hartmann u.a. 2007; Textor 2006; Prott/Hautumm 2004.

zen, um für mögliche negative Vorerfahrungen mit Institutionen, Vorbehalte und Ängste gegenüber der Kindertageseinrichtung als öffentlichem Raum sensibel zu sein, die den Aufbau des Vertrauensverhältnisses beeinflussen können.[46]

Die Fachkraft bzw. die Einrichtung sollte Strategien kennen, um die wechselseitige sprachliche Kommunikation gewährleisten zu können, beispielsweise Dolmetscher einsetzen bzw. diese von sich aus anbieten (Apeltauer 2006, S. 26 ff.). Die Fachkraft sollte Eltern möglichst viele Gelegenheiten geben, die pädagogischen Routinen kennenzulernen (z.B. durch Hospitationen) sowie ihre Vorgehensweisen erläutern (Roth 2010; Thiersch 2007, S. 27. Beispiele und Anregungen: Stadt Nürnberg 2007, S. 40 f., Wießler 2007, S. 44 ff., Textor 2006, S. 35 ff.; Schlösser 2004, S. 30 ff.).

Orientierung an den Lebenslagen der Familien und deren Wertschätzung

Eltern mit Migrationshintergrund sollten als Expertinnen und Experten für ihr Kind gesehen und anerkannt werden.Dieser ressourcenorientierte Zugang ist auch zu verstehen als Strategie, um Distanz, Ängste, Vorbehalte und Vorurteile auf beiden Seiten *ab*zubauen und Vertrauen *auf*zubauen. Indem Kinder eine positive Beziehungsqualität ihrer wichtigen Bezugspersonen erfahren, werden sie in ihrer Identität gestärkt (Şikcan 2010, S, 200; Schlösser 2004, S. 13 f.).

Um dieses Prinzip der Anerkennung auch in der Kooperation mit Eltern umzusetzen, sollten Fachkräfte in die Lage versetzt werden, eine Haltung der Offenheit und Wertschätzung der Familienkultur aller Eltern gegenüber entwickeln zu können. Diese soll sich in der Interaktion mit den Eltern, in der Entwicklung von Angeboten und in der Eruierung von Möglichkeiten der Beteiligung für Eltern widerspiegeln. Damit eng verbunden ist, an den Stärken und Ressourcen der Eltern anzusetzen, und zwar nicht unabhängig von ihrer Lebenslage und eventuellen Belastungen (z.B. durch Armut, Gewalt, psychische Belastungssituationen), sondern gerade in der differenzierten Wahrnehmung ihrer Lebenslage. Die Orientierung an den Lebenslagen der Familien, verbunden mit einer Offenheit und Wertschätzung gegenüber allen Eltern ist die Anforderung an fachlich professionelles Handeln (Roth 2010; Hess 2010; Schlösser 2009; Hartmann u.a. 2007; RAA 2005). Stefanie Pietsch u.a. (2010, S. 6) weisen in ihrer Studie die wertschätzende Haltung als zentrale Gelingesnbedingung für die Eltern-Fachkraft-Zusammenarbeit aus. Die fachliche Anstrengung beinhaltet, sich eigener Vorurteile, Begegnungsängste und Fremdheitsgefühle gegenüber Eltern bewusst zu werden. Diese können Barrieren für eine wertschätzende, offene Haltung darstellen (Höhme-Serke/Ansari 2003; Şikcan 2010).

Formen für Beteiligung und Kooperation im Dialog herausfinden und anbieten

Für den Bereich der Kindertageseinrichtungen sind einige Strategien entwickelt, um die Kooperation mit Migranteneltern zu gestalten (Şikcan 2010; Apeltauer 2006, S. 26 ff.; RAA 2005; Schlösser 2004, S. 37 ff.; LZZ 2004, S. 14 f.). So lassen sich beispielsweise folgende acht Formen der Kooperation mit Eltern mit Migrationshintergrund anführen (RAA 2005):

- Elternbildung
- Elternberatung
- Elterninformation
- Elternmitwirkung
- Kooperation im Gemeinwesen
- Qualifizierung von Eltern
- Projekte mit Eltern
- Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern für die Arbeit mit Eltern.[47]

Dabei gibt es Mischformen von der Kooperation mit Eltern in Einzelkontakten und der Kooperation mit Eltern in Gruppen (z.B. thematische Elternabende, Elterncafés, Aktionen für Eltern, Gesprächskreise).

Renate Thiersch (2007, S. 30 f.) fasst hier die Formate zusammen und typisiert sie wie folgt:[48]

- Formate zur *Förderung des einzelnen Kindes*: Persönliche Einzelgespräche (z.B. Entwicklungsgespräche), Arbeit an Portfolios, Aufnahmegespräche,

46 Aktuelles Überblickswerk: Fischer/Springer 2011; Ecarius 2007. Vgl. auch Kap. 2.1.

47 Zur Wissenschaftlichen Einschätzung vgl: Schwaiger/Neumann 2010.

48 Zur Rolle der Mitgestaltung von Eltern bei der Transformation von Bildungseinrichtungen unter Zielen sozialer Gerechtigkeit vgl.: Gomolla 2009, S. 36 ff.

Tür- und Angelgespräche, Hausbesuche und Hospitationen in der Kindertageseinrichtung
- Formate zur *Stärkung der Elternkompetenz*: Elternberatung, Vernetzung mit sozialen Diensten und Gemeinwesen, Gesprächskreise, Elternqualifizierung, Elternbildung
- Formate zur *Mitgestaltung und Mitbestimmung*: Elternvertretungen, Mitgestaltung von Festen, Ausflügen, Beteiligung an Projekten und strukturierten Programmen.

Diese Handlungsformate weisen sich als *Elternbeteiligung* aus und haben zum Ziel, für Eltern Möglichkeiten zur Teilhabe an Prozessen in der Kindertageseinrichtung und im Gemeinwesen zu schaffen (Soltendieck 2010, S. 40 ff.; Focali 2009, S. 87 ff.; Schlösser 2004, S. 37 ff.).

Grundvoraussetzung für die Beteiligung von Eltern ist, den Informationsfluss und wechselseitig die Transparenz darüber zu erhöhen, was in der Familie und in der Kindertageseinrichtung stattfindet, und zwar nach dem Motto: „Mehr Transparenz als Befürchtungen" und „Mehr direkt erfragen als vermuten" (Wießler 2007, S. 81).

Die aufgeführten Strategien und Formen der Kooperation mit Eltern sind identisch mit den Formen der generellen Kooperation mit Eltern (Pietsch u.a. 2010, S. 76 ff.; Textor 2006, S. 34 ff.). In der Kooperation mit Eltern mit Migrationshintergrund sind sie orientiert an Handlungsprinzipien, die eine hohe Aufmerksamkeit für Risiken von Ausschluss und für divergente kulturelle Referenzsysteme beinhalten. Zwei Handlungsprinzipien finden dabei in der Fachliteratur besondere Erwähnung:
- Die Angebote sollen für die Lebenslage der Familien passen (Primat der Passung).
- Die Angebote sind dialogisch zu entwickeln.

Primat der Passung

Die Kooperation mit Eltern soll eine Brücke zwischen der Kultur der Familien und der Kultur der Einrichtung bauen. Bildungseinrichtungen sind vielfach besser auf Eltern aus höheren Sozial- und Bildungsmilieus eingestellt als auf Kinder aus weniger privilegierten familiären Verhältnissen, wodurch sich das Risiko für diejenigen Familien, die dieser Konstellation nicht entsprechen, erhöht, nicht in gleicher Weise angesprochen, repräsentiert und beteiligt zu sein (Derman-Sparks/Olsen 2010; Mecheril 2010, S. 179 ff; Wagner 2010; Preissing/Wagner 2003).[49]

Die Qualität dieser Brückenbildung bezieht sich auf die „Passung" (Hawighorst 2009):

In welchem Maße erhalten Eltern und Kinder mit Migrationshintergrund die Möglichkeit, ihr kulturelles und soziales Kapital aus ihrer Familienwelt in die Institution einzubringen? Barrieren der Teilhabe entstehen in der oft monokulturellen und monolingualen Ausrichtung der Kindertageseinrichtungen mit der Tendenz, dass Sichtweisen, Werte und Einstellungen abgewertet und marginalisiert werden, die nicht der Dominanzkultur der Einrichtung entsprechen (Şikcan 2010, S. 189 f.).

Fachkräfte sollten dabei unterstützt werden, in der eigenen Einrichtung Inanspruchnahme und Zugangsbarrieren für die Zielgruppe der Eltern analysieren zu können. Das beinhaltet auch die kritische Wahrnehmung von Schieflagen: Wenig passende Kooperation mit Eltern, die vor allem Mütter erreicht, Väter jedoch oft wenig; fehlende Angebote in den Sprachen der Migranteneltern; negative Erfahrungen mit öffentlichen Institutionen und der Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft (Schlösser 2004, S. 30 ff.; Reuter in: Hartmann u.a. 2007, S. 135 ff.).

Fachkräfte brauchen zur Entwicklung eigener Strategien ein Fachwissen darüber, welche Strategien als angemessen und passend gelten können. Hierfür werden gegenwärtig Formate der Zusammenarbeit mit Familien erprobt und entwickelt. Für die Kooperation mit Eltern in psychisch und sozial herausfordernden Lebenslagen werden sogenannte „niedrigschwellige" Strategien als hilfreich erachtet, die informell gehalten sind, persönlichen Kontakt in den Mittelpunkt stellen und auch Elemente aufsuchender sozialer Arbeit beinhalten (Hausbesuche, Aktivitäten zur Anregung der erzieherischen Kompetenz, die zu Hause stattfinden) (z.B. Pietsch u.a. 2010, S. 75 f.; Michalek/Laros 2008; Wießler 2007; Thiel 2007; Fischer/Springer 2011).

In der Praxis entstehen bei Schwierigkeiten in der Passung oft spannungsgeladene Situationen, die Frust und Versagensängste aufseiten der Fachkräfte hervorrufen: „Wieso kommen immer nur dieselben Eltern?" (Schlösser 2004, S. 29 ff.). Das Risiko für kulturalisieren-

49 Vertiefender Überblick: Schwaiger/Neumann 2010, S. 81 ff.; Michalek/Laros 2008; Textor 2006.

de und psychologisierende Zuschreibungen ist hier groß, wenn Fachkräfte nicht angemessen ausgerüstet sind oder die Rahmenbedingungen nicht stimmen. Wenn Fachkräfte hier die Verantwortung alleinig auf ihren Schultern lastend fühlen, steigt die Gefahr für Schuldzuweisungen („die sind ja nicht interessiert") und für die Verfestigung eines dichotomen und emotional negativ besetzten „wir-die"-Empfindens, was einer partnerschaftlichen Struktur zuwider läuft (Wagner/Sulzer 2009; Westphal 2009).

Eine Rolle hierfür spielen auch mögliche grundlegende Spannungen zwischen den von der Fachkraft vertretenen Werten der BEP und der verschieden stark ausgeprägten Bereitschaft der Eltern, involviert zu sein (Hujala 2009). Fachkräfte sollten um diese Risiken wissen, damit sie ihr Handeln daraufhin überprüfen können. Der fachliche Anspruch ist es, ausgehend von der differenzierten Kenntnis der Lebenssituation der Familie passgenaue Angebote der Kooperation zu entwickeln. Diese werden jeweils unterschiedlich aussehen, um das Recht von Eltern auf Familienunterstützung umzusetzen und Effekte der Teilnabe an Kindertageseinrichtung und Gemeinwesen zu erreichen (Pietsch u.a. 2010, S. 76 f.; Kraus-Gruner u.a. 2007).

Angebote dialogisch entwickeln

Für die Entwicklung „passgenauer" Formen der Kooperation und für den Abbau von Teilhabebarrieren werden dialogische Verfahren als bedeutsam beurteilt. [50] In der Kooperation mit Eltern ist ein immer erneutes Kennenlernen der Erwartungen und Sichtweisen von Eltern notwendig:

Die Initiative dazu hat von den Erzieherinnen und Erziehern auszugehen: Fachkräfte „warten nicht darauf, dass Eltern ihnen mit Respekt begegnen, sondern machen von sich aus Respekt für deren Familienkulturen deutlich. Es reicht nicht, Mitwirkungsmöglichkeiten aufzuzeigen, sondern den Eltern auch dabei zu helfen, diese zu nutzen. (...) Eltern Raum zu geben heißt: Interesse an ihren Erfahrungen und Ansichten zu haben, Zusammenkünfte zu organisieren, in denen sie zu Wort kommen; Fragen aufzuwerfen, zu denen alle etwas sagen können. Es kann auch heißen, den Eltern einen wirklichen Raum in der Kita zu überlassen – ein ‚Elternzimmer'" (Şikcan 2010, S. 195).

Der Anspruch ist, Beteiligungsformate dialogisch zu entwickeln und die Eltern als aktive Partner einzubeziehen (Westphal 2009). Dabei sollte es auch um Formate der Mitwirkung gehen, die von den Eltern selbst kommen, z.B. Elternwerkstätten, Elterngesprächskreise oder Elternnetzwerke (Fischer 2009; Wießler 2007). Das erfordert häufig ein Umdenken bei Fachkräften, die anders oder gar nicht für eine solche Kooperationsarbeit ausgebildet wurden. Vor dem Hintergrund der Situation, dass Eltern mit Migrationshintergrund in der deutschen Gesellschaft vor Hürden stehen, an gesellschaftlichen Ressourcen teilhaben zu können, sind diese Beteiligungsformate auch als Inklusionsstrategien zu verstehen (vgl. Kap. 3.1).

Erfahrungen aus Praxis und Praxisentwicklung legen nahe, dass eine gelingende Kooperation von Eltern und Fachkräften auf einer gründlichen Bedarfs- bzw. Situationsanalyse und einer darauf abgestimmten Planung und Mitbestimmung der Eltern gründet (Şikcan 2010, 2003; Soltendieck 2010, S. 40 f.; Focali 2009, S. 88 ff., Westphal 2009, S. 99).

Beispiele dafür sind Angebote zur Mitgestaltung pädagogischer Prozesse in der Kindertageseinrichtung: die Einladung der Eltern zur Mitwirkung an mehrsprachigen Vorlese- und Erzählprojekten, die gemeinsame Herstellung zweisprachiger Bücher für und mit den Kindern, das Aufführen eines Theaterstücks, das die Eltern aus ihrer Heimat kennen, oder gemeinsame Aktivitäten zur Einbeziehung der weiteren Familie wie Kochen, Feste, gemeinsame Ausflüge (Soltendieck 2010, S. 42 ff.; Apeltauer 2006, S. 24 ff.; Schlösser 2004, S. 137 ff.; Höhme-Serke/Ansari 2003).

In der Praxis werden gegenwärtig oft auch Aktivitäten zur Literacy und Sprachbildung gemeinsam mit Eltern mit Migrationshintergrund durchgeführt (Springer 2011; vgl. dazu auch Kap. 3.2.2). Auch Aktivitäten zu religiösen und weltanschaulichen Aspekten können eine Rolle spielen (vgl. Kap. 3.2.3). Der gemeinsame Bezugspunkt bildet das Interesse an der Entwicklung der Kinder. Dabei kommen nicht nur Aktivitäten in den Blick, die kulturelle Ressourcen in den Mittelpunkt stellen, sondern auch die Gemeinsamkeit der Aktivität (z.B. Stadtteilbegehungen, Ausflüge, Besuche in Malateliers).

50 Angebote, die auf reine Informationsvermittlung und die passive Rolle von Eltern ausgerichtet sind, sind weniger erfolgreich. Stand der Forschung: Schwaiger/Neumann 2010 (insbesondere: Kap. 3).

Aushandeln bei divergierenden Werteorientierungen

Der fachliche Anspruch, Beteiligungsformate dialogisch zu gestalten, ist spannungsvoll: Zwischen Eltern und Erzieherinnen bzw. Erziehern bestehen rollenbedingte und gesellschaftliche Hierarchien, die bei einem für die BEP anvisierten „Dialog auf gleicher Augenhöhe stets mitwirken (Roth 2010; Wagner/Sulzer 2009). Ferner tendiert der Anspruch zu hoher Beteiligung dazu, die Beteiligung von Eltern, die nicht zu dieser Intensität bereit sind, abzuwerten (Hujala u.a. 2009).

Erziehungs- und Bildungsvorstellungen zwischen Fachkräften und Eltern sind generell nicht immer deckungsgleich (Friederich 2011). Sie stellen keine abstrakten Formeln dar, sondern sie beinhalten Erwartungen, Wünsche, Hoffnungen und Lebensziele für die Kinder und für die Eltern selbst als Erziehende. Die Kommunikation über die Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder ist emotional besetzt. Hier kann es für Fachkräfte hilfreich sein, ein Fachwissen über verschiedene Erziehungsvorstellungen und Erwartungshaltungen von Eltern an die Kindertageseinrichtung zu haben (Jäkel/Leyendecker 2009; Uslucan 2009; Merkle/Wippermann 2008; Otyakmaz 2007; Schreiber 2007; Fuhrer/Uslucan 2005).

Es bedarf sensibler Kommunikationsführung, um eigene Positionen fachlich zu begründen und Eltern Raum zu geben, in ihrer Position gehört zu werden:

„Im Mittelpunkt steht nicht, verschiedene Vorstellungen anzugleichen, Unterschiede zu verwischen, sondern neue gemeinsame Ziele auszuhandeln. Die praktische Lösung ist nicht das Wesentliche sondern der Prozess der Annäherung, der Verständigung und des Aushandelns“ (Şikcan 2010, S. 198).

Aktives Zuhören wird dafür als relevante Strategie angesehen, um Eltern in ihren Sichtweisen differenziert wahrzunehmen und so den gesetzlichen Anspruch auf Beteiligung und Mitbestimmung von Eltern zu realisieren (Şikcan 2010; Adair/Tobin 2008; Wießler 2007, S. 80 ff.; LZZ 2004. Listening to parents: Apeltauer 2006. BEP: Roth 2010, S. 83 ff.).

Fachkräfte sollten reflektieren, welche Machtverhältnisse zwischen Eltern und Fachkräften in den Kommunikationsprozessen wirken. Sensibilität und Empathie sind zentral für professionelles pädagogisches Handeln, divergierende Erziehungs- und Werteorientierungen wertschätzend und diskriminierungskritisch aushandeln zu können. (Şikcan 2010; Schlösser 2009, 2004; Tschöpe-Scheffler 2009, S. 136; Apeltauer 2006, S. 10).

Das heißt auch: Meta-Kommunikationen über Irritationen zu führen, um miteinander im Gespräch zu bleiben, Vorurteile und Vorbehalte auf beiden Seiten systematisch immer wieder abzubauen bzw. diesen vorzubeugen und die angestrebte Offenheit in dem Beziehungsverhältnis zu erhalten (Wagner/Sulzer 2009; Gaitanides 2007). Auch eigene Elternbilder und Wertorientierugnen über „gute Erziehung“ und „gutes Aufwachsen“ sollten dabei reflektiert werden, da sie beeinflussen, wie Fachkräfte das Handeln von Eltern beurteilen (Roth 2010, S. 23; Westphal 2009).

Fazit

Ironischerweise werden im aktuellen Fachdiskurs zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern genau diejenigen fachlichen Ansprüche besonders hervorgehoben, die ursprünglich vor allem für Eltern mit Migrationshintergrund identifiziert wurden: Eltern als Experten ansehen, dialogische Gesprächskulturen aufbauen, hohe Beteiligung ermöglichen. Dies kann als eindrücklicher Hinweis gelten, dass die Kooperation mit Migranteneltern keineswegs eine völlig andere ist, wie es oft suggeriert wird:

„Eltern mit Migrationshintergrund stehen zwar vor besonderen Herausforderungen, oft sind Eltern ohne Migrationshintergrund aber mit ähnlichen Barrieren konfrontiert – diese gilt es abzubauen“ (Schwaiger/Neumann 2010, S. 8).

Eine solche Kooperation ist voraussetzungsvoll, um in Kontexten sozialer Heterogenität Bedingungen für Eltern in Kindertageseinrichtungen zu schaffen, die Anerkennung und Gleichheit gewährleisten. Neben der Fachlichkeit der Erzieherinnen und Erzieher bedarf es entsprechender Rahmenbedingungen, die eine möglichst hohe Kohärenz der pädagogischen Arbeit auf der Prozessebene mit der auf der Strukturebene herstellen (vgl. Kap. 3.2.5).

Da empirische Untersuchungen zur Kooperation mit Eltern mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen bislang kaum verfügbar sind, wären weitere Studien hilfreich, die sich mit den Sichtweisen der pädagogischen Fachkräfte und der Eltern befassen.

3.2.4.2 Unterstützung der Familie

In der Fachdebatte sind gegenwärtig vor allem Strategien in der Diskussion, die unter den (oft synonym verwendeten) Begriffen der „Elternbildung" bzw. „Familienbildung" gefasst werden. Strukturell zeigt sich dies unter anderem in der verstärkten Einrichtung bzw. Umstrukturierung von Kindertageseinrichtungen in Familienzentren. Sie verfolgen das Ziel, „Kindern gute Entwicklungschancen zu bieten, das familiäre System zu stabilisieren und den Vätern und Müttern bei der Entwicklung der erforderlichen Erziehungskompetenzen, aber auch bei eigenen Bildungsanstrengungen und der Integration in die Gesellschaft zu helfen" (Beber 2008, S. 177).

Die Angebote der Elternbildung erfüllen zwei Funktionen,

- sie vermitteln Erziehungswissen, um Erziehungssicherheit zu erhöhen;
- sie erweitern die Handlungsoptionen, damit Erwachsene in die Lage versetzt werden, „sich in ihrem Lebensraum als mitgestaltende Subjekte mit Selbstwirksamkeit erleben zu können" (Tschöpe-Scheffler 2009, S. 17).

Beispiele für verbreitete Strategien der Elternbildung, die auch in der Kooperation mit Migranteneltern eingesetzt werden, sind die für den deutschen Kontext adaptierten Programme zur Elternbildung: *HIPPY, Opstapje, Rucksack, Griffbereit, FuN – Familie und Nachbarschaft, Starke Eltern – Starke Kinder*.

Ansätze zu *Family Literacy* werden ebenfalls zunehmend in Kindertageseinrichtungen eingesetzt (vgl. Kap. 3.2.2). Auch Ansätze für Elternnetzwerke und die Qualifizierung von Elternlotsen zählen dazu, ebenso schriftliche Materialien, beispielsweise zweisprachige schriftliche Elternratgeber in Deutsch sowie in den von Familien gesprochenen Sprachen (ausführlich bei: Springer 2011, S. 473 ff.; Pietsch u.a. 2010, S. 8 ff; Tschöpe-Scheffler 2009, 2005; Michalek/Laros 2008; Deutsche Liga für das Kind 2006; Apeltauer 2006, S. 42 ff.). [51]

Die allgemeinen Angebote der Elternbildung beinhalten vorrangig die Vermittlung von Kompetenzen zur Stärkung der Erziehungs- und Beziehungskompetenz, zur Prävention von Gewalt und zur Herstellung der eigenen Entwicklungsbalance; die Mehrheit der genannten Programme zielt jedoch darüber hinaus auch auf die Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Eltern.

Die Strategien der Elternbildung zeichnen sich insbesondere durch Folgendes aus:

- Orientierung an den Ressourcen der Eltern und wertschätzende Grundhaltung
- Niedrigschwelligkeit und hohe Zielgruppenpassung (indem die Eltern beispielsweise zu Hause in ihrer Lebensumgebung aufgesucht und die Aktivitäten in den Sprachen der Eltern durchgeführt werden oder die Multiplikatorin einen ähnlichen national-kulturellen Hintergrund hat)
- Spielerische Aktivitäten und gemeinschaftliche Phasen mit Multiplikatorin, Eltern und Kind in Einzel- und Gruppensituationen mit Empfehlungen für die Gestaltung täglicher Abläufe und Erziehungssituationen mit dem Kind.

Je nach Lebenslage der Familien und je nach Profil der Einrichtung und des Trägers werden diese Formate der Elternbildung für die pädagogische Praxis unterschiedlich stark relevant; somit ergeben sich unterschiedliche Handlungsanforderungen an die Fachkräfte. Je nach Profil der Kindertageseinrichtung werden auch weitere Formen der Familienbildung durch die Fachkräfte angeboten, z.B. Erziehungsberatung oder Gesundheitsförderung (Fischer/Springer 2011).

Es gibt Hinweise darauf, dass sich Nachhaltigkeit und Effektivität von „interkulturell" pädagogischer Arbeit mit Migranteneltern erhöhen, wenn sie in einen sozialraumorientierten Ansatz eingebunden werden, in dem Kindertageseinrichtungen Unterstützungsstrukturen für Eltern und Familien über die Vernetzung mit anderen Diensten und Akteuren im eigenen Haus bzw. im Sozialraum anbieten.

3.2.5 Organisationsentwicklung

Ansätze zur Entwicklung der Prozessqualität in der „interkulturell" pädagogischen Arbeit sind aufs Engste verbunden mit der Strukturqualitätr und Kontextqualität der jeweiligen Kindertageseinrichtung. Die kontinuierliche Qualitätsentwicklung auf allen Ebenen

51 Zu Elternlotsen: Steckelberg in Fürstenau/Gomolla 2009, S. 121–136. Zu Elternnetzwerken: Fischer 2009. Zu Elternratgebern: ANE und deren Beurteilung bei Neumann 2005, S. 208 ff.

wird als Voraussetzung angesehen, um eine möglichst hohe Kohärenz zu erzielen (vgl. Kap. 3.1). Mit Blick auf die Professionalität von Fachkräften werden hier zwei Aspekte vertieft: die *Zusammenarbeit im Team* und die *Arbeit im Sozialraum*.

Anforderungsprofile für die Organisationsentwicklung im Kontext kultureller Heterogenität sind in der Fachliteratur häufig mit den Stichworten „Interkulturelle Öffnung" oder „Cultural/Ethnic Mainstreaming" beschrieben.[52] Dabei wird das Prinzip der Anerkennung verfolgt bzw. umgesetzt, indem die Sensibilität für unterschiedliche Lebenslagen erhöht wird und die Möglichkeiten zur Beteiligung sich an den Bedarfen der Familien orientieren (vgl. Kap. 3.1).

Häufige Zugangsbarrieren sind das fehlende Vertrauen in monokulturell erscheinende Angebote und „die Annahme, dass deutsche MitarbeiterInnen nicht frei von negativen ethnischen Vorurteilen sind und dass sie der Migrantenklientel deshalb wenig Akzeptanz und Wertschätzung entgegenbringen" (Gaitanides 2003, S. 45). Als weitere Barrieren gelten eingeschränkte Erfahrungen mit sozialer Arbeit im Herkunftsland, strukturelle Aspekte (Komm-Strukturen, Wohnortferne, Gebühren), mangelnde Lebensweltorientierung der Angebote (im Sinne einer „Passung", was z.B. sprachliche Verständigung angeht) und fehlendes Vertrauen in interkulturelle Verständigungsmöglichkeiten.

Dabei geht es auch darum, gesamtgesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse sowie Rassismen in ihrer Wirkung auf die Bildungseinrichtung zu reflektieren und Mechanismen institutioneller Diskriminierung zum Gegenstand der Reflexion zu machen, um diesen vorzubeugen bzw. sie zu mindern (Gomolla 2009; Jakubeit 2009; Kalpaka 2009; Sulzer/Wagner 2009; Hormel/Scherr 2006) Fachkräfte und Organisationen sollten darin unterstützt werden, „ihre eigenen Handlungskontexte und Arbeitskulturen auf Einseitigkeiten und Diskriminierungen hin zu untersuchen" (Gomolla 2009, S. 50).

Eine entsprechende Organisationsentwicklung hat zum Ziel, kontinuierlich Zugangsbarrieren zu identifizieren und abzubauen, damit alle Menschen unabhängig von ihrer Lebenslage gleiche Möglichkeiten im Zugang zu Kindertageseinrichtungen haben. Dieser Zugriff realisiert Strategien zur Umsetzung des Prinzips der Gleichheit in organisationales Handeln (vgl. Kap. 3.1).

Die Qualitätsansprüche, die für eine Organisationsentwicklung in Berücksichtigung kultureller Differenz entwickelt werden, sind dabei in ihren Eckpunkten deckungsgleich mit zentralen Ansprüchen für die allgemeine Trägerqualität (TQ) und für die wirksame Kooperation mit Eltern.[53] Diese werden hinsichtlich der Erhöhung von Kultursensibilität und Aufmerksamkeit für Teilhabebarrieren fokussiert.

In der Fachliteratur werden vorrangig folgende Ansprüche benannt:

- Öffnung der Einrichtung für die Lebenslagen und *Vielfalt der familiären Verhältnisse* (TQ *Familienorientierung* und *Elternbeteiligung*): Öffnungsprozesse, z.B. durch ethnisch und sprachlich heterogen zusammengesetztes Personal; Angebote für Eltern in den von ihnen gesprochenen Sprachen; Verfügbarkeit von Dolmetschern oder Multiplikatoren; Kooperation mit Beratungsstellen, Migrantenverbänden und Fachdiensten vor Ort; Erkundung von Zugangsbarrieren und Bedarfen durch Kontakte mit Nutzern und Nicht-Nutzern der Einrichtungen.
- *Flexibilisierung der Arbeitsstrukturen in der Einrichtung* und *Entwicklung integrierter Angebote* (TQ *Dienstleistungsentwicklung*): Um Beteiligung zu erhöhen, sollten Angebote für Eltern an ihren Bedarfen entwickelt werden. Das beinhaltet die Bereithaltung von aufsuchenden, lebensort- und alltagsnahen Angebotsstrukturen, wie Elterncafés; Programme zur Sprachbildung von Kindern in häuslicher Umgebung; Veranstaltungen von Eltern für Eltern; Einbindung von externen Akteuren in die Kindertageseinrichtung. Eine entsprechend flexible Unterstützung könnte hierfür vor allem vonseiten des Trägers, der kommunalen Verantwortungsträger und Kooperationspartner kommen

52 Gaitanides 2010, 2008; Foitzik/Pohl 2009; Gomolla 2009; Handschuck 2009; Jakubeit 2009; Kalpaka 2009; Handschuck/Schröer 2000.
Elementarbereich: Gaitanides 2007; Ueffing 2007. *Praxishilfen:* AWO 2010; MGFFI-NRW 2010.

53 Zur Trägerqualität: Fthenakis u.a. 2003.
Zur Strukturqualität für die Kooperation mit Eltern: Pietsch u.a. 2011, S. 75 ff.
Die folgenden Aspekte sind alle gleichermaßen angesprochen in: Gaitanides 2011, 2008; Pietsch u.a. 2010, S. 75 ff.; Jakubeit 2009; Straßburger/Bestmann 2008; Ueffing 2007.
Zu den Interventionspunkten gegen institutionelle Diskriminierung: Gomolla 2009, S. 50 ff.

(Gaitanides 2011; Pfaller-Rott 2010; Beber 2008). Auch die Kommunikation sollte entsprechend angepasst werden, beispielsweise über eine Mund-zu-Mund-Propaganda oder über Lotsen bzw. Schlüsselpersonen in Communities.

– Einrichtungen, die sogenannte *integrierte Angebote* machen können (d.h. kindzentriert als auch familienunterstützend arbeiten), wird ein hohes Wirkungspotenzial zugesprochen, die Teilhabe von Eltern zu erhöhen. Sie sind entweder innerhalb der Kindertageseinrichtung in Form von Familienzentren organisiert oder auch extern in Form der engen Kooperation mit Fachdiensten (z.B. der Familienberatung und Familienbildung oder Gesundheitsförderung).[54]
– Familienzentren sind gesamtfamiliäre Lernorte, die Familien in ihrem sozialen Nahraum niedrigschwellige Begegnungsmöglichkeiten bieten und gezielte Möglichkeiten für Elternbildung sowie Angebote zur Beratung und Hilfen schaffen. Als Modell wird häufig der Ansatz des *Early Excellence Centre* angeführt (Diller/Schelle 2009; Whalley/Pen Green Centre Team 2008; Mohn/Hebenstreit-Müller 2008; MGFFI 2010).
– *Mobilisierung der Ressourcen von sozialen Netzwerken und Orientierung in den Sozialraum* (TQ *Gemeinwesen-Orientierung und Vernetzung)* in der wohnortnahen Infrastruktur, indem beispielsweise eigene Initiativen und Aktionen angeregt werden, innerhalb der Einrichtung oder des Sozialraums sowie durch deren *Vernetzung* und *Kooperation*.[55]
– *Bedarfsspezifische finanzielle Ausstattung der Regeleinrichtungen* (TQ *Finanzmanagement*): Organisationen sollten je nach Bedarfssituation flexibel auf finanzielle Unterstützungsmittel zugreifen können; die Flexibilität hat sich nach den immer neu zu bestimmenden Bedarfen zu richten, die die jeweiligen Kinder und Familien zur Unterstützung benötigen; Kindertageseinrichtungen, in denen eine erhöhte Kapazität benötigt wird, sollten intensivere Ressourcen erhalten, statt Investitionen in Sonderprogramme zu tätigen. Das gilt auch für die Kooperation mit Eltern sowie für die Entwicklung, Durchführung und Auswertung von Angeboten für und mit Kindern und Familien (OECD 2011; Şikcan 2010, S. 200; Straßburger 2010, S. 16; Ueffing 2007, S. 297).
– *Etablierung und kontinuierliche Entwicklung heterogener Teams* (TQ *Personal- und Qualitätsentwicklung*): Eine ethnisch und sprachlich heterogene Personalzusammensetzung wird mit der Chance auf Verbesserung der Kommunikation und des Zugangs verbunden (Gaitanides 2011, S. 331 f.). Darüber hinaus wird für alle Beteiligten die fortlaufende *Qualifizierung des Fachpersonals für die professionelle Arbeit in heterogenen Kontexten* als notwendig erachtet, insbesondere mittels praxisbegleitender Unterstützung in Form von Supervision, Intervision und praxisbegleitender Weiterbildung.

Organisationsentwicklung, die jeweils die sprachliche, kulturelle und religiöse Heterogenität der Familien berücksichtigt, ist dann als unabgeschlossener Prozess zu verstehen, in denen Kindertageseinrichtungen sich als lernende Organisationen begreifen und ihre Arbeit in regelmäßigen Abständen entlang der Qualitätskriterien systematisch evaluieren.[56]

Die Verantwortung für die Organisationsentwicklung liegt vorrangig bei Trägern, Leitung und fachlichem Unterstützungssystem und sollte von ihnen gesteuert und gestaltet werden. Sie benötigen ein „Change Management", das Rücksicht nimmt auf die Widersprüche, die sich im professionellen Handeln ergeben, Offenheit für Entwicklung lässt und zugleich Orientierung und klare Anhaltspunkte für die Veränderung der Qualität auf den verschiedenen Ebenen bietet (Jakubeit 2009). Das verweist darauf, dass auch Träger, Leitung und gegebenenfalls Fachberatung Möglichkeiten haben sollten, sich hier in ihren jeweils spezifischen Verantwortungsbereichen zu qualifizieren.

Welche Anforderungen stellen sich dabei an die pädagogischen Fachkräfte? Qualitätsansprüche werden hier im Hinblick auf die Kooperation im Team und auf die Kooperation im Sozialraum dargestellt.

54 OECD 2011. Überblick: Fischer/Springer 2011, S. 307 ff. (Kap.: „Migration und Soziale Arbeit mit Familien").

55 Fischer 2011; Straßburger 2010; Straßburger/Bestmann 2008; Karakasoğlu/Kordfelder 2004; Militzer u.a. 2002.

56 Erfahrungen zur Adaption entsprechender Kriterien für Trägerqualität: Fthenakis u.a. 2003.
Projekt Kinderwelten: Gomolla 2010 b. Anforderungen auf Leitungsebene: Beber 2003.

Kooperation im Team

Für die „interkulturell" pädagogische Qualität in der Kindertageseinrichtung ist „eine in kultureller und sprachlicher Hinsicht plurale Zusammensetzung des Personals" Voraussetzung (Neumann 2005, S. 199 f.). Über die Kooperation in ethnisch heterogen zusammengesetzten Teams von Kindertageseinrichtungen gibt es in Deutschland noch wenig empirische Anhaltspunkte.[57]

Strukturell zeigen sich Unterrepräsentanz sowie schlechtere Beschäftigungsbedingungen für Fachkräfte mit Migrationshintergrund gegenüber Kolleginnen und Kollegen ohne Migrationshintergrund (Fuchs-Rechlin 2010, S. 17 ff., S. 47 f.).

In ethnisch heterogenen Teams treten potenziell folgende konflikthafte Situationen auf (Gaitanides 2010, S. 154 ff.):

- Nutzen mehrsprachiger Kompetenzen in Team-Situationen
- Stereotypisierende Deutungen des professionellen Handelns mit empfundener Abwertung aufseiten der Fachkräfte mit Migrationshintergrund
- Ungleich empfundene Arbeitsteilung und damit verbundene unterschiedliche Repräsentation
- Problematischer Umgang mit Macht und Hierarchien im Team.

Für die Arbeit in heterogen zusammengesetzten Teams ergeben sich dann folgende Qualitätsstandards (Gaitanides 2002):

- Etablierung von Dialog- und Konfliktlösungsstrukturen
- Reflexion stereotypisierender und ethnisierender Deutungen
- Akzeptanz von Mehrsprachigkeit
- Verbesserung der Repräsentation von Fachkräften mit Migrationshintergrund im Team und in der Hierarchie.

Kinder sollen Erwachsene auch in der Team-Zusammenarbeit als vorbildlich erleben, indem ein wertschätzender und anerkennender Umgang gepflegt wird. Zudem bietet das Team einen relevanten Ort für Fallbesprechungen der Arbeit mit Eltern und Kindern. Da blinde Flecken und Vorurteile oft erst durch das Einbeziehen verschiedener Perspektiven erfasst werden können, ist das Team ein wichtiger Ort, an dem Fachkräfte Reflexionen durchführen (Wagner 2010, S. 211; Wagner u.a. 2006, S. 23 f.).

Fachkräfte sollten darin unterstützt werden, Kommunikationen sensibel zu führen, Empathie zu zeigen und in Konfliktsituationen Kompetenzen zur Konfliktlösung heranziehen zu können, um eine konstruktive Kooperation im Team zu gewährleisten. Dabei geht es auch darum, sich der eigenen Situation und Befindlichkeit bewusst zu werden und zu prüfen, welche Relevanz diese für Hierarchieverhältnisse in Kommunikationssituationen haben (Sulzer/Wagner 2011, S. 46 f; Gaitanides 2010).

Auf der Ebene der Kooperation im Team gehe es dann darum, mehrperspektivische Praxisreflexion und Situationsanalysen durchzuführen, um die „Zusammenhänge zwischen pädagogischem Handeln und den strukturellen Rahmenbedingungen des Handelns und die (...) Widersprüche und Dilemmata sichtbar, thematisierbar und reflektierbar" zu machen (Kalpaka 2009, S. 35); die Formen institutioneller Diskriminierung können dafür Vorschub leisten. Dies sollte kontinuierlich erfolgen und erfordert einen Arbeitszusammenhang, in dem sich Fachkräfte trauen, sich in ihren Stärken und Schwächen einzubringen. Katinka Beber (2003) führt aus, wie Leitung Team-Prozesse so gestalten kann, dass sie sensibel für Prozesse von Ausgrenzung, Normalisierung und Dominanz im Team ist, diese anspricht und mit dem Team bearbeitet.

Kooperation im Sozialraum

Bildungseinrichtungen werden aufgefordert, sich mit Institutionen aus dem Sozialraum zu vernetzen und diese Kooperationen auch inhaltlich zu füllen.[58] Mit der Einrichtung von Bildungslandschaften ist die Erwartung verbunden, informelle und formelle Angebote in den Lebenswelten der Kinder und Familien so zu vernetzen, dass sie die Möglichkeiten zur Beteiligung an Bildungsaktivitäten maximieren und mögliche Brüche zwischen den Mikrosystemen Familie, Bildungseinrichtungen und Umfeld minimieren. Dazu

57 Zur Aufklärung der Situation ist jüngst ein Forschungsprojekt an der Universität Oldenburg unter Leitung von Rudolf Leiprecht und Christiane Brokmann-Nooren gestartet worden (2011–2014).

58 Impulse dazu wurden bereits im Zwölften Kinder- und Jugendbericht gegeben (BMFSFJ 2005).

zählt, Übergänge zwischen Bildungseinrichtungen optimal zu gestalten und möglichst niedrigschwellig vielfältige Zugänge für sozial benachteiligte Bevölkerungsgruppen zu schaffen.

Das Konzept orientiert sich an einem ganzheitlichen Bildungsverständnis (Bildung in Freizeit, am Arbeitsplatz, in Schulen, im Alltag). Es zielt auf die Schaffung eines integrierten Angebots (Kooperation zwischen Jugendamt, Schulbehörde, Stadtplanung), dessen Inhalte im Dialog mit den Beteiligten entwickelt werden, möglichst gemeinsam mit Eltern, Kindern und Akteuren des Sozialraums (einen Überblick zum Stand der Forschung geben insbesondere: Bollweg/Otto 2011; Maykus 2011; Bleckmann/Schmidt 2011; Schwaiger/Neumann 2011, S. 88 ff; Robert Bosch Stiftung 2006, S. 155 ff; Preissing/Heller 2009, S. 273 ff.; Tietze/Viernickel 2007, S. 260 ff.).

Kooperationen im Sozialraum haben sich an den Lebenslagen der Kinder und Familien auszurichten; wird beispielsweise der Bedarf festgestellt, Kindern verstärkt Zugang zu literalen Welten anzubieten, wäre die Entwicklung einer Kooperation mit einer nahen Bibliothek angeraten oder die Kooperation mit Vereinen, um beispielsweise Lesepaten in die Kindertageseinrichtung einzuladen.

Die Kooperationen sollen helfen, wohnortnahe Unterstützung für lebenslagenspezifische Bedarfe anzubieten, z.B. zu Fragen gesundheitlicher Versorgung, zu Hilfen zur Erziehung, zum Kinderschutz oder zur Beratung in familiären oder psychosozialen Angelegenheiten. Das bezieht die Angebote von Migrationssozialdiensten, mehrsprachigen Beratungsstellen und Migrantenselbstorganisationen ein, die wichtige Ressourcen für die Eltern und Familien bereithalten können (Straßburger 2010; Beber 2008; Straßburger/Bestmann 2008; Neumann 2005, S. 199 f.).

Die pädagogischen Fachkräfte sollten demzufolge Kenntnisse darüber haben, welche Institutionen im Nahbereich Unterstützungsleistungen für Kinder und Familien anbieten. Das beinhaltet Kontakte zu Dienstleistungen von Ämtern und freien Trägern in den Bereichen Gesundheit, psychosoziale Unterstützung und Beratung für Eltern und Familien, Hilfen zur Erziehung, Rechtsberatung, Finanzhilfen, Kinderschutz. Sie sollten auch nach Bedarf auf wohnortnahe Ressourcen verweisen können, die weiterhelfen können, wenn migrationsspezifische Belange im Fokus stehen und Kontakte zu Migrationssozialdiensten, „inter"kulturellen Beratungsstellen oder Angeboten von Migrantenselbstorganisationen herstellen können.

Fazit

Die „interkulturelle" Organisation sollte sensibel für kulturelle, sprachliche und religiöse Lebenslagen und Teilhabebarrieren sein. Die diesbezüglichen Anforderungsprofile für Träger, Kindertageseinrichtungen und Fachkräfte sind derzeit noch im Werden begriffen (Diehm 2009).

Die Ressourcen von Fachkräften zur Kooperation im Team sowie zur Kooperation im Sozialraum erscheinen in erheblichem Maße wechselseitig gebunden an die Gestaltung dieser Bereiche durch Leitung und Träger sowie durch Ressourcen, die diesen wiederum zur Verfügung gestellt werden.

4 Zusammenfassung: Kompetenzen für professionelles Handeln

Die Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte im Umgang mit kultureller Differenz ist bereits seit einigen Jahren Gegenstand der Aus- und Weiterbildung, verbunden mit entsprechendem Erfahrungswissen. Welche Kompetenzen Fachkräfte aus wissenschaftlicher Sicht bei der professionellen Gestaltung ihrer Praxis unterstützen können, wurde detailliert im Kapitel 3 aufgeführt.

Im Folgenden werden diese Erkenntnisse zusammengeführt mit aktueller sozialpädaogischer Fachliteratur, die unter dem Schlagwort *Interkulturelle Kompetenz* Kompetenzen für das professionelle Handeln in einer Migrationsgesellschaft aufzeigt (Keßl/Plösser 2011; Leiprecht 2011 a, 2011 b; Auernheimer 2010 a, 2010 b; Herwartz-Emden u.a. 2010; Otten u.a. 2009; Scharathow/Leiprecht 2009; Rommelspacher/Kollak 2008).[59]

Werteorientierte Handlungskompetenz

Es zeigt sich, dass Erzieherinnen und Erzieher auf verschiedene Kompetenzen zurückgreifen *können* sollten, um eine „interkulturell" pädagogische Praxis zu gestalten. Bei „interkultureller Kompetenz"[60] geht es nicht um *eine* Kompetenz, sondern um ein *Set* von Teilkompetenzen, das Fachkräfte darin unterstützen soll, Irritationen aufzulösen, wertschätzend miteinander zu agieren und Risiken für die Diskriminierung abzubauen. Als Teilkompetenzen werden *Kognitive Kompetenzen*, *Soziale Kompetenzen* und *Persönliche Kompetenzen* gewertet, die eng aufeinander bezogen sind (Leenen u.a. 2010; Fischer 2009; Freise 2005; Gültekin 2005, S. 368 f.; Gaitanides 2003).

Gefragt sind Kompetenzen als Ressourcen, die die Fachkraft unterstützen, die Lebenslage und Lebenssituation der Kinder und Familien *zu deuten* und *zu interpretieren*, sowie als Ressourcen, die sie in die Lage versetzen, darauf bezogen *zu handeln*, sei es im Rahmen von Gesprächen oder in Form von Aktivitäten (Sulzer/Wagner 2011, S. 26 ff.; Freise 2005, S. 143 ff.).

Die „Interkulturelle Kompetenz" kommt dabei ohne ein Wertefundament nicht aus (Fischer 2009, S. 35 f.; Leiprecht 2002). Die Werte basieren auf den Prinzipien von Anerkennung und Gleichheit (vgl. Kap. 3.1). Entsprechend sollten *Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Fachkompetenz* und *Methodenkompetenz* als Ressourcen dergestalt genutzt werden, dass Fachkräfte in ihrem Handeln die Werte vertreten können, die für den Umgang mit kultureller Diversität handlungsleitend sind (Auernheimer 2010 a, 2010 b; Leenen u.a. 2010; Kalpaka 2005, 2001).[61]

Die „interkulturelle Kompetenz" der Fachkräfte zeichnet sich demzufolge insbesondere durch Kompetenzen für kultursensibles und rassismuskritisches Handeln aus: Die Dimensionen sind wechselseitig aufeinander bezogen (siehe Kap. 3.1). In der Fachliteratur werden die beiden Dimensionen unterschiedlich gewichtet und auch nicht immer so betitelt (Fischer 2009).

Die Professionalität von Fachkräften in der Kindertageseinrichtung bezieht sich dann zum Einen darauf, sensibel für die Relevanz ethnisch-kultureller Deutungsmuster und Erfahrungshorizonte auf mehreren Ebenen zu sein, insbesondere was die eigene Wahrnehmung, Interaktionen und Beziehungen in der pädagogischen Arbeit sowie die institutionellen Zusammenhänge und den gesamtgesellschaftlichen Kontext betrifft, das heißt, diesen gegenüber mit Wertschätzung und Offenheit zu begegnen und sie im Handeln zu berücksichtigen (kultursensibel handeln) (Fischer 2009, S. 36 f.; vgl. dazu auch Kap. 3.1).

Die Professionalität von Fachkräften in der Kindertageseinrichtung bezieht sich zum Anderen darauf,

59 Die Forschung zu den „interkulturellen" Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern ist erst anfänglich verfügbar. Empirische Anhaltspunkte sowie Evaluationen von aktuellen Professionalisierungs- und Praxisentwicklungsprojekten bieten folgende Studien: Rosken 2009; Ueffing 2007; Roux/Stuck 2005; Diehm 1997, S. 23 ff. Die Fachliteratur für den Bereich der Kindertageseinrichtungen wurde vor allem in Form von Überlegungen für Qualifizierungskonzepte entwickelt (Wagner 2011; Prochazka 2011; Sulzer/Wagner 2011, S. 26 ff.; DECET 2011; Zacharaki u.a. 2007; RAA 2005; Wagner u.a. 2006; Oberhuemer/Ulich 2003).

60 Eine allgemeingültige Definition zur „Interkulturellen Kompetenz" gibt es nicht; sie erschließt sich letztlich erst aufgrund der Erfordernisse im jeweiligen Handlungsfeld und Handlungskontext (Lanfranchi 2010; Otten 2008). Zum Kompetenzbegriff vgl. Freise 2005.

61 Ein Überblick über die normativen Orientierungen in der Fachliteratur ist enthalten in: Freise 2005, S. 148 ff.

sensibel dafür zu werden, dass Abwertung und Diskriminierung aufgrund von Hautfarbe, Sprache, Religion oder (zugeschriebener) Kultur oder Ethnie sowie die damit verbundene Privilegierung und Bevorteilung in der eigenen Wahrnehmung, in Interaktionen und Beziehungen in der pädagogischen Arbeit sowie in institutionellen Gegebenheiten und im gesamtgesellschaftlichen Kontext ihre Wirkung haben. Das bedeutet auch, sich kritisch gegenüber diesen Bezeichnungs- und Bewertungspraxen zu verhalten und gegebenenfalls zu intervenieren (Rassismuskritisch handeln). Der Anspruch, im fachlichen Handeln wertebasiert Position zu beziehen und zum Abbau sozialer Ungleichbehandlung beizutragen, erfordert eine Kombination der Entwicklung von Haltungen sowie die Bereitschaft, sich auf diesen Prozess einzulassen und dafür spezifisches Fachwissen zu erwerben (Mac Naughton 2009; MacNaughton/Davis 2009; Eggers 2004; DECET 2001).

Analysekompetenz

Die Fähigkeit, kulturelle Referenzen als Voraussetzung für kultursensibles Handeln wahrzunehmen, verlangt eine geschulte Analysekompetenz. Nach Georg Auernheimer (2010) sollten p*ädagogische* Fachkräfte es lernen, die Bedeutung von Kultur zu *dramatisieren* oder zu *entdramatisieren*:

Dramatisieren bedeutet: Situationen gezielt mit Blick auf den Einfluss kultureller Referenzsysteme zu betrachten. Diese Sensibilisierung kann in besonderer Weise durch die Aneignung von Fachwissen und durch Strategien zur Selbstreflexion unterstützt werden. Dafür eignen sich insbesondere Fallanalysen, um diese Analyseperspektive zu schulen (Spohn 2009; Gültekin 2005; Kalpaka 2005, 2001).

Entdramatisieren zielt darauf ab, die Kultur als Einflussfaktor im Leben, Denken und Handeln von Menschen zu relativieren und als einen Einflussfaktor unter mehreren wahrnehmen zu lernen. Diese kritische Distanzierung ist notwendig, um den im Diskurs geläufigen Unterscheidungsschemata kritisch zu begegnen, die rassistische Strukturen von Höherwertigkeit und Minderwertigkeit stützen. Situationen sollten bewusst unter mehreren Bezugspunkten analysiert werden (Auernheimer 2010 a, 2010 b; Kalpaka/Mecheril 2010; Rommelspacher 2008). Hierfür werden diverse Strategien vorgeschlagen (Leiprecht 2011 a, 2011 b; Westphal 2009; Mecheril 2008, S.89 ff.; Elverich u.a. 2006).

Fachkompetenz

Über welche Kenntnisse sollten pädagogische Fachkräfte verfügen, welches Wissen sollten sie erwerben? Die Ausführungen in Kapitel 3 geben einige Hinweise darauf, dass Fachwissen wichtige Ressourcen für Fachkräfte darstellen, ihre Praxis kultursensibel und rasismuskritisch zu gestalten. Die relevant werdenden Wissensbestände können hier nur grob wiedergegeben werden, sie werden auch in der Fachliteratur zur interkulturellen Kompetenz benannt (Auernheimer 2010 b; Herwartz-Emdem u.a. 2010, S. 204 f.; Freise 2005, S. 130 ff.; RAA 2005):

- Kenntnisse über die Vielfalt von Familienkulturen in Deutschland
- Kenntnisse über die rechtliche und soziale Situation von zugewanderten Familien, damit verbunden über die Situation in den Herkunftsländern der Familien sowie über den rechtlichen und politischen Status der Familien in Deutschland und deren Lebenslagen
- Kenntnisse über Erscheinungsformen und Ursachen gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse, wie Rassismus, Linguizismus (Diskriminierung aufgrund von Sprache), Diskriminierung aufgrund von Religion
- Kenntnisse über Mechanismen von Diskriminierung auf individueller, interpersoneller, institutioneller und gesamtgesellschaftlicher Ebene
- Fachwissenschaftliches Wissen zu einzelnen Handlungsfeldern: Prozesse des Erwerbs von Sprach(en) bei Kindern, Ansätze der Kooperation mit Eltern und Familien, Förderung von Deutsch als Zweitsprache, Identitätsentwicklung von Kindern in Bezug auf die soziale Vielfalt
- Fachwissen über Grundannahmen einer „interkulturellen“ Pädagogik und der Verbindung zur Pädagogik der Vielfalt
- Fachwissen über Strategien der Kommunikation und Konfliktlösungsstrategien sowie Methodenwissen zur Gestaltung der pädagogischen Praxis.

Die Vermittlung von Fachwissen über ethnische Gruppen wird im Fachdiskurs ambivalent eingeschätzt, da Risiken der Kulturalisierung gegeben sind (Mecheril 2010; Gültekin 2005; Kalpaka 2005; Gaitanides 2003). Ein „Expertentum in Bezug auf andere Kulturen“ (Gültekin 2005, S. 371) und ein erschöpfendes „Verstehen des Anderen“ k*önnen* angesichts der Diversifizierung kultureller Referenzsysteme nicht erreicht werden, da

die Personen sich trotz der Zugehörigkeit zu (selbst- oder fremdzugeschriebenen) Gruppen individuell einzigartig verorten und ihre Lebenslage auch durch weitere Faktoren beeinflusst wird (Mecheril/Kalpaka 2010, S. 31 ff.; Castro Varela 2008). Allerdings bedarf es der Aneignung des Wissens um spezifische Lebenslagen, damit diese (im Sinne einer Analysekompetenz) überhaupt „interpretierend verstanden" werden können (Freise 2005, S. 143 ff.).

Die Vermittlung gruppenbezogenen Fachwissens ist angemessen, „solange es nicht mit der Illusion einhergeht, Verhalten von Menschen wäre durch dieses Wissen ohne Kenntnis ihrer aktuellen Lebensbedingungen und abstrahiert von diesen voraussagbar" (Kalpaka 2005, S. 401). Angestrebt werden sollte demnach eine Anreicherung von Wissen sowie eine Annäherung an die Lebenswelten der Kinder und ihrer Familien (Herwartz-Emden u.a. 2010, S. 205).

Selbstkompetenz

Aufgrund der Einsicht, dass letztlich ein Wissen über den Anderen nicht möglich ist, ergibt sich die Notwendigkeit einer „untersuchenden Haltung", das Referenzsystem des Gegenübers in Erfahrung zu bringen (Mecheril 2008, S. 88 ff.; Leiprecht 2002):

„Einen anderen Menschen in der Perspektive der ‚ethnischen Anerkennung' zu respektieren und ernst zu nehmen bedeutet, in Interaktionsprozessen mit ihm gemeinsam herauszufinden, wie er sich selbst und seine Lage sieht" (Kiesel/Voilz 2010, S. 76).

Dieses Herausfinden und Untersuchen, wann kulturelle Referenzsysteme im Leben von Kindern und Familien relevant werden, sind Suchbewegungen, die nur dann auch anerkennend wirken können, wenn die Fachkräfte die Notwendigkeit dieses Vorgehens auch als sinnhaft erachten und akzeptieren. Oftmals erleben Fachkräfte dieses Vorgehen zunächst als Anstrengung und als Erschwernis ihrer Arbeit. Dass Fachkräfte *Offenheit und Wertschätzung für kulturelle Diversität* entwickeln, erscheint für die Herstellung dieser Akzeptanz eine Bedingung zu sein.

Diese beiden Aspekte sind wesentliche Voraussetzungen dafür, ein anerkennendes und respektvolles Handeln zu etablieren. [62] Offen und wertschätzend Fremdem gegenüber zu kommunizieren und zu interagieren, beinhaltet die persönliche Auseinandersetzung mit Fremdheit und damit, was Fremdheit an Gefühlen und Irritationen auslöst (DECET 2011; Wagner 2011, 2009; Oberhuemer/Ulich 2003, S. 157). Selbstreflexionen wird zur Entwicklung der Selbstkompetenz hohe Bedeutung beigemessen.

Selbstreflexion und Praxisreflexion

Die Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion wird als wichtige Kompetenz zum Handeln in kulturellen Überschneidungssituationen erachtet (die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf: Wagner 2011; Auernheimer 2010 b; Herwartz- Emden 2010, S. 206 f.; Kiesel/Volz 2010, S, 74 ff.; Mecheril 2010, S. 92 ff.; Wagner u.a. 2010, 2006; Fischer 2009; Freise 2005, S, 190 ff.; Hültekin 2005, 2003; Gaitanides 2003; Leiprecht 2002).

Verinnerlichte Normen und Annahmen (über die Wahrnehmung des Gegenübers, über gesellschaftliches Miteinander, *über* eine „gute" Lebensführung, über Formen höflicher Kommunikation) können Missverständnisse und Irritationen bewirken. Unbewusstes lässt sich nicht ohne Weiteres bewusst machen, zumal man immer auch „eine bestimmte kulturelle Brille" trägt (Schlösser 2009, S. 31). [63]

Selbst- und Praxisreflexion beziehen sich nicht vorrangig auf die Veränderung der Person, sondern auf die Veränderung der *Praxis* (DECET 2011; Wagner u.a. 2010, 2006). Sich in der eigenen kulturellen Gebundenheit wahrzunehmen, erfordert, sich *der persönlichen Gefühle anzunähern* und sie einzuordnen mit Blick darauf, welche Wirkungen diese auf die Gestaltung der Interaktion bzw. der Beziehung mit dem Gegenüber haben, sei es ein Kind, sei es eine Mutter, sei es eine Kollegin im Team.

Die Fähigkeit zur „Selbstreflexivität heißt, dass man Gefühle wie Angst oder Irritation, Blockaden, Projektionen wahr- und annimmt und ihnen vor dem Hintergrund des eigenen Möglichkeitsraums auf den Grund gehen kann. Das schließt auch die Fähigkeit ein, sich über die eigene Anbindung zu einer sozialen Gruppe bewusst zu werden" (Gültekin 2005, S. 374).

Die Fähigkeit und Bereitschaft, sich der eigenen Gefühlswelt zu öffnen und sie zu sortieren, wird als Voraussetzung angesehen, um in Abstand zu sich selbst

62 Dieser Aspekt wird als Commitment auch bei Sulzer/Wagner 2011, S. 30 ff. erläutert.

63 Ausführlich zu diesem Aspekt: Suözer/Wagner 2011, S.36 ff.

einen *Perspektivenwechsel* zu wagen und aus der Position der so erweiterten Perspektive in Anerkennung der Individualität des Gegenübers ein persönliches Einfühlungsvermögen zu entwickeln, d.h. Empathie für die Lebens- und Bedürfnissituation des Gegenübers (ebd.; Fischer 2009, S. 41).

Diese Schrittfolge, die eigene Perspektive bewusst zu machen, sich in die Perspektive des Gegenübers einzufühlen und im Dialog zu bleiben, wird in den Strategien der Mediation und Konfliktschlichtung angewandt und lässt sich mit den dort gemachten Erfahrungen und Strategien durchaus sinnvoll verknüpfen (Freise 2005, S. 152 ff.).

Irritationen aufgrund von empfundener oder zugeschriebener Fremdheit sollen auf diese Weise bearbeitet werden: Stellt sich Wut ein? Habe ich Angst? Was befremdet mich an dem Verhalten? In der Auseinandersetzung mit diesen Fragen „kommen wir schließlich den eigenen Deutungsmustern auf die Spur, mit denen wir unsere Wahrnehmungen ordnen, Eigenes von Fremden unterscheiden" (Fischer 2009, S. 41; vgl. auch Oberhuemer/Ulich 2003, S. 157).

Irritationen und Meinungsverschiedenheiten, die sich in der Kommunikation und Interaktion mit Kindern, Eltern oder im Team ergeben, sollen vor diesem Hintergrund nicht vermieden und dethematisiert werden, da somit die Offenheit, auf das Gegenüber wertschätzend zuzugehen, eingeschränkt, bisweilen unmöglich gemacht wird. Als Kompetenz wird daher die Fähigkeit und Bereitschaft gesehen, Irritationen, Meinungsverschiedenheiten und Konflikte zum Lernanlass zu nehmen („Learning from disagreements"; DECET 2011, S. 12 f.).

Als hilfreiche Ressource wird auch die Fähigkeit eingeschätzt, Uneindeutigkeit und Ambiguität auszuhalten. Dafür ist auch *Rollendistanz* vonnöten, d.h: unterscheiden zu lernen, worin die Verantwortung als Fachkraft liegt. Das beinhaltet die Bereitschaft und Fähigkeit, sich Rat einzuholen oder Unterstützung von außen anzunehmen, damit die professionelle Handlungsfähigkeit aufrechterhalten werden kann (Spohn 2009).

Selbstreflexion erfordert demnach in hohem Maße Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen, „wie Empathie, Authentizität, Akzeptanz, Ambiguitätstoleranz, Konfliktfähigkeit, die den Zugang zu Menschen anderer Herkunftskulturen erschließen helfen" (Springer 2004, zitiert nach Fischer 2009, S. 36).

Selbstreflexion beinhaltet die Bereitschaft zur Dezentrierung. Dezentrierung der eigenen Wahrnehmung und Interpretationen bedeutet die „Überwindung eines als unvermeidlich scheinenden Ethnozentrismus, das jeweils Eigene als universell gültig, das Andere als partikular und ethnisch zuzuordnen" (Freise 2005, S. 193).

Fachkräfte sollten ein Verständnis darüber entwickeln, dass sie stets in Dominanzverhältnissen agieren, in denen die Personen infolge ihrer soziopolitischen Position unterschiedliche Erfahrungen mit Vielfalt im persönlichen Erleben machen, und dass sich diese Erfahrungen auf Beziehung und Interaktion auswirken (DECET 2011, S. 10; Sulzer/Wagner 2011, S. 26 ff.).

Für Fachkräfte heißt dies, die eigenen Verstrickungen in Dominanzstrukturen durchschauen zu lernen.

Förderlich für die Dezentrierung in Bezug auf Kultur erscheint eine ausführliche fachliche Beschäftigung mit aktuellen Erscheinungsweisen und Mechanismen von Rassismen, mit der Funktion von Selbst- und Fremdbildern, mit Phänomenen und der Problematik von Kulturalisierung und Stereotypisierung, und zwar in Bezug auf die Wirkungen im professionellen Urteilen und Handeln (Kalpaka 2009; vgl dazu auch: Mecheril/Melter 2010, S. 150 ff.; Bundschuh u.a. 2009; Mac Naughton/Davis 2009; Scharathow/Leiprecht 2009; Elverich u.a. 2006; Gaitanides 2003, S. 48).

Die Dezentrierung der eigenen Wahrnehmung und die damit verbundenen Interpretationen beinhalten auch Anteile von Biografiearbeit (Sulzer/Wagner 2011; Wagner 2011).[64] Monolinguale Personen ohne Migrationshintergrund sehen oftmals „keine Notwendigkeit, sich mit den anderen eingehend zu beschäftigen oder auseinanderzusetzen" („blinde Flecken"; Wagner 2011, S. 99). Sie begreifen ihr Handeln oft nicht als ethnisch-kulturell sondern als Norm (Pesch 2006; Eggers u.a. 2005). Diese Nicht-Wahrnehmung bei gleichzeitiger Normierung der eigenen Perspektive als Maßstab ist tief in historische Strukturen der rassifizierenden Über- und Unterordnung von Gruppen verankert, die bis heute in allen gesellschaftlichen Strukturen wirken. Verschiedene Strategien werden diskutiert, um diese Situation in Professionalisierungsmaßnahmen zu berücksichtigen (Kalpaka/Mecheril 2010, S. 80 ff.;

64 Zum Zusammenhang von Biografie und Professionalität vgl. die empirische Studie von Rosken 2008.

Kalpaka 2009, 2005; Castro Varela/Mecheril 2005; Elverich u.a. 2006).

Der Mehrwert an Selbst- und Praxisreflexion soll darauf ausgerichtet sein, sensibel für die Relevanz von Kultur im eigenen Erleben sowie im Erleben des Gegenübers zu sein und beizutragen, „zu einem aufgeklärten Ethonzentrismus und zu einer Vorurteilsbewusstheit, die uns skeptischer macht gegenüber unserem vermeintlichen Wissen über den Anderen und uns für den Dialog mit ihm öffnet" (Gaitanides 2003, S. 47).

Selbstreflexion bedarf verschiedener Strategien, um die persönliche Wahrnehmung und Empfindung sowie das eigene Handeln zu ordnen, beispielsweise den Dialog mit dem Gegenüber (Nachfragen, Irritationen ansprechen), die Reflexion des Erlebten im Team (Spiegeln des Erlebten, Unterstützung bei der Analyse und bei der Entwicklung von Handlungsstrategien), die Beschäftigung mit Fachliteratur oder mit entsprechend fachkundiger Beratung und Supervision (Spohn 2009). Reflexionen sollten dabei explizit aus verschiedenen Blickwinkeln zusammengetragen werden (DECET 2011, S. 10).

Selbstreflexion erfordert einen systematischen Rahmen, in dem Fallbesprechungen und Austausch möglich sind sowie fachliche Ressourcen herangezogen werden können. So verstanden ermöglichen Selbstreflexion und Praxisreflexion eine fokussierte kritische Auseinandersetzung mit Situationen im pädagogischen Alltag.

Kommunikationskompetenzen

Kommunikationskompetenzen sind zentral für die Entwicklung eines wertschätzenden Umgangs mit sozialer und kultureller Diversität. Folgende zwei Aspekte werden in der Fachliteratur betont.

Kommunikation als sprachliches Brückenhandeln

Die Art und Weise, wie man kommuniziert, folgt unbewussten Konventionen und unterliegt vielfachen Einflüssen (wie sozialer Status, Geschlechterrollen, Rollenverhältnisse).[65] Der Erwerb von Wissen über die kulturelle Gebundenheit von Kommunikation und Konventionen – Pausenwahl, Verbalisierung von Kritik, Gesprächsdauer, Themenwahl, Höflichkeitsanzeiger, initiative/reaktive Gesprächsführung, Nonverbales, Tabus – zeigt Fachkräften, dass das eigene Kommunikationsverhalten nur eines von mehreren möglichen ist. Diese Einsicht hilft, mit Irritationen, die durch Unterschiede in den Konventionen entstehen, besser umgehen zu können. Nonverbale Kommunikationsformen (wie Körperhaltung, Blickkontakt, Gesten, Ausdrucksformen von Gefühlen) spielen dabei eine Rolle, da diese in Gesprächskontakten unbewusst Botschaften übermitteln (Auernheimer 2010; DECET 2011).

Eine Erzieherin in einem ländlichen Kindergarten ist verunsichert. Seit Kurzem ist ein Kind in ihrer Gruppe, deren Familie aus Pakistan eingewandert ist. Das Kind nimmt keinen Kontakt mit ihr auf, obgleich es regelmäßig in die Gruppe kommt. Es bleibt aber für sich und sieht ihr auch nicht in die Augen, wenn sie mit dem Kind spricht. Auch die Mutter wendet immer den Blick ab, wenn sie das Kind abholen kommt. Die Fachkraft ist verunsichert.

Eine Beratung bringt Klärung: Die Familie stammt aus einem gesellschaftlichen Bezugsrahmen, in dem es als Zeichen des Respekts gewertet wird, wenn die Augen niedergeschlagen werden. Ein offener Blickkontakt wäre ein Affront.

Die Fachkraft kann jetzt das Verhalten im Kontakt mit Mutter und Kind verstehen und akzeptieren.

Fachkräfte sollten sensibel werden dafür, dass Kommunikationen je nach Kontext und Person verschieden geführt werden sollten. Das beinhaltet u.a. zu wissen, welche Reelvanz Zeit, Raum, Gruppenzusammensetzung und Kommunikationssprache für die Qualität der Kommunikation haben (Knapp 2010). Für die pädagogische Arbeit ist es hilfreich, wenn Fachkräfte über Sprachkompetenzen in den Sprachen der Eltern und Kinder verfügen, da auf diese Weise Vertrauen *auf*gebaut und mögliche Kommunikationsbarrieren *ab*gebaut sowie eine leichte sprachliche Verständigung erreicht werden können (Neumann 2005). Die Ressourcen sollen dabei helfen, um auch bei Missverständnissen, Irritationen oder sprachlichen Barrieren im Dialog zu bleiben, auf der Ebene der Arbeit mit Kindern wie mit Erwachsenen.

65 Zur ausführlichen Diskussion dieser Thematik vgl. die Fachliteratur zur interkulturellen Kommunikation aus Sprachwissenschaft, Kommunikationspsychologie und kulturvergleichender Forschung.

Kommunikatives Handeln als Anerkennungspraxis

Mit dem Gelingen der (sprachlichen) Kommunikation auf der Sachebene wird implizit oftmals ein Gelingen des Beziehungsverhältnisses erwartet.[66] Normalitätserwartungen und Fremdheitsannahmen spielen dabei eine große Rolle. Werden Erwartungen enttäuscht, erfährt auch die Beziehung eine Belastung. Kommunikationsstörungen entstehen vorrangig durch unterschiedliche bzw. gegensätzliche Erwartungen an die Kommunikation (Auernheimer 2010 b, S. 36 ff.). Allerdings ist dies abhängig von der Offenheit und Bereitschaft dafür, kommunikativ eine Verständigung zu erreichen (Knapp 2010).

Auch Fremdheitsannahmen (in beiderlei Richtung) haben Einfluss auf die Wahrnehmung der (störanfälligen) Kommunikation. Fremdheitsannahmen bleiben beziehungsprägend, solange keine Kommunikationskultur entwickelt wird, in denen Vertrauen und wechselseitige Bezugnahme möglich ist.

Fachkräfte sollten demnach Strategien entwickeln, um aktiv eine Kommunikation anzuregen sowie Gelegenheiten und Orte zur Begegnung zu schaffen, um Fremdheitsannahmen abzubauen und eine gemeinsame Basis für den Austausch *(common ground)* herzustellen. In- und Outgroup-Wahrnehmungen können dadurch in Bewegung kommen, angenommene und zugeschriebene Differenzen in den Hintergrund treten und von der gemeinsamen Geschichte der Beziehung überlagert werden (Knapp 2010, S. 91 ff.).

Fachkräfte sind bei ihrem kommunikativen Handeln auch darin zu unterstützen, Machtasymmetrien und Kollektiverfahrungen zu erkennen und diesen entgegenzuwirken, da diese sich oft als Barrieren für eine Anerkennung erweisen (Auernheimer 2010 b; Kalpaka 2009, 2005; Gültekin 2005).

Machtasymmetrien können durch Sprachbarrieren wirken und „institutionell vorgegeben" sein, beispielsweise durch die Zuständigkeit und Rolle der Fachkraft als hierarchiehöher gegenüber den Eltern.

Machtverhältnisse wirken auch auf gesellschaftlich-politischer Ebene in das kommunikative Handeln ein. Dabei spielen Kollektiverfahrungen eine große Rolle, z.B. als Migrant in öffentlichen Einrichtungen bereits mehrfach die Erfahrung gemacht zu haben, diskriminiert zu werden, was ein generalisiertes Misstrauen und eine hohe Verletzlichkeit bewirken kann (Castro Varela 2008). Auch Personen in gesellschaftlich dominanter Position verfügen über Kollektiverfahrungen (z.B. der Anspruch nach Deutungshoheit), mit der Tendenz, der Kommunikation der anderen Seite Störungen anlasten zu können. Bei allzu divergierenden Machtasymmetrien werden Kommunikation und Qualität der Beziehung allerdings begrenzt (Auernheimer 2010 b).

Diese Form des kommunikativen Handelns stellt eine Strategie zur Repräsentation dar, durch die Anerkennung realisiert werden kann (Mecheril 2010). Fachkräfte sollten Strategien kennenlernen, wie sie durch kommunikatives Handeln die Teilhabe von Kindern und Eltern erhöhen und dialogische Strukturen der Kommunikation entwickeln können (DECET 2011; Knapp 2010, S. 91 ff.).

Unterstützung der Professionalisierung

Die Professionalität der Fachkräfte im Umgang mit kultureller Differenz kann nur so gut sein, wie es auch die sie umgebenden Systeme sind. Mit dieser Kurzformel lassen sich diesbezügliche Erfahrungswerte zur Professionalisierung von Fachkräften im Umgang mit kultureller Diversität zusammenfassen (Fischer u.a. 2009; Weiss 2008; Gültekin 2006, S. 380 ff.; Gaitanides 2003, S. 45 f.; Leiprecht 2002).

Der Erwerb dieser Kompetenzen ist ein Prozess, der sich nicht in einem Training oder in einer dreitägigen Fortbildung erschöpft. Er ist Element eines systematischen Entwicklungsprozesses, der auf verschiedenen Ebenen kontinuierlich unterstützt werden sollte: Direkte Unterstützungsleistungen der laufenden Arbeit, Qualifizierung im Team, Qualifizierung auf den Ebenen der Leitung, Fachberatung und Träger.[67]

Direkte Unterstützungsleistungen sind dafür erforderlich – etwa der flexible Einsatz von Supervision, die Möglichkeit zur Beratung und Fallbesprechung (im Team, mit der Fachberatung oder mit externen Fachleuten) sowie das Vorhandensein handfester Ressourcen (Zeit und Raum), um Reflexion und kolle-

66 Bedarfe zur Weiterbildung in der Kooperation mit Eltern zielen implizit oftmals auf diesen Aspekt.

67 Auf die Notwendigkeit einer "systematischen" Professionalisierung in einem Mehrebenenansatz weist jüngst auch die CORE Studie hin: University of East London/University of Gent 2011.

gialen Austausch durchzuführen (Wagner 2011; Klein 2010; Spohn 2009; Gaitanides 2003).

Die *Qualifizierung sollte möglichst im Team erfolgen* und sollte unterschiedliche Formate nutzen, angepasst an die Vorbildung und an die Erfordernisse des Teams, um sich möglichst an konkreten Handlungsfeldern der Praxis zu orientieren. Solche Formate sind beispielsweise: Rollenspiele, Simulationen, Selbsteinschätzungsübungen, Fallanalysen (critical incidents), Kontakte und Dokumente zur Perspektivendiversifizierung, fachliche Inputs (Prochazka 2011; Sulzer/Wagner 2011; Wagner 2011; Wiedemann 2010; Zacharaki u.a. 2007; Elverich u.a 2006; Freise 2005; Gültekin 2005; Kalpaka 2005; RAA 2005).

Langfristig angelegte Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung mit hohem Praxisbezug scheinen nachhaltige Effekte zu zeitigen, was den Transfer der Qualifizierung in die Praxis angeht (Fischer u.a. 2009; Gomolla 2009 b; Wießmeier 2008). Da die Nachhaltigkeit der Professionalisierung der Fachkräfte im Wesentlichen von der Professionalisierung auf anderen Ebenen abhängig ist, sollten auch Maßnahmen zur Unterstützung der *Professionalisierung* des *Personals*, der *Leitung*, der *Fachberatung* und der *Träger* durch Weiterbildung angesetzt werden.

5 Schlussbetrachtung

Die zentrale Qualifikationsanforderung für Fachkräfte besteht darin,

- sensibel für die Relevanz ethnisch-kultureller Deutungsmuster und Erfahrungshorizonte zu sein,
- diese Deutungsmuster im Handeln zu berücksichtigen und aufmerksam zu sein gegenüber Abwertung und Diskriminierung aufgrund von Hautfarbe, Sprache, Religion oder (zugeschriebener) Kultur und Ethnie sowie gegenüber der damit verbundenen Privilegierung und Bevorteilung,
- Diskriminierung kritisch herauszufordern, um sie abzubauen.

Auf der Basis der vorgangs aufgezeigten Erkenntnisse werden im Folgenden abschließend *Überlegungen zur Weiterentwicklung des Fachdiskurses angestellt*.

Forderung nach einem interdisziplinären Blick

Es liegt zwar ein umfangreiches Wissen zur Thematik vor, dieses ist jedoch für die Fachwelt und die Praxis nicht leicht zugänglich, was sich auch bei den Recherchen zeigte. Es stehen keine Kompendien zur Verfügung, in denen der aktuelle Forschungs- und Erkenntnisstand zum Umgang mit kultureller Diversität in Kindertageseinrichtungen aufgezeigt wird. Dies dürfte sich jedoch in naher Zukunft im Zuge der Institutionalisierung frühkindlicher Bildung an Hochschulen ändern.

Es wäre notwendig, das Feld bewusst aus verschiedenen Blickwinkeln zu diskutieren und Erkenntnisse weiterer Disziplinen (Entwicklungspsychologie oder die Familien- und Armutsforschung) einzubeziehen sowie perspektivisch verstärkt eine interdisziplinäre Vernetzung zu etablieren.

Hinsichtlich der Zugänglichkeit des Wissens für die Fachpraxis sollten Formate überlegt werden, wie Fachkräfte auf die Ressourcen zugreifen können, beispielsweise themenzentrierte Internetplattformen [68] mit Fachliteratur und Möglichkeiten zur Materialfindung oder der Ausbau von (über-)regionalen Fachstellen.

68 Ein Beispiel für eine themenzentrierte Internetplattform ist www.ida-nrw.de.

Herstellung einer verbesserten Zugänglichkeit des Fachwissens

An Programmatiken und Qualitätsanforderungen für die Gestaltung einer kultursensiblen und rassismuskritischen Praxis mangelt es nicht, es fehlt jedoch nach wie vor deutlich an belastbaren Erkenntnissen zu den Inszenierungsformen im pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtungen. Auch das Wissen aus der Perspektive von Eltern und Kindern dazu ist in Deutschland erst in Ansätzen empirisch erhoben. Die hohen Erwartungen an Kindertageseinrichtungen, Bildungsungleichheit von Kindern mit Migrationshintergrund abzubauen, treffen demnach fachwissenschaftlich noch auf eine Blackbox der Gestaltung dieser Ansprüche in der Praxis.

Kritisch untersucht werden sollte, inwiefern die in den Programmatiken entwickelten Annahmen in der Praxis die Wirkung zeigen, die man von ihnen annimmt. Denn die Umsetzung der Programmatiken in werteorientiertes Handeln ist kein linearer Vorgang. Fachkräfte handeln in komplexen Situationen, die von eigenen Gesetzmäßigkeiten bestimmt sind und die eine Berücksichtigung von Heterogenität erfordert. Die Fachkräfte sind hier herausgefordert, kontextspezifisch einige Spannungsfelder auszuhandeln (wie die Gleichbehandlung versus individuelle Unterstützung oder der Auftrag zur Vermittlung zahlreichen Wissens versus Orientierung an den Situationen der Kinder).

Es erscheint daher ratsam, einen Schwerpunkt auf die Erforschung der Bedingungen für die Umsetzung der Programmatiken zu setzen, mittels induktiver Verfahren Einblick in Praxissituationen zu erhalten, diese zu rekonstruieren und auszuwerten. Eine interdisziplinäre Bearbeitung ist infolge der Vielschichtigkeit des Gegenstandes angeraten.

Öffnung von Wissenschaft für Erfahrungen der Fachpraxis

Neben Forschung kann auch der Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis diese Blackbox erhellen helfen. In der Praxis entwickeltes Wissen liefert wichtige Beiträge für Theoriebildung und Weiterentwicklung von Strategien für den Umgang mit kultureller Diversität.

Die Einbindung von Praxiswissen sollte dabei nicht allein im Trend einer wissenschaftlichen Begleit- und Evaluationsforschung erfolgen. Es könnte für die Weiterentwicklung des Fachdiskurses förderlich sein, dialogische Austauschformate auszubauen, in denen Vertreterinnen und Vertreter der Praxis ihr Wissen mit denen aus der Wissenschaft in die Diskussion bringen. [69]

Bearbeitung von Qualitätsentwicklungsverfahren

Professionelles Handeln zur Berücksichtigung kultureller Differenz ist kein gänzlich anderes Handeln, bedarf jedoch einer Fokussierung, die auch in Form von Qualitätsbeschreibungen erfolgen kann. Gerade in einem Feld, in dem qua Auftrag eine hohe Individualisierung des pädagogischen Arbeitens nötig ist, erscheint es wichtig, eine Konsistenz für Orientierungsqualität zu gewährleisten. Die Qualitätsstandards der Bildungsprogramme geben dafür keine einheitliche Orientierung, zudem tendieren sie in ihrem Bestreben dazu, den Vielfaltsaspekt „Kultur" in die allgemeinen Ausführungen einzuweben, wenige Orientierungspunkte zu liefern, woran sich fachliches Handeln im Umgang mit kultureller Differenz orientieren sollte. Es wäre wirksam, in enger Kooperation mit der Fachpraxis die vorhandenen Kriterien der Qualität frühpädagogischer Arbeit zu kultureller Diversität weiterzuentwickeln.

Förderung fachlicher Unterstützungssysteme zum Thema Migration und kulturelle Diversität

Fachkräfte, Leitungen und Träger sollten auf Unterstützungsstrukturen zurückgreifen können. Eine Schlüsselrolle haben dabei die Fachstellen (trägerintern in Person von „interkulturellen Beraterinnen und Beratern" oder trägerübergreifend), die sich explizit um die Aufbereitung der fachlichen Erkenntnisse für die Praxis bemühen sowie Praxisentwicklung initiieren und begleiten können. Dies erscheint umso dringlicher, als die Ergebnisse darauf hinweisen, dass Strategien zur Bildung, Betreuung und Erziehung jeweils kontextspezifisch unterschiedlich aussehen müssen, um das Recht jedes Kindes auf Bildung umzusetzen. Fachkräfte dürfen erwarten können, in dieser Entwicklungsarbeit unterstützt zu werden.

69 Beispiele für eine solche infrastrukturelle Vernetzung bietet Australien: Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler arbeiten auch in der Praxis und pädagogische Fachkräfte auch in der Wissenschaft.

Ausbau eines Berichtswesens

Im Verantwortungsbereich von Politik läge auch der Ausbau eines unabhängigen Berichtswesens, das in Erfahrung bringen will, wo Verletzlichkeiten der Rechte von jungen Kindern bestehen. Dies wäre im Sinne inklusiver Bildung als eine Bringschuld der Institution zu verstehen und nicht als Kompensation von Förderbedarfen defizitärer Personengruppen. Erfahrungen aus anderen Ländern und europäische Berichterstattungen geben Impulse für ein solches Monitoring der Antidiskriminierung. Solche Situationsanalysen könnten Parameter schaffen für eine sachliche Informationsbasis „um zu bestimmen, welche Handlungsspielräume und Ressourcen vorliegen, und wie letztere zur Förderung von Inklusion und inklusiver Bildung eingesetzt werden sollen" (UNESCO 2010 a, S. 14).

Finanzielle Reformen und Notwendigkeit zur Kohärenz

Lebenslagenorientierte Strategien, wie sie aus fachlicher Sicht für den Abbau von sozialer Ungleichheit als hilfreich eingeschätzt werden, bringen einen Mehraufwand mit sich, der auch einen Mehraufwand an Ressourcen bedeutet.

Lösungen für eine finanzielle Umverteilung auf der Datenbasis kontinuierlicher kleinräumiger Analysen der Lebenslagen und Bedarfe von Kindern und Familien zu finden, hat auf politischer Steuerungsebene für die Unterstützung des Abbaus der Bildungsungleichheit von Kindern mit Migrationshintergrund hohen Stellenwert, insbesondere in Kontexten, in denen aufgrund von Armutslagen und Segregation mehrfache Herausforderungen bestehen.

Kindertageseinrichtungen sind dabei als ein Teilsystem der Gesellschaft darauf angewiesen, dass die sie umgebenden Systeme (Jugendamt, Schulen, Fachverbände, Parteien) die Werte von Anerkennung und Gleichheit ebenso in ihr Handeln integrieren und entsprechend vertreten. Spannungsvoll bleibt dabei, dass solche Veränderungsprozesse in anderen Bereichen (Stadtplanung, Zugang zum Arbeitsmarkt, politische und rechtliche Teilhabemöglichkeiten für Migrantinnen und Migranten) von politischer Seite angeregt werden müssen:

„Wie viel erreicht werden kann, hängt vom Willen und den Kapazitäten der Regierungen ab, Politik im Sinne der benachteiligten Bevölkerungsschichten zu gestalten, die öffentlichen Ausgaben für Bildung am Prinzip der Gleichheit auszurichten" (UNESCO 2010, S. 10).

Rahmenbedingungen für die pädagogischen Fächkräfte

Die Qualität von Professionalisierung bemisst sich auch entlang der Verfügbarkeit von fachlich kompetenten, kontinuierlichen Unterstützungsleistungen.

Erzieherinnen und Erzieher arbeiten häufig in einem Bezugsrahmen, in dem die strukturellen Voraussetzungen für eine qualitätsvolle Arbeit immer wieder angemahnt werden. Oft stehen Fachkräften und Trägern kaum Ressourcen zur Verfügung, eine umfangreiche Qualitätsentwicklung für den Umgang mit kultureller Diversität zu realisieren, da viele Themen miteinander konkurrieren und das Budget knapp ist.

Es scheint deshalb angeraten, dass Ressourcen für Qualifizierung und Praxisentwicklung trägerunabhängig bereitgestellt werden, damit die notwendige Strukturqualität für die Arbeit von Fachkräften gesichert ist. Es bedarf hier Strategien, die jenseits externer Projektbasierung Strukturen und Ressourcen für eine nachhaltige Professionalisierungsarbeit bereitstellen – und somit auch personell und finanziell nicht länger terminiert und limitiert sind.

Forschungslücken bei der Professionalität

Für pädagogische Fachkräfte ist es oft nicht hilfreich, mit den in dieser Expertise aufgeführten Kompetenzen konfrontiert zu werden, wenn sie von den Handlungskontexten abstrahiert sind, in denen sie sich bewegen. Für Akteure in den Unterstützungssystemen wiederum geben sie wertvolle Hinweise darauf, in welchen Bereichen Unterstützung stattfinden kann. Problematisch ist allerdings zu werten, dass bestimmte und folgende Fragen wissenschaftlich wenig aufgearbeitet sind:

- Wie nehmen sich die Fachkräfte in ihrem professionellen Handeln wahr?
- Welche Aspekte erachten sie als Ressourcen zur Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit?
- Wo erfahren sie Grenzen ihrer Professionalität?
- Wie sehen Lehr-Lernprozesse aus, in denen die Fachkräfte die geforderten Kompetenzen entwickeln können?
- Was bedeutet dies zugleich für die Organisation der Weiterbildung (Bausteine der Praxisentwick-

lung, Fortbildungspersonal, Wahl der Methoden, interner und übergreifender Bezug zur Kindertageseinrichtung)?

Diese Fragen sind im Fachgebiet der Interkulturellen Pädagogik für andere Handlungsfelder bearbeitet, für die Kindertageseinrichtung jedoch steht die Bearbeitung noch weitgehend aus. Sie sollten bearbeitet werden, damit Professionalisierung systematisch weiterentwickelt werden kann.

6 Literatur

AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2010): Interkulturelles Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung – Konsequenzen für die Kindertagesbetreuung. Positionspapier. Berlin. www.agj.de (04.10.2011)

Ahnert, Lieselotte (2005): Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. Expertise. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Band 1. München, S. 9–54

Albers, Timm (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn

Albers, Timm (2011 a): Mittendrin statt nur dabei: Inklusion in Krippe und Kindergarten. München

Albers, Timm (2011 b): Sag mal! Krippe, Kindergarten und Familie: Sprachförderung im Alltag. Weinheim

Allemann-Ghionda, Christina (2009): From intercultural education to the inclusion of diversity. Theories and policies in Europe. In: Banks, James (Hrsg.): The Routledge International Companion to Multicultural Education. London: Routledge, S. 134–145

Andresen, Sabine (2008): Kinder und Armut. Perspektiven der Forschung. In: Sünker, Heinz/Swiderek, Thomas (Hrsg.): Lebensalter und Soziale Arbeit: Kindheit, Band 1. Baltmansweiler, S. 164–179

Andresen, Sabine/Hurrelmann, Klaus (2010): Kindheit, Weinheim

Anstett, Tanja (Hrsg.) (2007): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen

Apeltauer, Ernst (2006): Kooperation mit zugewanderten Eltern. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht. Flensburg

Apeltauer, Ernst (2007): Grundlagen vorschulischer Sprachförderung. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Sonderheft 4. Flensburg

Apeltauer, Ernst/Först, Andrea/Meissner, Hannelore u.a. (2008): Arbeitshilfen zur Sprachförderung im Elementarbereich (insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund). Kiel

Attia, Iman (1997): Antirassistisch oder interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus. In: Mecheril, Paul/Theo, Thomas (Hrsg.): Psychologie des Rassismus. Reinbek bei Hamburg, S. 259–285

Attia, Iman (2009): Kita in der Einwanderungsgesellschaft. Zur Bedeutung von Kultur in der Pädagogik. In: Deutsche Liga für das Kind: Multikulturalität in der Gesellschaft, H. 5, S. 19–23

Auernheimer, Georg (2007): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 5. Aufl. Darmstadt

Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2010 a): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Aufl. Wiesbaden

Auernheimer, Georg (2010 b): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2010 a): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Aufl.. Wiesbaden, S. 35–66

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld. www.bildungsbericht.de (06.01.2013)

AWO – Bundesverband e.V. (2010 a): Interkulturelle Öffnung der „Hilfe zur Erziehung“ in den Diensten und Einrichtungen der AWO. Eine Handreichung für die Praxis. Schriftenreihe Theorie und Praxis 2010. www.awo.de (01.10.2011)

AWO – Bundesverband (2010 b): Wie gelingt die Arbeit mit schwer erreichbaren Kindern, Jugendlichen und ihren Familien in einem Sozialraum? Schriftenreihe Theorie und Praxis 2009. www.awo.de (01.10.2011)

Badawia, Tarek/Hamburger, Franz/Hummrich, Merle (Hrsg.) (2003): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt am Main/London (IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation)

Bainski, Christiane (2005): Nach PISA und IGLU. Anforderungen an Sprachlernkonzepte im Elementar- und Primarbereich. Weinheim

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2009): Blickpunkt Integration. Aktueller Informationsdienst zur Integrationsarbeit in Deutschland. Die Bedeutung der Elternarbeit für die Integration. Bildung beginnt im Elternhaus. H. 01. Berlin. www.integration-in-deutschland.de (02.10.2011)

Banks, James (2009): Multicultural education. Dimensions and paradigms. In: Banks, James (Hrsg.): The Routledge International Companion to Multicultural Education. London: Routledge, S. 9–32

Baros, Wassilios/Hamburger, Franz/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2010): Zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft. Die vielfältigen Referenzen interkultureller Bildung. Berlin

Baumert , Jürgen (2011): Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg". Empfehlungen für Bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020 (BW 2020). Land Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. www.kultusportal-bw.de (01.08.2011)

BB (o.J.) – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): Grundlagen für die Kindertagesbetreuung in Brandenburg – Grundsätze elementarer Bildung/Grenzsteine der Entwicklung (gültig für das Land Brandenburg)

BBMI– Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2006): Gleiche Chancen für alle – Möglichkeiten und Perspektiven der Sprachförderung in Kindergarten und Grundschule. Dokumentation einer Fachtagung am 19.10.2006 im Bundespresseamt Berlin. Berlin. www.bundesregierung.de (23.09.2011)

BBMI – Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – neue Chancen. Berlin. www.bundesregierung.de (04.10.2011)

BBMI – Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2008): Nationaler Integrationsplan. Erster Forschrittsbericht. www.bundesregierung.de (01.10.2011) www.nationaler-integrationsplan.de

BBMI – Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2010): Achter Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin. www.integration-in-deutschland.de (01.10.2011)

BBP – Preissing, Christa/Dreier, Annette (2006): Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. 2. Aufl. Berlin

Beber, Katinka (2003): „Ich habe doch keine Macht, ich habe doch Stress!" Die Kindertageseinrichtung vorurteilsbewusst leiten. In: Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau, S. 132–146

Beber, Katinka (2008): Dialogische Arbeit mit Familien: Familienbildung in Berlin-Kreuzberg. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen, Opladen, S. 177–182

Bederna, Katrin (2009): Religionssensible Erziehung – Bedeutung für die Frühpädagogik. In: Bederna, Katrin /König, Hildegard: Wohnt Gott in der Kita? Religionssensible Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Berlin, S. 13–28

Beer, Peter (2006): Religiöse Erziehung in den Bildungsplänen der Länder. In: Deutsche Liga für das Kind (Hrsg.): Frühe Kindheit, Heft 3/06. www.liga-kind.de

BEIM – Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales/Beauftragter des Senats für Integration und Migration (2007): Indikatoren zur Messung von Integrationserfolgen. Ergebnisse des transnationalen Projekts „Indikatoren für die Zuwandererintegration". Berlin. www.integrationsbeauftragter-berlin.de (07.07.2011)

Bertram, Hans (2006): Zur Lage der Kinder in Deutschland. Politik für Kinder als Zukunftsgestaltung, Innocenti Working Paper 2006–02, Innocenti Research Centre. Florenz 2006, S. 20.

Bertram, Hans (2011): Kinderrechte, Kindeswohl und Teilhabechancen. Vortrag gehalten im Rahmen des 35. Kongresses Deutsche Gesellschaft für Soziologie am 14.10.2011. Frankfurt am Main

Betz, Tanja (2006): „Gatekeeper Familie" – zu ihrer allgemeinen und differenziellen Bildungsbedeutsamkeit. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H. 1, S. 181–195

Betz, Tanja (2009): Kindheitsmuster und Milieus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. H. 17, S. 14–20

Betz, Tanja (2010): Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte

Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familiärer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler, S. 113–134

Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich (Hrsg.) (2011): Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita, Band 2. Münster/New York

Blaschke, Gerald (2006): Interkulturelle Erziehung in der frühen Kindheit. Grundlagen, Konzepte, Qualität. Berlin

Bleckmann, Peter/Schmidt, Volker (2011): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2008): Dritter Armuts- und Reichtumsbericht. www.bmas.de (01.08.2011)

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010): Ehe, Familie, Werte: Migrantinnen und Migranten in Deutschland. Monitor Familienforschung. Ausgabe 24. Berlin. www.bmfsfj.de (01.08.2011)

BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2011): Monitor Familienleben 2011. Ausgewählte Ergebnisse einer Untersuchung des Instituts für Demoskopie Allensbach (IfD). Berlin. www.bmfsfj.de (20.10.2011)

BMI/BAMF – Bundesministerium des Inneren/Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2010 a): Migrationsbericht 2009. Erstellt im Auftrag der Bundesregierung. Berlin. www.integration-in-deutschland.de

BMI/BAMF – Bundesministerium des Inneren/Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge (2010b): Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung. www.bundesregierung.de oder www.integration-in-deutschland.de (05.10.2011)

Bock-Famulla, Kathrin (2008): Länderreport frühkindliche Bildungssysteme.Gütersloh: www.laendermonitor.de (01.10.2011)

Bock-Famulla, Kathrin/Lange, Jens (2011): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh. www.bertelsmann-stiftung.de (01.08.2011)

Böhm, Dietmar/Böhm, Regine/Diess-Niethammer, Birgit (1999): Handbuch Interkulturelles Lernen. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau

Boldaz-Hahn, Stefani (2010): „Weil ich dunkle Haut habe ...” – Rassismuserfahrungen im Kindergarten. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau, S. 102–112

Bollweg, Petra/Otto, Hans-Uwe (2011): Räume flexibler Bildung: Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden

Borke, Jörn/Döge, Paula/Kärtner, Joscha (2011): Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 16. München. www.weiterbildungsinitiative.de (02.10.2011)

Bundschuh, Stephan/Jagusch, Birgit/ Mai, Hanna (Hrsg.) (2009): Holzwege, Umwege, Auswege. Perspektiven auf Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit. Reader für MultiplikatorInnen in der Jugend- und Bildungsarbeit. 2. Aufl. Düsseldorf: IDA e.V. www.idaev.de (mit kommentierter Literatur und Materialien, Filme und Angebote für Trainings)

Butterwegge, Carolin (2010): Armut von Kindern mit Migrationshintergrund. Ausmaß, Erscheinungsformen und Ursachen. Wiesbaden

Butterwegge, Christoph/Hentges, Gudrun (Hrsg.) (2009): Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung. Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik. 4. Aufl. Wiesbaden

BY – Fthenakis, Wassilios E. (2008): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 2. bearb. Aufl. Berlin

Castles, Stephen (2009): World population movements, diversity and education. In: Banks, James (Hrsg.) (2009): The Routledge International Companion to Multicultural Education. London: Routledge, S. 49–61

Castro Varela, Maria do Mar (2008): Macht und Gewalt (k)ein Thema im Diskurs um Interkulturelle Kompetenz. In: Rommelspacher, Birgit/Kollak, Ingrid (Hrsg.)

(2008): Interkulturelle Perspektiven für das Sozial- und Gesundheitswesen. Frankfurt am Main, S. 97–114

Castro Varela, Maria do Mar/Mecheril, Paul (2005): Minderheitenangehörige und „professionelles Handeln". Anmerkungen zu einem unmöglichen Verhältnis. In: Leiprecht/Kerber(2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.

Chilla, Solveig/Rothweiler, Monika/Babur, Ezel (2010): Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik. München

Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.) (2010): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis von familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler

Colombo-Scheffhold, Simona/Fenn, Peter/Jeuck, Stefan/Schäfer, Joachim (Hrsg.) (2010): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder: Sprachen im Klassenzimmer. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau

DECET – Diversity in Early Childhood Education and Training (2007): Vielfalt & Gleichwürdigkeit. Orientierungen für die pädagogische Praxis. www.decet.org (05.10.2010)

DECET (2011): Diversity and Social Inclusion. Exploring Competences for Professional Practice in Early Childhood Educationand Care. www.decet.org (01.02.2012)

Dehn, Mechthild/Oome-Welke, Ingelore/Osburg, Claudia (2012): Kinder & Sprache(n). Was Erwachsene wissen sollten. Berlin

Derman-Sparks, Louise (2010): Anti-Bias Education for Everyone. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für Alle. Vortrag, Internationale Fachtagung von Kinderwelten am 11.6.2010. Berlin. www.kinderwelten.net

Derman-Sparks, Louise/Brunson Phillips, Carol (1997): Teaching/Learning Anti-Racism. A developmental approach. New York: Teachers College Press

Derman-Sparks, Louise/Olsen Edwards, J. (2010): Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves. Washington: NAEYC Books

Derman-Sparks, Louise/Ramsey, Patricia (2006): What if all the kids are white? Anti-bias multicultural education with young children and families. New York: Teachers College Press

Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (Hrsg.) (2010): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 2. Aufl. Bonn (Original UNESCO 2009, Paris)

De Wall, Heinrich (2008): Juristische Aspekte der interkulturellen und interreligiösen Bildung in Kindertagesstätten. In: Schweitzer, Friedrich/Biesingerm Albert/Edelbrock, Anke (Hrsg.): Mein Gott, dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten. Weinheim, S. 81–94

Diehm, Isabell (1995): Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen für die Elementarpädagogik. Frankfurt am Main

Diehm, Isabell (1997): Die Kinder von Migranten im Kindergarten. Ein Rekonstruktionsversuch zu Sichtweisen und Einstellungen von Erzieherinnen. In: Büttner, Christian: Vorschulerziehung auf dem Weg nach Europa: Multikulturelle Erziehung und Europäisierung. Weinheim, S. 16–31

Diehm, Isabell (2009): Interkulturelle Pädagogik im Elementar- und Primarbereich in europäischer Perspektive – von programmatischen Verengungen zu neuen Problemsichten. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik, Wiesbaden, S. 55–64

Diehm, Isabell (2010): Ausländerpädagogik? Integration? Inklusion? Migrationshintergrund und kulturelle Vielfalt in der Kindertageseinrichtung. Impulsreferat im Rahmen des Fachforums „Von einer Ausländerpädagogik zur inklusiven Frühpädagogik. Neue Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte" am 29.06.2010 in München. www.weiterbildungsinitiative.de (02.10.2011)

Diehm, Isabell (2011): Integration und Inklusion im Kontext von Migration und Bildung. In: Lütje-Klose, Birgit/Langer, Marie-Therese u.a. (Hrsg.): Inklusion in Bildungseinrichtungen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 37–46

Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie (2005): Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit. In: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 221–231

Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie (2006): „Doing Race/Doing Ethnicity" in der frühen Kindheit. In: Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Neue Praxis, Sonderheft 8, S. 140–151

Diehm, Isabell/Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.) (2011): Bildungsbedingungen in europäischen

Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule. Wiesbaden

Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart

Diller, Angelika/Schelle, Regine (2009): Von der Kita zum Familienzentrum. Konzepte entwickeln, erfolgreich umsetzen. Freiburg in Freiburg

DJI – Deutsches Jugendinstitut (2011): Zusammenarbeit mit Eltern. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 3. München. www.weiterbildungsinitiative.de

Dommel, Christa (2003): Kindergartenpädagogik und Religion in Deutschland. Von Fröbel zum Situationsansatz. In: Dommel, Christa/Heumann, Jürgen, Otto, Gert (Hrsg.): Werte schätzen. Religiöse Vielfalt und Öffentliche Schulen. Frankfurt am Main, S. 206–222

Dommel, Christa (2005): Interreligiöses Lernen im Elementarbereich. In: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hrsg.): Handbuch Interreligiöses Lernen. Gütersloh, S. 434–452

Dommel, Christa (2007): Religions-Bildung im Kindergarten in Deutschland und England. Vergleichende Bildungsforschung für frühkindliche Pädagogik aus religionswissenschaftlicher Perspektive. Frankfurt am Main

Dommel, Christa (2010): Religion – Diskriminierungsgrund oder kulturelle Ressource für Kinder? In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau, S. 148–159

Dusolt, Hans (2008): Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Ein Leitfaden für den Vorschul- und Grundschulbereich. 3. bearb. Aufl. Weinheim

Earick, Mary (2010): The power of play and language on Early Childhood Racial Identity in three U.S. schools. In: Diaspora, Indigenous and Minority Education, H. 4, S. 131–145

Ebbeck, Marjorie (2010): Kulturelle Vielfalt und Bildungserwartungen: Sichtweisen von pädagogischen Fachkräften und Eltern. In: Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 129–142

Ecarius, Jutta (Hrsg.) (2007): Handbuch Familie. Wiesbaden

Ecarius, Jutta/Köbel, Nils/Wahl, Katrin (2011): Familie, Erziehung und Sozialisation. Wiesbaden

ECRI – Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (2004): Dritter Bericht über Deutschland. Strasbourg. www.coe.int/ecri (12.10.2011)

ECRI – Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (2007): ECRI General Policy Recommendation No. 10 on combating racism and racial discrimination in and through school education. Strasbourg. www.coe.int/ecri

ECRI – Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (2009): Vierter Bericht über Deutschland. Strasbourg. www.coe.int/ecri (12.10.2011)

Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hrsg.) (2010): Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Münster/New York

Eggers, Maisha Maureen (2004): Anti-oppressive Standards für eine geschlechtsspezifische transkulturelle Bildungsarbeit. In: Nieden, Birgit zur/Veth, Silke (Hrsg.): Feministisch – Geschlechterreflektierend – Queer? Perspektiven aus der Praxis politischer Bildungsarbeit. Berlin: S. 27–34 (Rosa-Luxemburg-Stiftung)

Eggers, Maisha (2005): Rassifizierung und kindliches Machtempfinden. Wie schwarze und weiße Kinder rassifizierte Machtdifferenz verhandeln auf der Ebene von Identität. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Kiel. Kiel

Eggers, Maisha M./Kilomba, Grada u.a. (Hrsg.) (2005): Mythen, Masken, Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast Verlag

Eggers, Maisha (2006): Die Auswirkung rassifizierter (post-)kolonialer Figurationen auf die sozialen Identitäten von weißen und schwarzen Kindern in Deutschland. In: Bechhaus-Gerst, Marianne/ Gieseke, Sunna (Hrsg.): Koloniale und postkoloniale Konstruktionen von Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft in der deutschen Alltagskultur. Frankfurt am Main, S. 383–394

Eggers, Maisha (2011): Diversität. In: Arndt, Susan/ Ofuatey-Rahal, Nadja: Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster, S. 256–263

Eickelpasch, Rolf/Rademacher, Claudia (2004): Identität. Bielefeld

Elfert, Maren/Rabkin, Gabriele (Hrsg.) (2007): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy.

Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgat

Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hrsg.) (2006): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main

Elverich, Gabi/Reindlmeier, Karin (2006): Prinzipien antirassistischer Bildungsarbeit – ein Fortbildungskonzept in der Reflexion. In: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hrsg.) (2006): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main, S. 27–62

ENAR – European Network against Racism (2009): ENAR Schattenbericht 2009/2010: Rassismus und Diskriminierung in Deutschland. Hamburg. www.enar-eu.org

EU – Europäische Kommission (2011): Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow. Brüssel. www.ec.europa.eu (05.06.2011)

Filtzinger, Otto (2006): Interkulturelle Erziehung und Bildung. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim, S. 216–223

Fischer, Veronika (2009): Familienbildung im Migrationskontext. Eine Bestandsaufnahme der Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen. In: Migration und Soziale Arbeit, H. 2, S. 123–129

Fischer, Veronika (2011): Interkulturelle Kompetenz – ein neues Anforderungsprofil für die pädagogische Profession. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (2011): Handbuch Migration und Familie. Schwalbach/Ts., S. 33–47

Fischer, Veronika/Springer, Monika/Zacharaki, Ioanna (Hrsg.) (2009): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.

Fleck, Carola (2008): Interreligiöse Erziehung im Kindergarten. In: Zeitschrift für Religionspädagogik, 7. Jg., H. 1, S. 197–204

Focali, Ergin (2009): Sprachen und Kulturen sichtbar machen. Interkulturelle Bildungsarbeit mit Kleinstkindern. Hrsg. von Susanne Viernickel und Petra Völkel. Troisdorf: Bildungsverlag EINS. Bildung von Anfang an (Reihe Lernprozesse 0–3 Jahre)

Foitzik, Andreas/Pohl, Axel (2009): Das Lob der Haare in der Suppe. Selbstreflexivität Interkultureller Öffnung. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2009): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts., S. 61–78

Forum Menschenrechte (Hrsg.) (2011): Menschenrechte und frühkindliche Bildung in Deutschland. Empfehlungen und Perspektiven. In Kooperation mit der Deutschen UNESCO-Gesellschaft e. V. Berlin. www.unesco.de/menschenrechte.html (02.09.2011)

Freise, Josef (2005): Interkulturelle soziale Arbeit. Theoretische Grundlagen, Handlungsansätze, Übungen zum Erwerb interkultureller Kompetenz. Schwalbach/Ts.

Freise, Josef/Khorchide, Mouhanad (Hrsg.) (2011): Interreligiösität und Interkulturalität. Herausforderungen für Bildung, Seelsorge und Soziale Arbeit im christlich-muslimischen Kontext. Studien zum interreligiösen Dialog, Band 10. Münster/New York

Friederich, Tina (2012): Die Zusammenarbeit mit Eltern – Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 22. München. www.weiterbildungsinitiative.de

Fritzsche, Heike/Schuster, Ulrich (2009): Fair in der Kita. Antidiskriminierungspädagogik für ErzieherInnen. Hrsg. vom Antidiskriminierungsbüro Sachsen. Leipzig. www.fair-in-der-kita.de

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann Iris/Strehmel, Petra (Hrsg.) (2010): Forschung in der Frühpädagogik II: Schwerpunkt: Sprachentwicklung und Sprachförderung. Materialien zur Frühpädagogik, Band 5. Freiburg im Breisgau

Fthenakis, Wassilios E./Hannssen, Kirsten/Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (2003): Träger zeigen Profil. Weinheim

Fthenakis, Wassilios E. (2010): 12 Gründe, warum das bundesrepublikanische Bildungssytem Integration nicht stärkt, teilweise sogar verhindert, trotz guter Absichten! Impulsreferat. Nürnberger Tage der Integration: Ist erfolgreiche Integration messbar? Die Beispiele Sprache und Bildung. 17.06.2010. www.bamf.de (04.03.2011)

Fthenakis, Wassilios/Oberhuemer, Pamela (Hrsg.) (2004): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden

Fuchs-Rechlin, Kirsten (2010): Die berufilche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Sonderauswertung des Mikrozensus. Im Auftrag der Max-Träger-Stiftung. Hrsg.

von Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Frankfurt am Main

Fuhrer, Urs/Uslucan, Haci-Halil (Hrsg.) (2005): Familie, Akkulturation und Erziehung. Stuttgart

Funk, Christine (2011): Religionssensibilität als Kompetenzziel. In: Jungk, Sabine/Treber, Monika/Willenbring, Monika (Hrsg.): Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Kindheit. Freiburg im Breisgau, S. 157–168

Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.) (2009): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden

Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.) (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden

Gaitanides, Stephan (2002): Qualitätsstandards zur interkulturellen Teamentwicklung. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, H. 1, S. 4–7

Gaitanides, Stephan (2003): Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der Jugend- und Sozialarbeit. In: Sozialmagazin, H. 28, S. 30–46

Gaitanides, Stephan (2003): Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der Jugend- und Sozialarbeit. In: IZA Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit, H. 1, S. 44–50

Gaitanides, Stephan (2006): Interkulturelle Öffnung der Sozialen Dienste. In: Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Neue Praxis, Sonderheft 8, S. 222–233

Gaitanides, Stefan (2007): „Man müsste mehr voneinander wissen!" – Umgang mit kultureller Vielfalt in Kindertageseinrichtungen. Frankfurt am Main

Gaitanides, Stephan (2008): Interkulturelle Teamentwicklung – Beobachtungen in der Praxis. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2. bearb. Aufl. Wiesbaden, S. 154–171

Gaitanides, Stephan (2011): Zugänge der Familienarbeit zu Migrantenfamilien. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie, Schwalbach/Ts., S. 323–333

Genishi, Celia/Goodwin, Lin (Hrsg.) (2008): Diversities in Early Childhood. Rethinking and Doing. New York: Routledge Taylor & Francis

Glick-Schiller, Nina/Faist, Thomas (2010): Migration, Development and Transnationalization. A Critical Stance. Oxford: Berghahn Books

Gogolin, Ingrid (2007): Institutionelle Übergänge als Schlüsselinstitutionen für mehrsprachige Kinder. DJI Wissenschaftliche Texte. München

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Hawinghorst, Britta u.a. (2011): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. FörMig Material, Band 3. Münster/New York

Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2010): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 2. Aufl. Opladen/Farmington Hills

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. FörMig Material, Band 2. New York/Münster

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit – the bilingualism controversy. Wiesbaden

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 107. Bonn. www.blk-bonn.de (01.04.2008)

Gogolin, Ingrid/Pries, Ludger (2004): Transmigration. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 7. Jg., H. 1, S. 3–32

Gomolla, Mechthild (2009): Interventionen gegen Rassismus und institutionelle Diskriminierung als Aufgabe pädagogischer Organisationen. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf: Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Hrsg. von Rudolf Leiprecht. Schwalbach/Ts., S. 41–60

Gomolla, Mechthild (2009 b): „Kinderwelten – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen". Bundesweites Disseminationsprojekt. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Hamburg. www.kinderwelten.net (02.04.2011)

Gomolla, Mechthild (2010 a): Von Interkultureller Pädagogik zum Diversity Mainstreaming? Konzeptionelle Überlegungen und Praxiserfahrungen. In: Baros, Wassilios /Hamburger, Franz/Mechereil, Paul (Hrsg.): Zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft. Die vielfältigen Refrenzen interkultureller Bildung. Berlin, S. 219–239

Gomolla, Mechthild (2010 b): Kinderwelten – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Bundesweites Disseminationsprojekt. Abschlussbericht der wissenschaftlichen

Begleitung. Hamburg/Berlin. www.hsu-hh.de/ikvb (10.10.2011)

Gomolla, Mechthild (2011): Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden, S. 21–50

Gomolla, Mechthild/Radtke, Olaf-Frank (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2. Aufl. Wiesbaden

Gonzalez-Mena, Janet (2008): Diversity in Early Childhood Care and Education. Honoring Differences. New York: Mc Graw Hill Higher Education

Graf, Kerstin (2011): „Die 10 kennen wir schon vom Kindergarten". Zur Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule aus der Perspektive von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Diehm, Isabell/Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.) (2011): Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule. Wiesbaden, S. 123–139

Grenner, Katja/Rossbach, Hans-Günther/Schuster, Käthe-Maria/Tietze, Wolfgang (2005): Einschätzskalen: Kindergarten-Skala (KES-R): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. 3. bearb. Aufl. Berlin

Grießhaber, Wilhelm (2010): Spracherwerbsprozesse in der Erst- und Zweisprache. Eine Einführung. Duisburg

Grunert, Cathleen/Krüger, Heinz-Hermann (2006): Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland. Forschungszugänge und Lebenslagen. Opladen

Gültekin, Nevâl (2003): Interkulturelle Kompetenz als Standard in der Sozialen Arbeit. In: Neue Praxis, H. 1, S. 89–98

Gültekin, Nevâl (2005): Interkulturelle Kompetenz: Kompetenter Umgang mit sozialer und kultureller Vielfalt. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts.

Ha, Kien Nhgi (2004): Ethnizität und Migration Reloaded. Kulturelle Identität, Differenz und Hybridität im postkolonialen Diskurs. Berlin

Hagedorn, Jörg/Schurt, Verena/Corinna Steber u.a. (2010): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden

Hahn, Stefani (2001): Fremd im eigenen Land. Rassismuserleben afrodeutscher Kinder. In: KiTa Spezial, H. 3, S. 28–32

Hamburger, Franz (2009): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim

Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hrsg.) (2005): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden

Hammes Di-Bernando, Eva/Schreiner, Sonja (Hrsg.) (2011): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit. Weimar/Berlin

Handschuck, Sabine (2009): Interkulturelle Qualitätsentwicklung im Sozialraum. Band 2. Konzeptevaluation eines Modellprojekts zur interkulturellen Orientierung und Öffnung von sozialen Einrichtungen. Hergensweiler

Handschuck, Sabine/Schröer, Hubertus (2000): Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste. Ein Strategievorschlag. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, H. 3/4/, S. 86–95

Hartmann, Susanne/Hohl, Georg/ Renk, Peter u.a. (2007): Gemeinsam für das Kind. Erziehungspartnerschaft und Elternbildung im Kindergarten. Weimar/Berlin

Harz, Frieder (2006): Interreligiöse Erziehung und Bildung. In: Deutsche Liga für das Kind (Hrsg.): Frühe Kindheit, Heft 03/06, www.liga-kind.de

Harz, Frieder (2008): Interkulturelles und interreligiöses Lernen in Kindertagesstätten. In: Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke (Hrsg.): Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten. Weinheim, S. 95–105

Hawighorst, Britta (2009): Perspektiven von Einwandererfamilien. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden, S. 51–68

HB – Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (Hrsg.) (2004): Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Frühkindliche Bildung in Bremen. Bremen

Heller, Elke (Hrsg.) (2010): Der Situationsansatz in der Praxis. Von Erzieherinnen für Erzieherinnen. Berlin

Herwartz-Emden, Leonie/Schurt, Verena/Waburg, Wiebke (2010): Aufwachsen in heterogenen So-

zialisationskontexten. Zur Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik. Wiesbaden

HESIM – Hessisches Ministerium der Justiz, für Integration und Europa (2010): Integration nach Maß – Der hessische Integrationsmonitor 2010. Wiesbaden. www.hmdj.hessen.de (01.10.2011)

Hess, Simone (2010): Themen, Methoden und Haltungen in der Zusammenarbeit mit Eltern. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Grundwissen Elementarpädagogik. Berlin, S. 275–283

HHBB – Behörde für Schule und Berufsbildung/Institut für Bildungsmonitoring (Hrsg.) (2011): Bildungsbericht Hamburg 2011. Hamburg. www.bildungsmonitoring-hamburg.de

Höhme-Serke, Evelyne/Ansari, Madokht (2003): „Ohne Eltern geht es nicht!" Familienkulturen achten – auf Eltern zugehen. In: Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen, Freiburg im Breisgau, S. 63–76

Höhme-Serke, Evelyn/Beyersdorf, Sabine (2011): Mit Kindern Demokratie leben. Aachen

Holz Gerda/Puhlmann Andreas (2005): Alles schon entschieden? Wege und Lebenssituationen armer und nicht-armer Kinder zwischen Kindergarten und weiterführender Schule. Zwischenbericht zur AWO-ISS-Längsschnittstudie. Frankfurt am Main

Holz, Gerd/Richter, Antje u.a. (2006): Zukunftschancen von Kindern sichern?! Zur Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Frankfurt am Main

Holz, Gerda (2006): Lebenslagen und Chancen von Kindern in Deutschland. Aus: Politik und Zeitgeschichte, H. 26, S. 3-11

Hormel, Ulrike (2010): Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse, Wiesbaden, S. 173–195

Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden

Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2006): Kultur, Kulturen und Ethnizität. In: Scherr, Albert (Hrsg.): Soziologische Bascis. Eine Einführung für Pädagoginnen und Pädagogen. Wiesbaden, S. 107–111

Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hrsg.) (2010): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden

Hörning, Karl/Reuter, Julia (Hrsg.) (2004): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld

HS – Hessisches Kultusministerium/Hessisches Sozialministerium (Hrsg.) (2007): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Wiesbaden

Hübenthal, Maksim (2009): Kinderarmut in Deutschland. Empirische Befunde, kinderpolitische Akteure und gesellschaftspolitische Handlungsstrategien. München. www.dji.de (01.08.2011)

Hugoth, Matthias (2003): Fremde Kinder – Fremde Religionen? Leitfaden für interreligiöse Erziehung. Freiburg im Breisgau

Hugoth, Matthias (2006): Setzt religiöse Erziehung Glauben voraus? In: Deutsche Liga für das Kind (Hrsg.) (2009): Multikulturalität in der Gesellschaft. In: Frühe Kindheit. H. 5. Berlin. S. 12–15.www.liga-kind.de (03.07.2011)

Hugoth, Matthias (2010): Handbuch religiöse Bildung in Kita und Kindergarten. Freiburg im Breisgau

Hujala, Eeva/Turja, Leena/Gaspar, Maria u.a. (2009): Perspectives of early childhood teachers on parent-teacher partnerships in five European countries. In: Early Childhood Education Research Journal, 17. Jg., H. 1, S. 57–76

Hurrelmann, Klaus/Andresen, Sabine/TNS Infratest Sozialforschung (2007): Kinder 2007. 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main

Hurrelmann, Klaus/Andresen, Sabine/TNS Infratest Sozialforschung (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main

HWWI – Hamburgisches Weltwirtschaftsinstitut/Worbs, Susanne (2010): Integration in klaren Zahlen? Ansätze des Integrationsmonitorings in Deutschland. Kurzdossier Nr. 16. www.focus-migration.de oder www.bpb.de (01.10.2011)

ISG/WZB – Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (2009): Integration in Deutschland. Erster Integrationsindikatorenbericht: Erprobung des Indikatorensets und Bericht zum bundesweiten Integrationsmonitoring. Erstellt im Auftrag des BAMF. Berlin

Jäkel, Julia/Leyendecker, Birgit (2009): Erziehungsverhalten türkischstämmiger und deutscher Mütter von Vorschulkindern. Psychologie in Erziehung und Unterricht, H. 56, S. 1–15

Jakubeit, Gudrun (2009): Interkulturelle Öffnung von Organisationen. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika/Zacharaki, Ioanna (Hrsg.) (2009): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung –Transfer – Organisationsentwicklung. 3. Aufl. Schwalbach/Ts., S. 237–254

Jampert, Karin (2002): Schlüsselsituation Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen

Jampert, Karin (2005): Bedeutung und Funkion von Sprache/n für Kinder. Eine wichtige Voraussetzung für Sprachförderkonzepte. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim/München, S. 41–54

Jampert, Karin (2006): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar

Jampert, Karin u.a. (2009 a): Kinder-Sprachen stärken! Weimar

Jampert, Karin u.a. (Hrsg.) (2009 b): Kinder-Sprache stärken! Das Praxismaterial. Band 3: Aufwachsen mit mehreren Sprachen. Weimar

Jampert, Karin/Thanner, Verena/Schattel, Diana (Hrsg.) (2011): Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Weimar

Jampert, Karin/Best, Petra/Guadatiello, Angela/Holler, Doris/Zehnbauer, Anne (2005): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen. Weimar

Jeuk, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau

Jeuk, Stefan (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen, Diagnose, Förderung. Stuttgart

Jungk, Sabine (2011): Recht auf Gleichheit, Recht auf Verschiedenheit verwirklichen – Interkulturelle Pädagogik. In: Jungk, Sabine/Treber, Monika/Willenbring, Monika (Hrsg.): Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Kindheit, Freiburg im Breisgau, S. 89–106

Jungk, Sabine/Treber, Monika/Willenbring, Monika (2011) (Hrsg.): Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Kindheit. Materialien zur Frühpädagogik, Band 4. Freiburg im Breisgau

Kalicki, Bernhard (2010): Spielräume einer Erziehungspartnerschaft von Kindertageseinrichtung und Familie. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 193–205

Kalpaka, Annita (2001): Von Elefanten auf Bäumen. Kompetentes pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft – Anforderungen, Überforderungen, Chancen. In: KiTa Spezial, H. 3, S. 5–8

Kalpaka, Annita (2005): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit „Kultur“. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts, S. 387–406

Kalpaka, Annita (2009): Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit, Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts. S. 25–40

Kalpaka, Annita/Mecheril, Paul (2010): „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Inci, Dirim/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim, S. 77–98

Kany, Werner/Schöler, Hermann (2007): Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Berlin

Karakaşoğlu, Yasemin/Kordfelder, Angelika (2004): Interkulturelle Erziehung als Grundprinzip elementarpädagogischer Arbeit in der Zuwanderungsgesellschaft. In: Karakaşoğlu, Yasemin/Lüddecke, Julian (Hrsg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster, S. 189–204

Kasüschke, Dagmar/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2008): Frühpädagogik heute. Herausforderung an Disziplin und Profession. Kronach

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

Kessl, Fabian/Plößer, Melanie (Hrsg.) (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden

Kiesel, Doron/Volz, Fritz Rüdiger (2010): Moral und Ethik als komplementäre Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Auflage. Wiesbaden, S. 67–80

Knapp, Angelika (2010): Interkulturelle Kompetenz. Eine sprachwissenschaftliche Perspektive. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Auflage. Wiesbaden, S. 81–100

Knapp, Werner/Kucharz, Diemut/Gasteiger-Klicpera, Barbara (2010): Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis. Weinheim/Basel

Koné, Gabriele (2007): Kinder brauchen Bücher – aber welche? Kinderbücher für die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. In: Sir-Peter-Ustinov-Institut (Hrsg.) (2007): Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien. Wien: Braumüller Verlag, S. 79–90

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Berlin. www.bildungsbericht.de (12.03.2009)

Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.) (2010): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung. Münster

Krüger-Potratz, Marianne/Schiffauer, Werner (Hrsg.) (2011): Migrationsreport 2010: Fakten, Analysen, Perspektiven. Frankfurt am Main

Kuhlemann, Medi (2004): Wir sind dabei! Interkulturelles Lernen in der Kindertagesstätte. Hrsg. von der Aktion Kinder- und Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Schleswig-Holstein. Kiel

Kuhlemann, Medi (2006): Unvertrautem mit Neugier begegnen. Das Aufwachsen in einer multikulturellen Gesellschaft begleiten. In: klein&groß, H. 07/08, S. 7–13

Ladson-Billings, Gloria (Hrsg.) (2005): Critical Race Theory perspectives on social studies: the profession, policies and curriculum. Charlotte: Information Age Publishing

Lane, Jane (2008): Young Children and Racial Justice. Taking action for racial equality in the early years – understanding the past, thinking about the present, planning for the future. London: National Children's Bureau

Lanfranchi, Andrea (2010): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 231–230

Leenen, Wolf/Groß, Andreas/Grosch, Harald (2010): Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2010 a): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 101–124

Leiprecht, Rudolf (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Wiesbaden

Leiprecht, Rudolf (2002): Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation aus Sicht von Arbeitsansätzen in pädagogischen Handlungsfeldern. In: Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit IZA, H. 3/4, S. 87–91

Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2011 a): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach/Ts.

Leiprecht, Rudolf (2011 b): Zur Problematik von Stereotypen über „Kulturen", „Ethnien" und „Nationen": Begriffe, Mechanismen und Funktionen – Text und Übung zum Einstieg in einen rassismuskritischen Bildungsprozess auf Workshopebene. Schwalbach/Ts., S. 135–146

Leiprecht, Rudolf (2012): Integrativ – inklusiv – diversitätsbewusst. Fachdiskurse und Praxisformen in Bewegung. In: Seitz, Simone (zus. mit Nina Finnern, Natascha Korff, Katja Scheidt) (Hrsg.) (2012): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn

Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.

Leisau, Annett (2006): Kindergärten für Weltkinder: Zur interkulturellen Pädagogik im Elementarbereich. www.kindergartenpaedagogik.de/1525.html (19.01.2011) Online-Handbuch Kinderpädagogik (Hrsg. von Martin Textor)

Leist-Villis, Anja (2004): Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke. Unterstützende Rahmenbedingungen zweisprachiger Entwicklung und Erziehung am Beispiel griechisch-deutsch. New York/Münster

Leist-Villis, Anja (2010): Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen & Tipps zur zweitsprachigen

Entwicklung und Erziehung von Kindern. 4. Aufl. Tübingen

Lengyel, Drorit (2009): Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder. Münster/New York

Lengyel, Drorit (2012): Sprachstandsfeststellungen bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. WiFF Expertisen, Band 29. München

Leu, Hans Rudolf (1999): Wechselseitige Anerkennung – eine Grundlage von Bildungsprozessen in einer pluralen Gesellschaft. In: KiTa aktuell MO, H. 9, S. 172–176

Leu, Hans-Rudolf (2007): Segregation – schon im Kindergarten? In: DJI Bulletin 80, H. 3/4, S. 23–24

Leu, Hans Rudolf/Prein, Gerald (2009): Arm, ausgrenzt, abgehängt. In: DJI Bulletin 90, H., S. 18–19

Leyendecker, Birgit (2008): Frühkindliche Bildung von Kindern aus zugewanderten Familien – die Bedeutung der Eltern. IMIS Beiträge, H. 34, S.91–102. www.imis.uni-osnabrueck.de (13.09.2011)

Leyendecker, Birgit (2011): Frühe Kindheit in zugewanderten Familien – Diversität von Lebenslagen, Sozialisationszielen und Erziehungsstilen. In: Hammes-Di Bernado/Schreiner (Hrsg.): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit. Weimar/Berlin, S. 52–60

List, Gudula (2007): Förderung von Mehrsprachigkeit in der KiTa. München. www.dji.de/sprachfo-Kita

List, Gudula (2011): Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 11. München.

Lohrenscheit, Claudia (2007): Die UN-Sonderberichtserstattung zum Recht auf Bildung und ihre Grundlegung durch Katarina Tomasevski. In: Overwien, Bernd/Prengel, Annedore (Hrsg.) (2007): Recht auf Bildung – Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen/Farmington Hills, S. 34-50

Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2002): Unterschiedlich verschieden? Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen

LZZ – Landeszentrum für Zuwanderung Nordrhein-Westfalen (2004): Interkulturelle Zusammenarbeit mit Eltern. Eine Arbeitshilfe für die Praxis der Kindertageseinrichtungen. Solingen. www.callnrw.de (01.10.2011)

Mac Naughton, Glenda (2001): Silences and Subtexts of immigrant and non-immigrant children. In: Childhood Education, H. 78

Mac Naughton, Glenda (2006): Respect for diversity. An international overview. Den Haag: Bernard van Leer Foundation

Mac Naughton, Glenda (2009): Equity Issues in Early Childhood Teacher Learning in Australia. In: Mitakidou, Soula/Tressou, Evangelina/Swadener, Beth/Grant, Carl (Hrsg.): Beyond pedagogies of exclusion in diverse childhood contexts. Transnational challenges. New York: Palgrave Macmillan, S. 177–193. Fassung im deutschen Wortlaut: www.kinderwelten.net/Kinderwelten

Mac Naughton, Glenda/Williams, Gillian (2009): Teaching Young Children. Choices in Theory and Practice. 2. Aufl. Maidenhead: Open University Press

Mac Naughton, Glenda/Davis, Karina (Hrsg.) (2009): "Race" and Early Childhood Education. An international approach to identity, politics, and pedagogy. New York: Palgrave MacMillan

MASGFF RP – Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen Rheinland-Pfalz (2008): Nationaler Integrationsplan. Zwischenbericht der Länder. Handlungsfeld „Frühzeitige Förderung in Kindertageseinrichtungen". www.integration-rlp.de (01.10.2011)

MASGFF RP – Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen Rheinland-Pfalz (2009): Dritter Zuwanderungs- und Integrationsbericht 2008/2009. Mainz.www.integration.rlp.de (01.10.2011)

Maykus, Stephan: Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden

Maywald, Jörg (2012): Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Für Kindergarten, Schule und Jugendhilfe (0–18). Weinheim

Mecheril, Paul (2001): Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien. Diskussionspapier Universität Bielefeld.www.ida-nrw.de/projekte-interkulturell-nrw/such_ja/12down_1/pdf/mecheril.pdf (06.11.2011)

Mecheril, Paul (2008): Das Besondere ist das Allgemeine. Überlegungen zur Befremdung des „Interkulturellen". In: Rommelspacher, Birgit/Kollak,

Ingrid (Hrsg.): Interkulturelle Perspektiven für das Sozial- und Gesundheitswesen. Frankfurt am Main, S. 77–96

Mecheril, Paul (2010): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“: Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Auflage. Wiesbaden, S. 15–34

Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/İnci, Dirim/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim

Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul: Migrationspädagogik. Weinheim, S. 150–178

Mecheril, Paul/Quel, Thomas (2006): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster/New York

Melter, Claus (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit. Münster/New York

Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2009): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und –forschung. Schwalbach/Ts.

Merkel, Johannes (2010): Weißt du was, sprechen macht Spaß. Sprachliche Bildung anregen und unterstützen. Troisdorf

Merkle, Tanja (2011): Milieus von Familien mit Migrationshintergrund. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie, Schwalbach/Ts., S. 83–99

Merkle, Tanja/ Wippermann, Carsten (2008): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision im Auftrag der Konrad-Adenauer Stiftung e.V. Hrsg. von Christine Henry-Hutmacher und Michael Borchard. Stuttgart

MGFFI – Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Famlienzentren in Nordrhein-Westfalen – Neue Zukunftsperspektiven für Kinder und Eltern. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung im Überblick. Düsseldorf. www.mgffi-nrw.de (05.08.2011)

MGSFF NRW – Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie Nordrhein-Westfalen (2004): Zuwanderung und Integration in Nordrhein-Westfalen. Dritter Bericht der Landesregierung. www.integration.nrw.de (04.10.2011)

Michalek, Ruth/Laros, Anne (2008): Multiplikatorenmodelle für die Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Berlin. www.bamf.de

Militzer, Renate/Fuchs, Ragnild/Demandewitz, Helga/Houf, Monika (2002): Der Vielfalt Raum geben. Interkulturelle Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder. Münster

MI SA – Ministerium des Innern/Interministerielle Arbeitsgruppe Integration Sachsen Anhalt (2010): Integrationsbericht des Landes Sachsen-Anhalt. www.sachsen-anhalt.de (01.10.2011)

Mitakidou, Soula/Tressou, Evangelina/Swadener, Beth Blue/Grant, Carl (Hrsg.) (2009): Beyond pedagogies of exclusion in diverse childhood contexts. Transnational challenges. New York: Palgrave Macmillan

Motakef, Mona (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Berlin (Deutsches Institut für Menschenrechte)

Motakef, Mona (2009): Das Menschenrecht auf Bildung als Rassismuskritik: Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf: Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Hrsg. von Rudolf Leiprecht. Schwalbach/Ts., S. 79–98

MPI – Max Planck Institut für Bildungsforschung/Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“ (2011): Empfehlungen für bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020. Stuttgart. www.kultusportal-bw.de (4.10.2011)

Munoz, Vernor (2007): Report of the Special Rapporteur on the right of education. Addendum Mission to Germany 13–21 February 2006. www.ohchr.org (07.10.2010)

Neumann, Ursula (2005): Kindertagesangebote für unter sechsjährige Kinder mit Migrationshintergrund. Expertise. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Band 1. München, S. 175–226

Neuß, Norbert (Hrsg.) (2010): Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin

NI – Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2005): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder

Nickel, Sven (2004): Family Literacy. Familienorientierte Zugänge zur Schrift. In: Panagiotopoulou, Argyro/Carle, Ursula (Hrsg.): Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler, S. 71–83

Nieke, Wolfgang (2007): Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag. Wiesbaden

Nieke, Wolfgang (2010): Von der Interkulturellen Pädagogik zur Diversity Education? Abschied von der Interkulturellen Pädagogik? In: Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.) (2010): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung. Münster, S. 117–126

Nohl, Arndt (2006): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn

Nohl, Arndt (2008): Migration – Integration – Partizipation: Herausforderungen und Ziele. In: Rommelspacher, Birgit/Kollak, Ingrid (Hrsg.) (2008): Interkulturelle Perspektiven für das Sozial- und Gesundheitswesen. Frankfurt am Main, S. 15–34

NRW – Das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2003): Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten: Düsseldorf

NRW – Das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2010): Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Entwurf. www.bildungsgrundsaetze.nrw.de (1.10.2011)

Oberhuemer, Pamela (2004): Bildungskonzepte für die frühe Kindheit in internationaler Perspektive. In: Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt, Wiesbaden, S. 359–383

Oberhuemer, Pamela (2010): Bildungskonzepte für die frühe Kindheit in internationaler Perspektive. In: Fthenakis, Wassilios/Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 359–383

Oberhuemer, Pamela/Ulich, Michaela (2003): Interkulturelle Kompetenz und mehrsprachige Bildung. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg im Breisgau

OECD (2006): Starting Strong II. Early Childhood Education and Care. Länderbericht Deutschland. Paris. www.oecd.org (04.10.2011)

OECD (2009): Doing better for children. www.oecd.org

OECD (2011): Doing better for families. Studie zur Familienpolitik in den OECD Ländern. OECD Publishing www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/doing-better-for-families_9789264098732-en (27.04.2011))

Otten, Matthias (2009): Profession und Kontext: Rahmenbedingungen der interkulturellen Kompetenzentwicklung. In: Otten, Matthias /Scheitza, Alexander/Cnyrim, Andrea (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse, Münster, S. 57–89

Otyakmaz, Berrin Özlem (2007): Familiale Entwicklungskontexte im Kulturvergleich. Lengerich

Overwien, Bernd/Prengel, Annedore (Hrsg.) (2007): Recht auf Bildung – Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen/Farmington Hills

Pesch, Ingmar (2006): Whiteness – akademischer Hype und praxisbezogene Ratlosigkeiten? Überlegungen für eine Anschlussfähigkeit antirassistischer Praxen. In: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hrsg.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main, S. 63–94

Pfaller-Rott, Monika (2010): Kooperation mit den Eltern in Grundschulen und Kindergärten – Bedürfnisse von Eltern mit Migrationshintergrund. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Strehmel, Petra (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik II. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung. Band 5. Freiburg im Breisgau, S. 275–304

Pietsch, Stefanie/Ziesemer, Sonja/ Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2010): Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven. WiFF Expertisen, Band 7. München. www.weiterbildungsinitiative.de (01.08.2011)

Preissing, Christa (1998): Und wer bist Du? Interkulturelles Leben in der Kita. Praxisreihe Situationsansatz. Ravensburg

Preissing, Christa/Heller, Elke (Hrsg.) (2009): Qualität im Situationsansatz, 2. Aufl. Berlin

Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.) (2003): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau

Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden

Prengel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik – Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WIFF Expertisen, Band 5. München. www.weiterbildungsinitiative.de (01.10.2010)

Pries, Ludger (2010): Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung. Wiesbaden

Prochazka, Birgit (2011): Kulturelle Diversität. Eine Herausforderung für die Aus-, Fort- und Weiterbildung. In Pestalozzi-Fröbel-Verband (PFV): Jahrbuch 2011: Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit. Weimar/Berlin, S. 104–112

Prott, Roger/Hautumm, Annette (2004): 12 Prinzipien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von ErzieherInnen und Eltern. Berlin

RAA – Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (2005 a): Standards für die Arbeit mit zugewanderten Eltern in der Elementarerziehung. Ein Ansatz zur Selbstevaluation. In: RAA (2005 b). www.raa.de (01.07.2011)

RAA – Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (2005 b): Brücken zwischen Elternhaus und Kindertageseinrichtungen. Zweisprachige Kontaktpersonen in der Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern. In: RAA – 25 Jahre interkulturelle Kompetenz. Konzepte, Praxis, Perspektiven. Essen. www.raa.de (01.07.2011)

RAA (1996): Interkulturelle Erziehung – (k)ein Kinderspiel? Ergebnisse der Fachtagung. Essen

RAA (2005) : Zertifikatskurs Interkulturelle Kompetenz. www.raa-nrw.de (01.10.2011)

RAA Brandenburg (2007): Bildung im Einwanderungsland Brandenburg. Potsdam. www.raa-brandenburg.de (01.09.2011) (Schule und Jugendliche)

RAA Brandenburg (Hrsg.) (2010): Erfahrungen mit interkultureller Arbeit im ländlichen Raum. Interkulturelle Beiträge 41. Potsdam. www.raa-brandenburg.de (01.09.2011)

Rabe-Kleberg, Ursula (2008): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik. In: Balluseck, Hilde von: Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, S. 237–249

Rauschenbach, Thomas (2008): Gerechtigkeit durch Bildung? In: DJI Bulletin 81: Gerechtes Aufwachsen ermöglichen. Bildung, Integration und Teilhabe. Beiträge des DJI zum 13. Kinder- und Jugendhilfetag. München, S. 4–9

Rauschenbach, Thomas (2009): Neue Realitäten, alte Ideale. In: DJI Bulletin, H. 4, S. 3

Rauschenbach, Thomas/Betz, Tanja u.a. (2009): Prekäre Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. Expertise zum Neunten Kinder- und Jugendbericht des Landes Nordrhein-Westfalen. Dortmund/München. www.dji.de (01.08.2011)

Reich, Hans (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. Weimar

Reich, Hans/Roth, Hans-Joachim (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher: Ein Überblick über den Stand nationaler und internationaler Forschung. Behörde für Bildung und Sport. Hamburg

Rickelstorfer, Radmila (2009): Strategien der Zusammenarbeit. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden, S. 69–88

Riegel, Christine/Geisen, Thomas (2009): Jugend, Zugehörigkeit und Migration: Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkulturen, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. 2. Aufl. Wiesbaden

Rieker, Peter (2009): Rechtsextremismus: Prävention und Intervention. Ein Überblick über Ansätze, Befunde und Entwicklungsbedarf. Weinheim/München

Rieker, Peter (Hrsg.) (2004): Der frühe Vogel fängt den Wurm!? Soziales Lernen und Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Kindergarten und Grundschule. Halle

Robert Bosch Stiftung (2008): Frühpädagogik studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart

Röhner, Charlotte (Hrsg.) (2005): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim/München

Rommelspacher, Birgit (2002): Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt am Main

Rommelspacher, Birgit (2008): Tendenzen und Perspektiven interkultureller Forschung. In: Rommelspacher, Birgit/Kollak, Ingrid (Hrsg.): Interkulturelle Perspektiven für das Sozial- und Gesundheitswesen. Frankfurt am Main, S. 115–134

Rommelspacher, Birgit/Kollak, Ingrid (Hrsg.) (2008): Interkulturelle Perspektiven für das Sozial- und Gesundheitswesen. Frankfurt am Main

Rosken, Anne (2009): Diversity und Profession. Eine biographisch-narrative Untersuchung im Kontext der Bildungssoziologie. Wiesbaden

Roth, Hans-Joachim (2010): Vom Suchhorizont zur Querschnittsaufgabe. Überlegungen zur Positionierung Interkultureller Bildung im Übergang zur Diversity Education. In: Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.) (2010): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung. Münster, S. 90–99

Roth, Xenia (2010): Handbuch Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita. Freiburg im Breisgau

Rothweiler, Monika/Ruberg, Tobias (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. WiFF Expertisen, Band 12. München

Roux, Susanna/Stuck, Andrea (2005): Interkulturelle Erziehung und Sprachförderung im Kindergarten – Forschungsergebnisse. In: Roux, Susanna/Stuck, Andrea (Hrsg.): PISA und die Folgen. Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Landau, S. 92–108

Ruberg, Tobias (2011): Spracherwerb und Sprachbeobachtung im Bereich Grammatik. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Teil C: Qualität kompetenzorientierter Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 1. München, S. 114–175

SAA – Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2003): Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Magdeburg

Salem, Tanja (2010): Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich. FörMig-Transfer Hamburg. Hrsg. von der Freien Hansestadt Hamburg. Hamburg

Sauter, Sven (2010): Heterogenität – Chancengleichheit im Kindergarten? In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin, S. 147–158

Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (2009): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Hrsg. von Rudolf Leiprecht. Schwalbach/Ts.

Scherr, Albert (2006): Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagoginnen und Pädagogen. Wiesbaden

Schlösser, Elke (2004): Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung. Münster

Schlösser, Elke (2009): Händeschütteln und andere Stolpersteine. Erziehungspartnerschaft mit Zuwandererfamilien. In: Frühe Kindheit, H. 5. www.liga-kind.de (01.10.2011)

Schreiber, Norbert (2007): Zum Stichwort „Bündnis für Erziehung“: Erziehungsziele von Eltern und Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen. Zeitschrift für Soziologie und Erziehung, H. 27, S. 88–101

Schwab, Ulrich (2007): Religion. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden, S. 500–517

Schwaiger, Marika/Neumann, Ursula (2010): Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA. Hamburg. www.raa.de (25.09.2011)

Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke (Hrsg.) (2008): Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten. Weinheim

Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke (Hrsg.) (2011): Interkulturelle und interreligiöse Bildung in der Kita: Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven. Band 3. Münster/New York

Senyildiz, Anastasia (2010): Wenn Kinder mit Eltern gemeinsam Deutsch lernen. Soziokulturell orientierte Fallstudien zur Entwicklung erst- und zweitsprachlicher Kompetenzen bei russischsprachigen Vorschulkindern. Tübingen

SH – Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2009): Erfolgreich starten! Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein. 3. Aufl. Kiel

SIAS B – Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales (2009): Erster Umsetzungsbericht zum Berliner Integrationskonzept 2007–2009. www.integrationsbeauftragter.berlin.de (01.10.2011)

Şikcan, Serap (2003): „Die verstehen uns nicht!" Den Dialog mit Immigranteneltern eröffnen. In: Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.) (2003): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau, S. 77–89

Şikcan, Serap (2010): Zusammenarbeit mit Eltern: Respekt für jedes Kind – Respekt für jede Familie. In: Wagner, Petra (Hrsg.) (2010): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau, S. 184–201

Siraj-Blatchford, Iram (2010): Soziale Gerechtigkeit und Lernen in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 57–70

Siraj-Blatchford, Iram (Hrsg.) (1993): "Race", Gender and the education of teachers. Buckingham: Open University Press

Soltendieck, Monika (2010): Kommunikation und Zusammenarbeit mit Familien aus verschiedenen Kulturen. In: Ulich, Michaela/Oberhuemer, Pamela/Soltendieck, Monika: Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. 3. Aufl. Berlin, S. 51–56

Speck-Hamdan, Angelika (2005): Nahtstelle Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. In: Barnitzky, Horst/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache lernen. Frankfurt am Main, S. 100–109 (Grundschulverband Arbeitskreis Grundschule)

Speck-Hamdan, Angelika (2011): Diversität – Herausforderungen und Chancen für die Pädagogik der frühen Kindheit. Ein Überblick. In: Hammes Di-Bernando, Eva/Schreiner, Sonja (Hrsg.) (2011): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit. Weimar/Berlin, S. 14–23

Springer, Monika (2011): Konzepte der Eltern- und Familienbildung. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Schwalbach/Ts., S. 473–510

Springer, Monika (2011): Parallelisierung von Sprachförderung und Familienbildung. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Schwalbach/Ts., S. 502–510

Stadt Nürnberg (Hrsg.) (2007): Interkulturelle Arbeit in Kitas – Handlungsempfehlungen aus der Praxis für die Praxis. Nürnberg

StBA – (2011): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2010. Wiesbaden. www.destatis.de (20.10.2011)

StBA – Statistisches Bundesamt (2011 b): Pressemitteilung Nr. 180 vom 09.05.2011: Wanderungen 2010. Deutlich mehr Personen nach Deutschland zugezogen. www.destatis.de (19.10.2011)

StBA – Statistisches Bundesamt (2011 c): Pressemitteilung Nr. 345 vom 20.09.2011. Knapp die Hälfte aller Großstadtkinder aus Familien mit Migrationshintergrund. Wiesbaden. www.destatis.de

Stender, Wolfram/Rohde, Georg/Weber, Thomas (Hrsg.) (2003): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt am Main

Straßburger, Gaby (2010): Sozialraumorientierte Elternarbeit und Perspektiven einer Einwanderungsgesellschaft. In: AWO – Bundesverband: Wie gelingt die Arbeit mit schwer erreichbaren Kindern, Jugendlichen und ihren Familien in einem Sozialraum? Schriftenreihe Theorie und Praxis 2009, S. 14–20. www.awo.de (01.10.2011)

Straßburger, Gaby/Bestmann, Stefan (2008): Praxishandbuch für sozialraumorientierte interkulturelle Arbeit. Arbeitshilfen für Selbsthilfe- und Bürgerinitiativen. Bonn: Stiftung Mitarbeit. Bezug: www.mitarbeit.de (01.10.2011)

Sulzer, Annika (2012): Jedes Kind ist besonders. Was Inklusion ist und wie sie gelingen kann. In: Kindergarten heute, H. 3, S. 8–13

Sulzer, Annika/Leiprecht, Rudolf (2007): Rassismusprävention und interkulturelles Lernen – von Anfang an? In: Brokmann-Nooren, Christiane/Gereke,

Iris/Kiper, Hanna/Renneberg, Wilm (Hrsg.): Bildung und Lernen der Drei- bis Achtjährigen. Bad Heilbrunn, S. 224–251

Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in der Frühpädagogik. Anforderungen an Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 15. München. www.weiterbildungsinitiative.de (09.09.2011)

Sure Start (2004): Promoting Race Equality in the Early Years. Guidance. www.surestart.gov.uk (01.09.2011)

SVR – Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2010): Einwanderungsgesellschaft 2010. Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer. Berlin. www.svr-migration.de (02.05.2011)

Szagun, Gisela (2008): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. 2. Aufl. Weinheim

Textor, Martin (2006) (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg im Breisgau

Textor, Martin (2006): Die Zusammenarbeit mit Eltern – aus der Perspektive der Erziehungs- und Bildungspläne der Länder. In: Textor, Martin (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg im Breisgau, S. 11–31

Thiersch, Renate (2007): Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In: Anstett, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen, S. 9–30

Thiersch, Renate (2008): Muslimische Kinder – Herausforderung und Chance für Kindertageseinrichtungen. In: Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke (Hrsg.): Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten. Weinheim, S. 48–66

Thiersch, Thomas (2007): Ein Ort für Alle. Eltern im Kindergarten-Alltag. In: Hartmann, Susanne/Hohl, Georg/ Renk, Peter u.a.: Gemeinsam für das Kind. Erziehungspartnerschaft und Elternbildung im Kindergarten. Weimar/Berlin, S. 91–97

THÜ – Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2008): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Weimar. www.thueringen.de/de/tmbwk/kindergarten/bildungsplan (10.10.2011)

Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2007): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. 2. bearb. Aufl. Weinheim

Tracy, Rosemarie (2003): Sprachliche Frühförderung. Konzeptuelle Grundlagen eines Programms zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter. Informationsbroschüre der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit. Universität Mannheim. Mannheim

Tracy, Rosemarie (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen

Tracy, Rosemarie/Lemke, Vytautas (Hrsg.) (2009): Sprache macht stark. Offensive Bildung. Berlin

Treber, Monika (2011): Vielfalt und Inklusion als Herausforderung einer Pädagogik der Kindheit. In: Jungk, Sabine/Treber, Monika/Willenbring, Monika (Hrsg.): Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Kindheit. Freiburg im Breisgau, S. 13–25

Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2005) (Hrsg.): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen

Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2009): Familie und Erziehung in der Sozialen Arbeit. Schwalbach/Ts.

Ueffing, Claudia (2007): Pädagogik der frühen Kindheit im Kontext von Migration – Theoretische Grundlagen und erzieherische Praxis. Die Sicherung des Theorie-Praxis-Transfers dargelegt am Beispiel der kommunalen Kindertageseinrichtungen in München. Frankfurt am Main

Ulich, Michaela (2000): Interkulturelle Kompetenz – Erziehungsziele und pädagogischer Alltag. In: Frühe Kindheit. Hrsg. von der Deutschen Liga für das Kind. www.liga-kind.de/fruehe/zeitschrift.php (27.10.2010)

Ulich, Michaela (2003/2005): Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Sigrid Weber (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg im Breisgau, S. 106–124

Ulich, Michaela (2004): Lust auf Sprache. Ein Film des Staatsinstituts für Frühpädagogik. München/Freiburg

Ulich, Michaela/Oberhuemer, Pamela/Soltendieck, Monika (2010): Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Berlin

University of East London/University of Gent (2011): CORE – Competence Requirements in Early Child-

hood Education and Care. Hrsg. von der European Commission, Directorate-General for Education and Culture. Abschlussbericht, London/Gent. www.vbjk.nl (01.02.2011)

Uslucan, Haci-Halil (2009): Vielfalt der Werte – Vielfalt der Erziehungsstile. In: Frühe Kindheit, H. 5. www.liga-kind.de (01.10.2011)

Vandenbroeck, Michel/Roets, Griet/ Snoeck, Asja (2009): Immigrant mothers crossing borders: nomadic identities and multiple belongings in early childhood educaton. In: European Early Childhood Education Journal, 17. Jg., H. 2, S. 203–216

Vogel, Drita/Aßner, Manuel (2011): Kinder ohne Aufenthaltsstatus – illegal im Land, legal in der Schule. Studie im Auftrag des Sachverständigenrats für Integration und Migration (SVR). Berlin. www.svr-migration.de (05.05.2011)

Wagner, Petra (2003): Und was glaubst du? Religiöse Vielfalt und vorurteilsbewusste Arbeit in Kitas. In: Dommel, Christa/Heumann, Jürgen/Otto, Gert (Hrsg.): Werte schätzen. Religiöse Vielfalt und Öffentliche Schulen. Frankfurt am Main, S. 223–233 (IKO Verlag für interkulturelle Kommunikation)

Wagner, Petra (2007 a): Alle Deutschen tragen Lederhosen? – Stereotype und Vorurteile im Kindergarten und was man dagegen tun kann. In: Kinderzeit, H. 3, S. 14–19

Wagner, Petra (2007 b): Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen – Politisches Lernen in der Einwanderungsgesellschaft. In: Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Bonn, S. 260–274

Wagner, Petra (2008): Quer durch viele Sprachen hindurch – Vielgestaltigkeit der Sprachenwelten von Kindern. In: Petra Wagner (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau, S. 113–127

Wagner, Petra (2009): Werte vermitteln und Bildungsprozesse unterstützen. Vorurteilsbewusste Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Frühe Kindheit. Die ersten sechs Jahre. H. 5, S. 24–29

Wagner, Petra (Hrsg.) (2010): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau

Wagner, Petra (2011): Diversitätsbewusstsein – Qualifikationsanforderung für Fachkräfte. In: Hammes Di-Bernando, Eva/Schreiner, Sonja (Hrsg.): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit. Weimar/Berlin, S. 94–103

Wagner, Petra/Hahn, Stefani/Enßlin, Ute (Hrsg.) (2006): Macker, Zicke, Trampeltier... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Weimar

Wagner, Petra/Sulzer, Annika (2009): Kleine Rassisten? Konturen rassismuskritischer Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. In: Scharathow, Wiebke (Hrsg.): Rassismuskritik, Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts., S. 211–225

Walper, Sabine (2008): Sozialisation in Armut. In: Hurrelmann, Klaus/ Grundmann, Matthias/ Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Aufl. Weinheim/Basel

Walper, Sabine/Riedel, Birgit (2011): Was Armut ausmacht. In: DJI Impulse, H. 1, S. 13–15

Wehinger, Ulrike (2010): Eltern beraten, begeistern, einbeziehen: Beispiele einer lebendigen Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau

Weiss, Karin (2008): Vom Umgang mit Differenz. Herausforderungen für die Sozialpädagogik. In: Rommelspacher, Birgit/Kollak, Ingrid (Hrsg.): Interkulturelle Perspektiven für das Sozial- und Gesundheitswesen. Frankfurt am Main, S. 59–76

Westphal, Manuela (2009): Interkulturelle Kompetenz als Konzept der Zusammenarbeit mit Eltern. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden, S.89–106

Wießler, Martina (2007): Vielfalt bereichert. Kulturelle Vielfalt in der Kita leben. In: Hartmann, Susanne/Hohl, Georg/Renk, Peter u.a.: Gemeinsam für das Kind. Erziehungspartnerschaft und Elternbildung im Kindergarten. Weimar/Berlin, S. 75–83

Wießmeier, Brigitte (2008): Der lange Weg einer Öffnung durch Fort- und Weiterbildung – eine Evaluationsstudie. In: Rommelspacher, Birgit/Kollak, Ingrid (Hrsg.): Interkulturelle Perspektiven für das Sozial- und Gesundheitswesen. Frankfurt am Main, S. 173–196

WIIM (2010) – Landeshauptstadt Wiesbaden: Monitoring zur Integration von Migranten in Wiesbaden. Bericht 2010. Wiesbaden.www.wiesbaden.de (01.10.2011)

Wollrad, Eske (2005): Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion. Königstein/Ts.

Wollrad, Eske (2009): „dass er so weiß nicht ist wie ihr" – Rassismus in westdeutschen Kinder- und Jugendbüchern. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf: Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Hrsg. von Rudolf Leiprecht. Schwalbach/Ts. S. 163–178

Zacharaki, Ioanna/Eppenstein, Thomas/Krummacher, Michael (Hrsg.) (2007): Praxishandbuch Interkulturelle Kompetenz vermitteln, vertiefen, umsetzen. Theorie und Praxis für die Aus- und Weiterbildung. Schwalbach/Ts.

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – ZfE (2008): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Sonderheft 11. Berlin

7 Anhang

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Anteil an Familien mit Kindern bis 18 Jahren nach Herkunftsland	11
Abbildung 2	Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der deutschen Gesamtbevölkerung unter 10 Jahren im Jahr 2010	12
Abbildung 3	Anteil der unter 18-Jährigen nach Risikolagen der Eltern im Jahr 2010 (in %)	16
Abbildung 4	Leitdimensionen für pädagogisches Handeln im Umgang mit kultureller Differenz	28
Abbildung 5	Handlungsfelder einer „interkulturellen“ Frühpädagogik	29

Zur Autorin

Annika Sulzer
studierte Erziehungs- sowie Sozialwissenschaften und ist seit 2004 freie Mitarbeiterin an der *Internationalen Akademie* (INA) der Freien Universität Berlin. Sie war tätig im Fünf-Länder-Projekt *Children Crossing Borders,* im *Projekt KINDERWELTEN* sowie im Programm *Vielfalt tut gut*. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in institutioneller Ungleichheitsforschung, Migrationspädagogik und diversitätsbewusster Praxisentwicklung in der Frühpädagogik.

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

WiFF Expertisen

Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF

Zuletzt erschienen

Band 33:
Ulrich Heimlich: Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Pädagogik

Band 32:
Hiltrud Otto/Lisa Schröder/Ariane Gernhardt: Kulturelle Heterogenität in Kitas – Weiterbildungsformate für Fachkräfte

Band 30:
Simone Seitz/Nina-Kathrin Finnern/Natascha Korff/Anja Thim: Kinder mit besonderen Bedürfnissen – Tagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren

Band 29:
Drorit Lengyel: Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich

WiFF Studien

Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik

Zuletzt erschienen

Band 19:
Joanna Dudek/Johanna Gebrande: Quereinstiege in den Erzieherinnenberuf

Band 18:
Norbert Schreiber: Die Ausbildung von Kinderpflegerinnen und Sozialassistentinnen

Band 17:
Pamela Oberhuemer: Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich

Band 16:
Jan Leygraf: Struktur und Organisation der Ausbildung von Ezieherinnen und Erziehern

Band 15:
Karin Beher/Michael Walter: Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte

WiFF Wegweiser Weiterbildung

Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten

Zuletzt erschienen

Band 4:
Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft

Band 3:
Zusammenarbeit mit Eltern

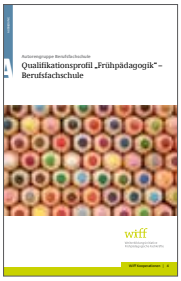
Band 2:
Kinder in den ersten drei Lebensjahren

Band 1:
Sprachliche Bildung

WiFF Kooperationen

Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik

Zuletzt erschienen



Band 4:
Autorengruppe Berufsfachschule: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik" – Berufsfachschule

Band 3:
Expertengruppe „Anschlussfähige Bildungswege": Kindheitspädagogische Bachelorstudiengänge und anschlussfähige Bildungswege

Band 2:
Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung: Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen

Band 1:
Autorengruppe Fachschulwesen: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik" – Fachschule/Fachakademie

Stand: März 2013

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

ESF
Europäischer Sozialfonds
für Deutschland

EUROPÄISCHE UNION

Robert Bosch Stiftung

DJI
Deutsches
Jugendinstitut

Kinder mit Migrationshintergrund sind keine homogene Gruppe. Sie unterscheiden sich hinsichtlich des sozioökonomischen Status' ihrer Familie, der Bildungsabschlüsse der Eltern, ihrer Religion, Sprache und vielem mehr. Frühpädagogische Fachkräfte, deren Einrichtungen von einer großen kulturellen Heterogenität geprägt sind, stehen vor der Herausforderung, jedes Kind vor dem Hintergrund seiner unterschiedlichen Zugehörigkeiten wahrzunehmen, individuelle Bedürfnisse aufzugreifen und Stereotypisierungen vorzubeugen. Diese Expertise geht der Frage nach, welche Kompetenzen frühpädagogische Fachkräfte benötigen, um im Sinne der Inklusion professionell mit kultureller Heterogenität umgehen zu können.

ISBN 978-3-86379-059-2