

## 5 Fortbildungsmodul von *IncluKiT*

### 5.1 Einführung

#### *Dörte Weltzien*

Unter Berücksichtigung der allgemeinen Kompetenzen, die für eine pädagogische Arbeit mit Kindern erforderlich sind (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, et al., 2014a; Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, et al., 2014), und der spezifischen Anforderungen an das inklusiv ausgerichtete Praxishandeln, wurde ein Fortbildungsprogramm *IncluKiT* mit drei Schwerpunktbereichen und 13 Modulen entwickelt, welche als kompetenzorientierte Inhouse-Fortbildungen durchgeführt wurden.

Zunächst wird die Systematik dieses Fortbildungsprogramms *IncluKiT* erläutert, anschließend werden die thematischen Schwerpunkte und Fortbildungsziele der Module im Einzelnen vorgestellt (Kapitel II.5.2–5.4). Die in diesem wissenschaftlichen Abschlussbericht vergleichsweise ausführliche Beschreibung der Fortbildungsinhalte erscheint aus zwei Gründen erforderlich:<sup>8</sup>

- Das Fortbildungsprogramm wurde von den teilnehmenden Einrichtungen jeweils individuell auf der Grundlage der Modulbeschreibungen zusammengestellt. So konnten die Einrichtungen entsprechend ihrer Qualitätsentwicklung und bisherigen Expertise im Hinblick auf Inklusion jeweils passgenaue Module mit den entsprechenden Inhalten, Zielen und Methoden auswählen (zur Übersicht der Auswahl vgl. Kapitel III.1).
- Das Fortbildungsprogramm wurde dann in Form von drei Inhouse-Fortbildungen sowie zusätzlichen Angeboten der Prozessbegleitung umgesetzt und evaluiert. Die Evaluationsergebnisse sind im Kontext der realisierten Fortbildungsprogramme und -inhalte in den teilnehmenden Einrichtungen aussagekräftig (vgl. hierzu insbesondere auch die Prozessevaluation in Kapitel III.2).

Die thematische Ausrichtung der Fortbildungsmodul ist für die Einordnung der Evaluationsergebnisse wichtig, weil sich die Ergebnisse erst im Zusammenspiel mit dieser individuellen Ausrichtung des Fortbildungsprogramms *IncluKiT* richtig verstehen und bewerten lassen. Fortbildungsmaßnahmen im Hinblick auf eine stärker inklusiv ausgerichtete Pädagogik in Kindertageseinrichtungen sind – nach unserem Verständnis – kein ‚Abarbeiten‘ von Themenfeldern, sondern stellen vielmehr eine differenzierte Auseinandersetzung auf der individuellen und der Teamebene dar, die theoretisches und erfahrungsbasiertes Wissen miteinander verknüpft und zu einem kollektiven Kompetenzzuwachs beiträgt. Hierzu gehören begriffliche Klärungen, das Kennenlernen von aktuellem Fachwissen, das Erwerben von Methodenkompetenzen wie Beobachten, Analysieren, Handeln, Reflektieren/Evaluieren sowie – in jeder Phase – die aktive, reflexive Auseinandersetzung mit der professionellen Haltung zu Inklusion (entsprechend dem allgemeinen frühpädagogischen Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, et al., 2014a). Frühpädagogische Fachkräfte müssen über fundiertes wissenschaftlich-theoretisches Wissen und eine selbst-reflexive, forschende Haltung ebenso verfügen wie über die Bereitschaft und den Wunsch, eigenverantwortlich und autonom zu entscheiden und auch unvorhersehbare Situationen zu bewältigen. Diese Bewältigung erfolgt als Wechselspiel von auf Erfahrung beruhender Intuition und analytischer Reflexion (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, et al., 2014a). In inklusiv ausgerichteten Prozessen der Team- und Qualitätsentwicklung gibt es demnach keinen ‚Zu-

---

<sup>8</sup> Weiterführende Einblicke in die Ziele, Inhalte und Methoden finden sich in den jeweiligen Modulbeschreibung im Fortbildungsprogramm *IncluKiT* (Albers et al., 2020)

stand‘, der erreicht werden kann, sondern das pädagogische Entscheiden und Handeln muss sich immer wieder neu konstituieren und in der Praxis bewähren.

Der konkrete Handlungsprozess kann – analog zu dem in Kapitel I.2.3 erläuterten Kompetenzmodell der Frühpädagogik – wie folgt dargestellt werden (s. Abbildung 14). „Wissen“ ist der Ausgangspunkt pädagogischer Prozesse, findet sich aber auch in allen Prozessschritten der pädagogischen Arbeit. Dieses erscheint im Hinblick auf systematische Qualitätsentwicklung mit dem Ziel einer inklusiv ausgerichteten Pädagogik besonders relevant.

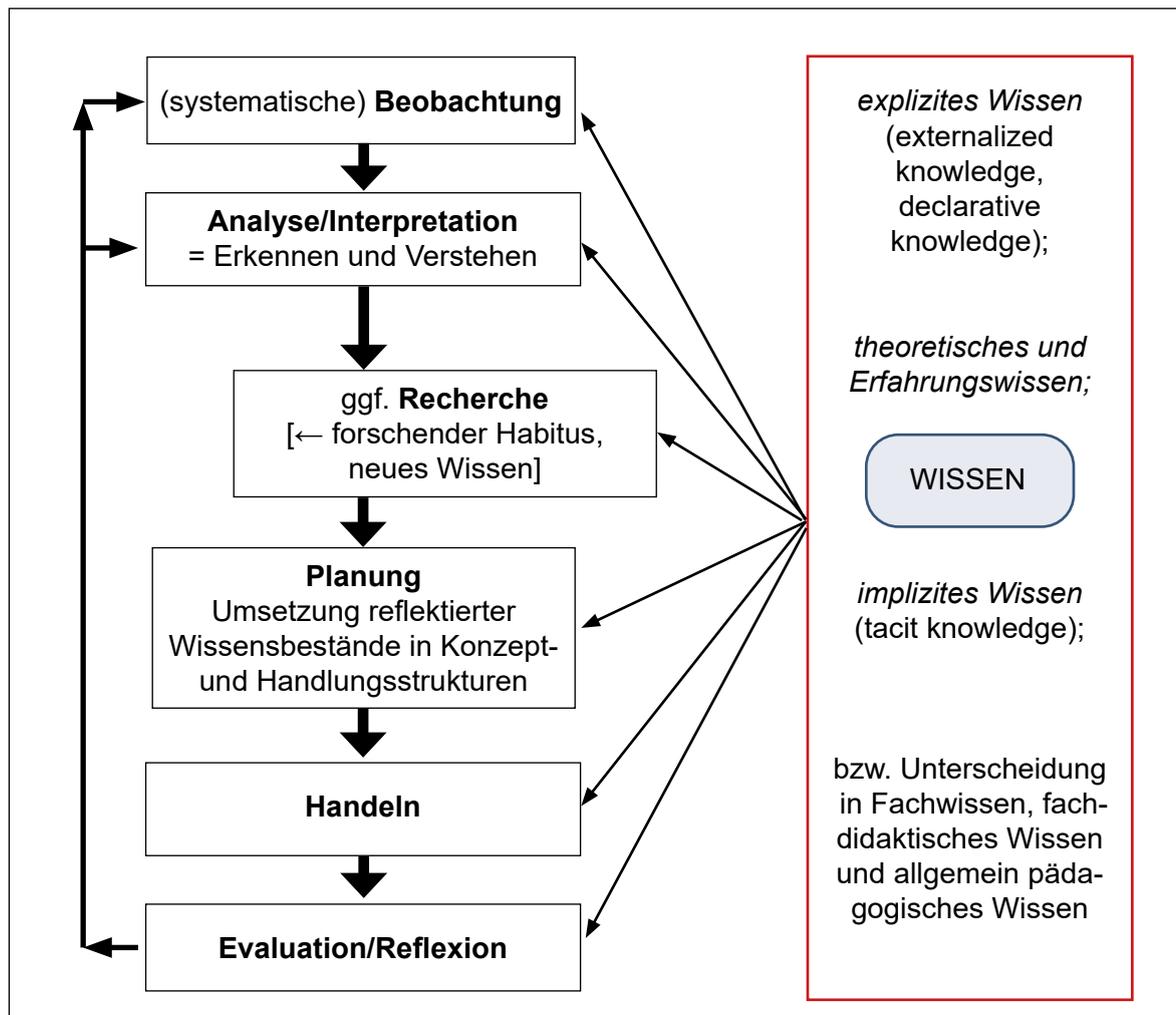


Abbildung 14. Prozessmodell (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, et al., 2014a)

Die allgemein formulierten Anforderungen an die pädagogischen Prozesse in inklusiv ausgerichteten Einrichtungen können wie folgt erweitert werden (vgl. auch Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, et al., 2014):

#### Wissen, Analyse und ggf. Recherche

Das Fortbildungsprogramm *IncluKiT* thematisiert historische, aktuelle und persönlich geprägte Orientierungen im Hinblick auf die Bedeutung von Vielfalt und Inklusion in der Lebensphase der frühen Kindheit. Die Teilnehmenden erwerben bzw. vertiefen ihre theoretischen Kenntnisse und professionellen Grundlagen einer inklusiv ausgerichteten Arbeit mit Kindern. Das Bild vom Kind und die Grundrechte von Kindern stehen ebenso im Fokus der Fortbildungen wie die Kenntnis der UN-Kinderrechtskonvention. Auf der Teamebene geht es darum, theoriebasiert ein Verständnis für die individuellen Perspektiven der Kinder und

einen ressourcenorientierten Zugang im Hinblick auf die Vielfalt innerhalb von Kindergruppen herzustellen.

### Handlungsplanung

Auf der Grundlage differenzierter und reflektierter Beobachtungen der eigenen pädagogischen Praxis werden passgenaue Angebote zur Begleitung und Förderung der kindlichen Entwicklungsprozesse entworfen. Diese Angebote beziehen sich auf einzelne Kinder (z. B. individuelle Interaktions- und Beziehungsangebote) ebenso wie auf Peerkontakte (z. B. zur Stärkung von Gleichaltrigengruppen, Kooperations- und Freundschaftsbeziehungen) oder Gruppen (z. B. Projekte, Ausflüge, Spiele) und sollen dazu dienen, das einzelne Kind in seinem individuellen Erleben als Teil der Gruppe zu stärken und Tendenzen der Exklusion entgegenzuwirken.

### Handlung

Das professionelle Handeln der Fachkräfte richtet sich an grundlegenden Prinzipien der pädagogischen Arbeit wie Feinfühligkeit, Zuwendung und Autonomieunterstützung aus. Im Hinblick auf den kompetenten Umgang mit Vielfalt und Inklusion sowie die Förderung von partizipativen Prozessen sind die Fachkräfte im konkreten Alltagshandeln gefordert, sich in die Kinder mit ihren besonderen Erfahrungen, Gedanken, Emotionen und Verhaltensweisen einzufühlen, sie als eigenständige Akteure anzuerkennen und den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen für alle Kinder umzusetzen. Das Handeln wird geleitet durch eine offene, aufmerksame, interessierte, feinfühligke, respektvolle und wertschätzende sowie stärken- bzw. ressourcenorientierte Haltung gegenüber Kindern unter Berücksichtigung ihrer Vielfaltsmerkmale. Hierfür ist ein reflektierter Umgang mit eigenen positiven und negativen Gefühlen gegenüber Kindern erforderlich. Eine professionelle Haltung erhebt den Anspruch, zu jedem Kind einen Zugang zu finden und mit der Heterogenität der Kinder entsprechend sensibel umzugehen.

### Evaluation und Reflexion

In den Bausteinen des Fortbildungsprogramms *InkluKiT* kommt der Reflexion des eigenen Bildes vom Kind unter Berücksichtigung von Vielfalt und Inklusion ein großer Stellenwert zu. Es geht um die Reflexion der eigenen Leitvorstellungen, Überzeugungen, Werte und Normen in Bezug auf die pädagogische Arbeit mit Kindern. Die Reflexion der Vorstellungen zu Geschlechterrollen, zu ‚normalen‘ und ‚besonderen‘ Entwicklungsverläufen und die Wahrnehmung der eigenen soziokulturellen Prägung und Eingebundenheit sowie der Bedeutung einer positiven Vorbildfunktion für Kinder und Erwachsene prägen die Qualitäts- und Teamentwicklung einer inklusiv ausgerichteten Einrichtung. Reflektiert werden auch der Umgang mit Wissensgrenzen, die Gefahr vorschneller Verallgemeinerungen und Etikettierungen sowie die Bereitschaft, mit Ungewissheiten und Widersprüchen im pädagogischen Alltag zurechtzukommen.

Das Fortbildungsprogramm *InkluKiT* gliedert sich in drei Schwerpunktbereiche: ‚I. Pädagogik der Vielfalt entwickeln‘; ‚II. Vorurteilsbewusst denken und handeln – Aktiv werden gegen Diskriminierungen‘ sowie ‚III. Einen von Partizipation geprägten Alltag gestalten‘ mit insgesamt 13 Modulen, die aus den aktuellen Diskurslinien zu Vielfalt und Inklusion abgeleitet wurden (vgl. Abbildung 15):

## Curriculum InklusKiT

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p><b>I. Pädagogik der Vielfalt entwickeln</b></p> <p>I.1 Deine, meine, unsere Kultur?</p> <p>I.2 Was kennzeichnet eine armutssensible Pädagogik?</p> <p>I.3 Spiel und Vielfalt – Vielfalt im Spiel</p> <p>I.4 Rosa oder blau? Gendersensible Pädagogik</p> <p>I.5 Was ist ‚normal‘?</p> <p>I.6 Viele Kinder – viele Familien. Offen für alle?</p> | <p><b>II. Vorurteilsbewusst denken und handeln – Aktiv werden gegen Diskriminierungen</b></p> <p>II.7 Auf den Umgang kommt es an: Der Anti-Bias-Ansatz</p> <p>II.8 Dazu gehören: Wie kann das „Wir-Gefühl“ von Kindern gestärkt werden?</p> <p>II.9 Sprachfallen erkennen</p> | <p><b>III. Einen von Partizipation geprägten Alltag gestalten</b></p> <p>III.10 Die Perspektive der Kinder im Mittelpunkt</p> <p>III.11 Wie lassen sich Strukturen, Regeln und Grenzen mit Partizipation zusammenbringen?</p> <p>III.12 „Das verstehst Du noch nicht.“ Machtstrukturen und Adultismus</p> <p>III.13 „Der stört ...“ – Konflikte gemeinsam lösen</p> |
|--|---|---|

Abbildung 15. Aufbau des Fortbildungsprogramms *InklusKiT*

Neben der thematischen Breite des Fortbildungsprogramms *InklusKiT* im Hinblick auf relevante und aktuelle Aspekte von Vielfalt/Inklusion in Kindertageseinrichtungen wurden als weitere Besonderheit des Programms drei Vertiefungsstufen formuliert, die dem Erfahrungs- bzw. Kompetenzniveau von Kindertageseinrichtungen entsprechen (vgl. Tabelle 3). Diese Vertiefungsstufen beinhalten jeweils unterschiedliche Impulse zu Wissen, Können und Handeln im pädagogischen Alltag und orientieren sich ebenfalls an der Logik des Prozessmodells (vgl. Abbildung 14).

In den folgenden Kapiteln werden die drei Schwerpunktbereiche mit den 13 Modulen (Ziele und Inhalte) beschrieben. Diese Informationen stellen die Grundlage für eine individuelle Fortbildungsplanung dar (weitere Hinweise hierzu finden sich in Kapitel II.3 – Entscheidungshilfe für Fortbildungen).

Tabelle 3  
Kompetenzbeschreibungen und didaktische Konzept der *InkluKiT*-Fortbildungen

| Themen   | Kompetenzfacetten  |  |   | Teamentwicklung   | Niveau        |
|--|--|--|---|---|---------------|
|  | Haltung  | Wissen   | Handeln   |   |               |
| I. Pädagogik der Vielfalt entwickeln                             | Grundsätzliche Offenheit für Unterschiedlichkeit, auch aufgrund eigener Fremderfahrungen und Anerkennung von Vielfalt als Ressource                        | Kennen des grundlegenden Inklusionsgedankens und von Vielfaltsdimensionen  | Bewusst inklusiv ausgerichtetes Handeln bei einzelnen Kindern und Familien  | Auseinandersetzung mit Vielfaltsthemen im Team sowie in Fallbesprechungen, Thematisierung von Vielfalt als Ressource im Hinblick auf Familien   | Grundlagen    |
|  | Bereitschaft zu systematischer Selbstreflexion bei Herausforderungen (z. B. herausforderndes Verhalten)  | Vertieftes Wissen zu Vielfaltsdimensionen und Intersektionalität   | Systematisches, inklusiv ausgerichtetes Handeln; Initiierung von konzeptionellen Veränderungen  | Vertiefung I  |               |
| II. Vorurteilsbewusstsein – Aktiv werden gegen Diskriminierungen | Individualität in Unterschiedlichkeit als grundlegende Denk- und Handlungsstruktur (konzeptionell/überindividuell)   | Spezifische Fachkenntnisse von Vielfaltsdimensionen und entsprechender Rahmenbedingungen und Handlungskonzepte                                   | Auf spezifisches Wissen und Können basierendes alltägliches Handeln, das in allen pädagogischen Bereichen Vielfaltsaspekte wahrnimmt und kompetent aufgreift  | Konzeptionelle Verankerung der Vielfaltsdimensionen, Entwicklung und systematische Umsetzung von Qualitätsstandards. Ausrichtung aller Fortbildungsmaßnahmen an Vielfaltsdimensionen zur kontinuierlichen Kompetenzerweiterung (gelebte Konzeption) | Vertiefung II |
|  | Grundsätzliches Bewusstsein für Vorurteile und Bereitschaft, sich mit Formen von Ausgrenzung/Diskriminierung auseinanderzusetzen                           | Wissen über grundlegende Erkenntnisse der Vorurteilsforschung in Bezug auf Vielfaltsaspekte  | Vorurteilsbewusstes, kultursensibles Handeln in der eigenen pädagogischen Beziehungs- und Interaktionsgestaltung  | Offener Umgang mit Vorurteilen und Stigmatisierung im Team in Bezug auf Kinder und Familien; Reflexion von eigenem Handeln und möglichen Ausgrenzungstendenzen  | Grundlagen    |
|  | Bereitschaft zu systematischer Selbstreflexion in Bezug auf Vorurteile, Stereotypen, Etikettierungen sowie Dominanz und Macht in pädagogischen Situationen | Vertieftes Wissen zu Gruppendynamiken, zu Ausgrenzungstendenzen in Kindergruppen und zu Machtkonstellationen im Kontext von Vielfaltsdimensionen | Systematisches, vorurteilsbewusstes und diskriminierungskritisches Handeln und Entwicklung von konzeptionellen Grundlagen zur Vermeidung von Diskriminierung in der Einrichtung                           | Vereinbarungen auf Teamebene zum Umgang mit Vorurteilen und Ausgrenzung in Zusammenarbeit mit Eltern/Familien und Kindern   | Vertiefung I  |
|  | Demokratisches und diskriminierungsfreies Handeln als Leitmotiv (konzeptionell/überindividuell)  | Spezifisches Wissen zu Menschenrechten, vertiefte Methodenkompetenzen zum Umgang mit Diskriminierung von Gruppen und Einzelnen                   | Auf spezifisches Wissen und Können basierendes alltägliches Handeln, das in allen pädagogischen Bereichen einen kompetenten Umgang mit Vorurteilen gewährleistet sowie Diskriminierungstendenzen vorbeugt | Konzeptionelle Verankerung einer vorurteilsbewussten und diskriminierungsfreien Pädagogik und Etablierung von Maßnahmen zum Umgang mit diskriminierungsrelevanten Vorkommnissen mit/zwischen Eltern und Kindern (Beschwerde-management)             | Vertiefung II |

Tabelle 3  
Fortsetzung

| Themen  | Kompetenzfacetten  |   |  | Teamentwicklung   | Niveau        |
|---|--|---|--|---|---------------|
|   | Haltung  | Wissen  | Handeln  |   |               |
| III. Einen von Partizipation geprägten Alltag gestalten | Grundsätzliche Bereitschaft, die Perspektive der Kinder einzunehmen sowie Kinderrechte und Partizipation als Grundlage für das pädagogische Handeln anzuerkennen | Kennen der Kinder- und Teiligungsrechte und Wissen um die Bedeutung von Beteiligung und Teilhabe für die kindliche Entwicklung  | Bewusst partizipatives Handeln im pädagogischen Alltag in Bezug auf kind- und familienbezogene Angebote  | Auseinandersetzung mit Partizipation im Kontext von Inklusion auf Teamebene und (Selbst-) Reflexion des eigenen pädagogischen Alltags im Hinblick auf Beteiligungsmöglichkeiten | Grundlagen    |
|   | Bereitschaft zu Veränderungen im Denken und Handeln auf der Grundlage von Partizipation und Dialog   | Vertieftes Wissen über den Zusammenhang von Partizipation und Inklusion   | Systematisches, inklusiv ausgerichtetes Handeln im Hinblick auf eine Förderung der Beteiligung von Kindern und ihren Familien; Initiierung veränderter Konzeptionen (Mitbestimmungsformen)                   |   |               |
|   | Partizipation als grundlegende Denk- und Handlungsstruktur (konzeptionell/überindividuell)   | Spezifische Fachkenntnisse von Beteiligungsmöglichkeiten in inklusiv ausgerichteten Institutionen und Aktivitäten; Wissen um spezifische Rechte, um Benachteiligungen und Hindernisse der Beteiligung abzubauen | Auf spezifisches Wissen und Können basierendes partizipatives Handeln in allen pädagogischen Bereichen; systematische Beobachtung, Analyse und Reflexion von Beteiligungshemmnissen für Einzelne und Gruppen | Konzeptionelle Verankerung von Partizipation, Entwicklung von Qualitätsstandards. Implementierung von Beschwerdeverfahren für Kinder und Familien (gelebte Konzeption)          | Vertiefung II |

## 5.2 Schwerpunkt I: Pädagogik der Vielfalt entwickeln

Sich mit dem Thema Inklusion auseinanderzusetzen bedeutet, die Gemeinsamkeiten in den Unterschieden ebenso zu entdecken wie die Unterschiede in den Gemeinsamkeiten. Es gibt viele Dimensionen, die den Menschen in seinen sozialen Bezügen ausmachen, z. B. in Bezug auf Geschlecht, kulturelle und familiäre Herkunft, sozio-ökonomischen Hintergrund oder auch die körperlichen und seelischen Fähigkeiten und Bedürfnisse. Im pädagogischen Alltag treten immer wieder unterschiedliche Vielfaltdimensionen in den Vordergrund.

Sich intensiv mit einer Vielfaltdimension zu beschäftigen, schließt die anderen Dimensionen nicht aus, denn immer steht die übergeordnete Frage im Mittelpunkt: Wie kann eine Pädagogik der Vielfalt gelingen, die sich abkehrt von zielgruppenspezifischen Etikettierungen und die Einzigartigkeit des Individuums in den Mittelpunkt stellt?

### 5.2.1 Modul I.1: *Deine, meine, unsere Kultur? – Wie können wir das pädagogische Handeln kultursensibel gestalten?* *Dörte Weltzien*

#### 5.2.1.1 Thematische Schwerpunkte

##### Grundlagen zum Kulturbegriff

Traditionell wurde ‚Kultur‘ auf Länder oder ethnische Gruppen bezogen (z. B. Familien aus einem bestimmten Land oder Kontinent). Diese Definition ist irreführend, weil es innerhalb von geografisch oder politisch festgelegten Regionen große kulturelle Unterschiede gibt, die das Leben von Familien und das Aufwachsen von Kindern prägen. Auch sprachliche und religiöse Merkmale sind nicht geeignet, um einfache Rückschlüsse auf *die* Kultur zu ziehen. Es gibt kulturkritische Ansätze, die die Einzigartigkeit einer Familie und deren individuelle (gelebte) Familienkultur hervorheben. Damit soll pauschalen Bewertungen oder gar Diskriminierungen vorgebeugt werden. Allerdings übersehen solche Ansätze, dass das Aufwachsen von Kindern durchaus geprägt ist von kulturellen Kontexten, die wiederum das Familienleben prägen. Je differenzierter das Wissen um mögliche kulturelle Einflüsse ist, umso eher gelingt es, individuelle kindliche und elterliche Verhaltensweisen zu verstehen (Fischer & Fröhlich-Gildhoff, 2019).

Durch Migration, Reisen und Globalisierung wirken vielfältige kulturelle Einflüsse auf den Einzelnen ein, daher ist von einem dynamischen Kulturbegriff auszugehen. Kulturen verändern und überlagern sich oder differenzieren sich als Subkulturen in Teilgesellschaften aus. Bei genauerer Betrachtung von kulturellen Praxen zeigt sich eine große Vielfalt hinsichtlich religiöser Praktiken, sozialer Stellung, Milieu oder individueller Lebensform.

##### Ansatz der kultursensitiven Pädagogik

Der Ansatz der kultursensitiven Pädagogik nach Keller (2011) bringt kulturelle Einflüsse und individuelle Familienwelten zusammen. Grundsätzlich ist von einer unüberschaubar großen Zahl an möglichen sozio-demografischen und sozio-ökonomischen Hintergründen auszugehen. Daraus ergeben sich kulturelle Kontexte, in denen die Familien leben. Das elterliche Erziehungsverhalten ist darauf ausgerichtet, Kinder in diese Familienkulturen hinein zu sozialisieren. Aus kultursoziologischer Sicht ist dieses Verhalten also funktional und mehr oder weniger bewusst mit der eigenen Biografie verknüpft. Beispiele für den Einfluss von Kulturen auf das elterliche Erziehungsverhalten sind Leitbilder von Autonomie oder Verbundenheit, die wiederum von kulturellen Werten menschlicher Gesellschaften beeinflusst werden. Während Autonomie im Sinne einer größtmöglichen individuellen Freiheit eher in westlichen Kulturen angestrebt wird, herrschen in nicht-westlichen, ländlichen Kulturen

eher Leitbilder einer hierarchischen Verbundenheit (z. B. Befolgen von Anweisungen der Älteren) vor (Borke & Keller, 2021).

Die pädagogischen Konzepte in Kindertageseinrichtungen bauen auf der Sichtweise der westlichen Gesellschaften auf. Sie können daher kulturell nur begrenzt ‚fair‘ sein, sondern bevorzugen bestimmte Lebens- und Erziehungsstile im Sinne der eigenen Kultur. Eine systematische, kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen kulturell-geprägten Biografie sowie anderen kulturellen Einflüsse ist erforderlich, um dem Ziel einer Pädagogik der Vielfalt näherzukommen. Eine kultursensitive Haltung ist daher geprägt durch Selbstreflexivität, Ressourcenorientierung und Feinfühligkeit gegenüber Familien sowie der grundlegenden Wertschätzung von Diversität (Nentwig-Gesemann et al., 2012). Eine offene, achtsame Auseinandersetzung mit den verschiedenen Kulturen und Biografien auf Teamebene kann dazu beitragen, eigene Einstellungen und Verhaltensweisen, aber auch kulturelle Werte und Normen zu hinterfragen und sie als *eine* Möglichkeit unter vielen zu begreifen. Unterstützend wirken auch wertschätzende Elterngespräche über gelebte Familienkulturen, ohne die Privatsphäre infrage zu stellen.

Eine kultursensitive Haltung eröffnet neue Zugänge zu Eltern, ohne dass dabei die eigenen Überzeugungen, Werte und Regeln aufgegeben werden. Eine enge Rückführung auf *die* Kultur oder Lebensweise der Familie ist in doppelter Weise problematisch. Zum einen erfolgt eine Stereotypisierung (Kulturalität), deren Folge entweder eine Abwertung oder eine pauschale Entschuldigung ist. Zum anderen ist damit zumindest implizit eine Ausgrenzung von Eltern verbunden, weil *über die* Eltern mit ihrer (fremden) Kultur geurteilt wird, deren Lebenswelt sich von der eigenen unterscheidet, und nicht mit ihnen zusammen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede gesprochen wird.

### Kultursensitives pädagogisches Handeln

Auf den Prüfstand gerät eine kultursensitive Pädagogik dann, wenn das elterliche Verhalten deutlich von eigenen (Erziehungs-)Vorstellungen abweicht und sich daraus Konfliktpotenziale ergeben. Hier geht es zunächst darum, kommunikative Zugänge zu den Eltern zu finden, um die elterlichen Verhaltensweisen, Vorstellungen und Wünsche aus ihrer Perspektive heraus nachvollziehen zu können. In Gesprächen ist dann zu klären, ob die Eltern aus Überzeugung handeln oder ob das Verhalten eher aus Unsicherheit und/oder Überforderung zu erklären ist und daher kein kulturell-geprägtes Phänomen darstellt. Kompetentes, kultursensitives pädagogisches Handeln zeichnet sich demnach dadurch aus, dass zunächst mögliche kulturell bedingte Einflüsse geklärt werden. Darauf aufbauend können unterschiedliche Schlussfolgerungen gezogen werden: Überforderten Eltern ist Hilfe und Unterstützung anzubieten. Eltern, die von ihren Erziehungsstilen überzeugt sind und dies mit *ihrer* Kultur begründen, ist nachvollziehbar zu vermitteln, dass solche Verhaltensweisen in Deutschland nicht (mehr) angemessen und erwünscht, teilweise auch verboten und strafbar sind. Hier können klare Bezüge zu internationalen Grundlagen helfen (u. a. Menschen- und Kinderrechte und entsprechende nationale Vorschriften, vgl. auch Borke & Keller, 2021).

Eine Kultur der Vielfalt bedeutet keineswegs, unkritisch jede Form von Vielfalt zu begrüßen. Ungerechte Systeme und Machtverhältnisse – auch in ‚fremden‘ Kulturen – sind kritisch zu reflektieren, wie beispielsweise Geschlechterdiskriminierung, die Ausgrenzungen aufgrund körperlicher Merkmale oder rassistische Zuschreibungen. Mit einer kultursensitiven Haltung kann es aber gelingen, gegenseitige Akzeptanz zu erwerben oder – auch bei stark unterschiedlichen Vorstellungen über angemessenes Erziehungsverhalten – zu Lösungen zu kommen, Kompromisse zu finden oder auch zur Erkenntnis zu gelangen, dass Aspekte des anderen, ‚fremden‘ Verhaltens durchaus auch möglich sind.

### 5.2.1.2 Fortbildungsziele

#### Vorbemerkung

Die Fortbildungsziele orientieren sich an dem kompetenzorientierten Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. (2014) (s. auch Abbildung 14 in Kapitel II.5.1) sowie an der Matrix ‚Kompetenzbeschreibungen und didaktisches Konzept der *InkluKiT*-Fortbildungen‘ (s. auch Tabelle 3 in Kapitel II.5.1). Die drei Kompetenzniveaus: Grundlagen, Vertiefungsstufe I und II beinhalten dabei stets die Facetten: Haltung, Wissen, Handeln sowie Teamentwicklung. Sie werden für jeden der 13 Bausteine des *InkluKiT*-Fortbildungsprogramms (s. auch Abbildung 15 in Kapitel II.5.1) kurz ausgeführt. Damit soll es Leitung und Team ermöglicht werden, die individuellen Fortbildungsbedarfe zu formulieren und ein entsprechendes Fortbildungsprogramm zusammenzustellen (vgl. hierzu Kapitel II.3 ‚Entscheidungshilfe‘).

#### Grundlagen

In dem Modul nehmen die Teilnehmer\*innen eine aufgeschlossene Haltung gegenüber der Vielfalt von Familienkulturen ein. Sie erwerben auf der Grundlage des Inklusionsgedankens Wissen über kulturelle Einflüsse und setzen sich mit Vielfaltdimensionen von Familien auseinander. Die Teilnehmer\*innen erweitern ihre pädagogischen Handlungskompetenzen im Sinne einer kultursensitiven Pädagogik, indem ‚kulturelle Brillen‘ und kulturell bedingte Zuschreibungen anhand von videogestützten Beobachtungen und Fallvignetten reflektiert werden. Auch werden Möglichkeiten erarbeitet, wie die Vielfalt an Familienkulturen im Kita-Alltag als Ressource sichtbar wird. Auf der Teamebene werden Beobachtung, Analyse und Reflexion in Fallbesprechungen unter dem Fokus der Kultursensibilität durchgeführt.

#### Vertiefungsstufe 1

Die Vertiefungsstufe 1 baut auf den Grundlagenmodulen auf. Dabei haben die Teilnehmer\*innen die Bereitschaft zur systematischen Selbstreflexion des kultursensiblen Umgangs bei Herausforderungen im pädagogischen Alltag. Die Teilnehmer\*innen erwerben vertieftes Wissen zu kulturell geprägten Vielfaltdimensionen und Intersektionalität und erweitern entsprechend ihre Handlungskompetenzen. Konzeptionelle Veränderungen zur kultursensiblen Gestaltung des Alltags werden initiiert und für die Anleitung von Auszubildenden/Praktikant\*innen werden wesentliche Aspekte der kultursensitiven Pädagogik thematisiert. Im Hinblick auf eine kulturell ausgerichtete Vernetzung im Sozialraum werden Projekte des gegenseitigen Kennenlernens und Miteinanders entworfen.

#### Vertiefungsstufe 2

In der Vertiefungsstufe 2 wird auf Teamebene eine Haltung eingenommen, die von Individualität in Unterschiedlichkeit als grundlegender Denk- und Handlungsstruktur geleitet wird. Die Teams arbeiten an einer stärkeren Ausdifferenzierung von kulturell, religiös und weltanschaulich ausgerichteten Spezialkompetenzen. Das alltägliche Handeln greift in allen pädagogischen Bereichen Aspekte von Kultur(en) kompetent auf. Potenziale und Hemmnisse einer multiprofessionellen, multikulturellen und multisprachlichen Zusammenarbeit werden methodengestützt systematisch reflektiert. Qualitätsstandards und Fortbildungsplanungen werden an der Vielfaltdimension ‚Kulturelle Vielfalt‘ ausgerichtet und ggf. angepasst.

## **5.2.2 Modul I.2: Soziale Ungleichheit und ihre Auswirkungen – Was kennzeichnet eine armutssensible Pädagogik?**

*Maria Fuchs*

### *5.2.2.1 Thematische Schwerpunkte*

#### Armut als Lebenslage

Armut wird in Deutschland und in anderen Industrieländern als ‚relative Armut‘ verstanden (Deutscher Bundestag, 2017), da die physische Existenz in erster Linie zwar nicht gefährdet ist, die Betroffenen im Verhältnis zur durchschnittlichen Bevölkerung eines Landes jedoch über weniger als die Hälfte an finanziellen Mitteln verfügen. Die bestehenden unterschiedlichen Ansätze zur Abgrenzung von Armut gehen dabei über die Betonung von finanziellen Mangellagen und den Bezug von staatlichen Transferleistungen hinaus, indem sie explizit auch Komponenten wie soziale Ausgrenzung oder fehlende Teilhabe als Merkmale miteinbeziehen. Armut ist demnach von Komplexität und Mehrdimensionalität gekennzeichnet. In Armut aufzuwachsen oder dauerhaft zu leben, bedeutet in vielfacher Hinsicht eine soziale Benachteiligung. Hierbei sind nicht nur materielle Problemlagen bedeutsam; vielmehr sind negative Gefühlszustände, Stress, Belastungen in sozialen Beziehungen oder Streit in der Familie häufige Folgen (Hock, Holz & Kopplow, 2014). Armutsstudien (Aust et al., 2018) weisen darauf hin, dass es eindeutige Zusammenhänge zwischen (dauerhafter) materieller Armut einerseits und prekären Wohnverhältnissen, Gesundheitsbeeinträchtigungen, Angst und Isolation gibt.

Grundsätzlich ist das Armutsrisiko im Kindesalter in Deutschland ein großes Problem. 20% aller Kinder leben in Armut; 40% der Alleinerziehenden und 30% der kinderreichen Haushalte gelten als arm. Allerdings sind Kinder und ihre Familien auch nicht unreflektiert auf die Lebenslagedimension ‚Armut‘ zu reduzieren, denn das Konzept der Lebenslage beinhaltet eine Fülle materieller und immaterieller Dimensionen (Voges, Jürgens, Mauer & Meyer, 2003). So können Bildungsbiografien oder soziale Netzwerke wichtige Ressourcen für den Weg aus der Armutslage sein, beispielsweise bei Menschen mit Fluchthintergrund. Grundlage einer armutssensiblen Pädagogik ist demnach eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Armut‘ und das Vermeiden von Etikettierungen. Es braucht differenziertes Wissen darüber, welche unterschiedlichen Bedarfe Familien in Armutslagen haben und wie diese in der Einrichtung gedeckt werden können, um Teilhabebarrrieren im Kontext von Prozessen der Erziehung, Bildung und Sozialisation zu beheben (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, 2017). Insgesamt ist anzuerkennen, dass jede/r ein Armutsrisiko in sich trägt (z. B. bei Trennung/Scheidung, Arbeitslosigkeit), Armut aber auch kein Dauerzustand sein muss.

#### Auswirkungen von sozialer Ungleichheit im pädagogischen Alltag

Im pädagogischen Alltag kann sich die soziale Ungleichheit in alltäglichen Situationen zeigen (z. B. im Spiel der Kinder). Auch die psycho-sozialen Belastungen innerhalb von Familien können sich in einer mangelnden Fähigkeit oder Bereitschaft zur Kooperation offenbaren. Dies kann beispielsweise bei Eltern dazu führen, dass sie sich Gesprächen ganz entziehen oder in Gesprächen nicht über mögliche armutsbedingte Problematiken sprechen. Im Hinblick auf das Wohlbefinden der Kinder nach dem ‚well-being Konzept‘ der WHO ist ebenfalls davon auszugehen, dass dieses von der familiären bzw. sozio-ökonomischen Situation beeinflusst wird. Die Begleitung, Unterstützung und Förderung der Kinder in ihrer sozialen, emotionalen, kognitiven Entwicklung seitens der Familien kann wiederum aufgrund der eigenen Belastungen beeinträchtigt sein (Zander, 2015). Im Spiel mit anderen können Kinder die von ihnen erlebten Ungleichheiten durch Rückzug/Vermeidung oder auch herausfordernde/aggressive Verhaltensweisen zum Ausdruck bringen (Hammer & Lutz, 2015). Der von armutsbetroffenen Familien sehr häufig erfahrene soziale Ausschluss stellt dabei oft

eine besonders hohe Belastung dar (Zander, 2015). Zudem können sich die Beeinträchtigungen in den verschiedenen Lebenslagedimensionen negativ auf die Bewältigungskompetenzen der Familien auswirken (Zander, 2010).

Im pädagogischen Handeln zeigen sich häufig Unterschiede darin, wie über privilegierte oder benachteiligte Kinder gesprochen bzw. mit ihnen gearbeitet wird (Laubstein, Holz & Seddig, 2016). Dies geschieht zumeist unbeabsichtigt, stellt aber unter Umständen eine doppelte Benachteiligung dar, z. B. im Hinblick auf ungleiche Sprachbildung, Zuwendung oder den Anregungsgehalt von Angeboten. Kinder mit herausforderndem/aggressivem Verhalten werden eher aus der Gruppe ausgegrenzt (von anderen Kindern oder auch von Erwachsenen). Dabei werden mögliche Zusammenhänge zur sozialen Ungleichheit in herausfordernden Situationen oftmals nicht reflektiert. Auch die Zusammenarbeit mit Familien kann – ebenfalls unbeabsichtigt – geprägt sein von Erwartungen und Zuschreibungen an ‚arme‘ vs. ‚nicht-arme‘ Familien. Auch kann es sein, dass Familien in prekären Lebenslagen (Armut, Isolation, psycho-soziale Erschöpfung) schwerer zugänglich sind, Kontakte vermeiden oder sich gegen Kritik und Einmischung wehren (Prengel, 2016). Für pädagogische Fachkräfte stellt sich vor dem Hintergrund dieser Befunde die Herausforderung, wie Armut bzw. soziale Ungleichheit im pädagogischen Alltag reflektiert und zusätzliche Benachteiligungen (durch andere Kinder/Erwachsene) vermieden werden können. Außerdem geht es darum, armutsbedingte Folgen und Teilhabebarrrieren in der Einrichtung möglichst aufzuheben oder zu kompensieren und den Familien zu einer Stärkung und Erweiterung ihrer eigenen Handlungskompetenzen zu verhelfen.

#### Ansätze einer armutssensiblen Pädagogik

Eine Pädagogik der Vielfalt ist gefordert, sich mit dem Thema ‚Armut/soziale Ungleichheit‘ aktiv auseinanderzusetzen. Ziel muss es sein, zielgruppenspezifische Etikettierungen zu erkennen und zu vermeiden und die Einzigartigkeit des Individuums in den Mittelpunkt (Prengel, 2016) zu stellen. Daher ist spezifisches Wissen zu Armut/sozialer Ungleichheit erforderlich, das Benachteiligungen im Sinne einer inklusiven Pädagogik aufdeckt. Auch ist die eigene Haltung in der Auseinandersetzung im Team und mit anderen gegenüber Armut/sozialer Ungleichheit systematisch zu reflektieren. Tendenzen zur Ausgrenzung und zur unfairen Behandlung im Zusammenhang von Armut bzw. sozialer Ungleichheit müssen frühzeitig erkannt und ihnen muss klar begegnet werden. Eine armutssensible Haltung zeichnet sich demnach vor allem durch eine hohe Wertschätzung, weitgehende Vorurteilsfreiheit, Achtung und das Bestreben des ‚Verstehen-wollens‘ gegenüber den Familien und ihren Wertevorstellungen aus (Hock et al., 2014). Zentral ist hierbei das Wissen über und die innere Vorstellung von Armut und deren Ursachen bei den Familien, was sich implizit auch auf den Umgang mit den betroffenen Familien auswirkt.

Handlungen und die Angebotsgestaltung werden auf die Lebenswelt und -lage der Familien ausgerichtet und die Einrichtung wird mit entsprechend bedarfsangepassten Institutionen und Hilfeleistungen im Sozialraum vernetzt (Hock et al., 2014; Kobelt Neuhaus & Refle, 2013). Dies setzt voraus, dass die Lebensverhältnisse der Familien in Armut generell und speziell in der Einrichtung bekannt sind und es einen reflektierten Umgang mit den damit einhergehenden Gefühlen wie beispielsweise Scham gibt (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, 2014). So können spezifische Benachteiligungen und Einschränkungen in der Teilhabe erkannt und individuelle Interventionsmöglichkeiten geplant und ausgeführt werden. Durch den aktiven Einbezug der Familien werden Ausgrenzungen und Stigmatisierungen verhindert (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, 2014).

Dementsprechend setzt eine armutssensible Pädagogik bei den betroffenen Familien und deren Bewältigungsverhalten an und ist darum bemüht, ein möglichst auf die Lebenswelt und die Bedarfe der einzelnen Familien angepasstes äußeres Umfeld zu schaffen. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Herstellung und Unterstützung von sozialer Teilhabe und Bildungsteilhabe. Kindertageseinrichtungen können durch eine armutssensible Pädagogik

einen Beitrag dazu leisten, die durch Armut eingeschränkten Handlungs- und Erfahrungsspielräume und die daraus entstehenden Folgen für Kinder und ihre Familien zu kompensieren und die Familien bei der armutspezifischen Bewältigung zu unterstützen.

### 5.2.2.2 Fortbildungsziele

#### Vorbemerkung

Die Fortbildungsziele orientieren sich an dem kompetenzorientierten Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. (2014) (s. auch Abbildung 14 in Kapitel II.5.1) sowie an der Matrix ‚Kompetenzbeschreibungen und didaktisches Konzept der *IncluKiT*-Fortbildungen‘ (s. auch Tabelle 3 in Kapitel II.5.1). Die drei Kompetenzniveaus: Grundlagen, Vertiefungsstufe I und II beinhalten dabei stets die Facetten: Haltung, Wissen, Handeln sowie Teamentwicklung. Sie werden für jeden der 13 Bausteine des *IncluKiT*-Fortbildungsprogramms (s. auch Abbildung 15 in Kapitel II.5.1) kurz ausgeführt. Damit soll es Leitung und Team ermöglicht werden, die individuellen Fortbildungsbedarfe zu formulieren und ein entsprechendes Fortbildungsprogramm zusammenzustellen (vgl. hierzu Kapitel II.3 ‚Entscheidungshilfe‘).

#### Grundlagen

In dem Modul nehmen die Teilnehmer\*innen eine aufgeschlossene Haltung gegenüber sozialer Ungleichheit als gesellschaftlichem Problem ein, das auch den pädagogischen Alltag beeinflusst. Sie erwerben Wissen über die Vielfaltsdimensionen des kindlichen Aufwachsens in Armut und anderen benachteiligenden Lebenslagen. Die Teilnehmer\*innen erweitern ihre pädagogischen Handlungskompetenzen im Sinne einer armutssensiblen Pädagogik, indem das Phänomen ‚Aufwachsen in Armut‘ im Hinblick auf die Funktion von familienergänzenden Angeboten, insbesondere von Kindertageseinrichtungen, reflektiert wird. Für die Zusammenarbeit mit Eltern werden Möglichkeiten erarbeitet, wie kompetent und wertschätzend mit armutsbedingten Lebenslagen und anderen Formen sozialer Benachteiligung umgegangen werden kann. Auf der Teamebene werden mithilfe von videogestützten Beobachtungen und Fallvignetten Möglichkeiten erarbeitet, wie Stigmatisierung und Benachteiligung von Kindern und Familien im pädagogischen Alltag vermieden werden können.

#### Vertiefungsstufe 1

Die Vertiefungsstufe 1 baut auf den Grundlagenmodulen auf. Dabei haben die Teilnehmer\*innen die Bereitschaft zur systematischen Selbstreflexion von Herausforderungen im pädagogischen Alltag unter der Perspektive sozialer Ungleichheit. Die Teilnehmer\*innen erwerben vertieftes Wissen zu verschiedenen Lebenslagedimensionen im Kontext von Armut. Daneben entwickeln sie auf Teamebene Qualitätsstandards für die pädagogische Arbeit unter besonderem Einbezug armutssensibler Aspekte und überprüfen ihr eigenes Handeln in den Einrichtungen. Die Teams initiieren konzeptionelle Veränderungen im Hinblick auf die Berücksichtigung der Vielfalt von Lebenslagen und sozialer Ungleichheit. Dabei werden die pädagogische Arbeit mit Kindern sowie die Zusammenarbeit mit Familien systematisch reflektiert. Es werden auf Trägerebene Maßnahmen entwickelt zum systematischen Aufbau von Kontakten zu Netzwerkpartnern bzw. -beziehungen, die an die familiären Bedarfe angepasst sind, und es werden entsprechende Angebote zu deren Nutzung formuliert. Speziell für die Anleitung und Einarbeitung von Auszubildenden/Praktikant\*innen werden die zentralen Merkmale einer armutssensiblen Pädagogik thematisiert.

#### Vertiefungsstufe 2

In der Vertiefungsstufe 2 wird auf Teamebene eine Haltung eingenommen, die ein pädagogisches Wirken gegen soziale Ungleichheit und Benachteiligung als grundlegende Aufga-

be betrachtet. Auf Teamebene wird an (individuellen) Spezialkompetenzen gearbeitet, die sich auf eine Aufgabendifferenzierung in den Bereichen Netzwerkarbeit, niedrigschwellige Angebotsgestaltung in der Einrichtung und Sozialraumorientierung ausrichten. Es werden weiterführende Konzepte und Projekte zu armutsensiblem Handeln erarbeitet. In den Teams wird reflektiert, welche Ziele die Einrichtung für armutsbetroffene Familien vorsieht und welche möglichen Zielkonflikte sich dabei mit bisherigen Zielen und Vorstellungen der Einrichtung ergeben können. Qualitätsstandards und Fortbildungsplanungen werden an der Vielfaltsdimension ‚soziale Ungleichheit‘ ausgerichtet.

### **5.2.3 Modul I.3: Spiel und Vielfalt**

*Dörte Weltzien*

#### *5.2.3.1 Thematische Schwerpunkte*

##### Das kindliche Spiel im Kontext der psychischen Grundbedürfnisse

Im Hinblick auf Vielfalt zeigt sich im kindlichen Spiel eine große Heterogenität im Spielverhalten der Kinder. Universell ist bei aller Vielfalt jedoch das Grundbedürfnis, neben stabilen Beziehungen zu Erwachsenen auch zu einer Gruppe Gleichaltriger (Peers) zu gehören. Das Spiel- und Kooperationsverhalten der Kinder entwickelt sich entlang dieses Grundbedürfnisses mit zunehmenden Kompetenzen der Kinder. Frühe kindliche Spielformen zeigen sich oftmals zunächst als Parallelspiel, also als ein soziales Nebeneinander, bei dem sich die Kinder gegenseitig anregen und sich nachahmen und aus dem sich das dyadische Spiel in Zweiergruppen entwickelt, sofern sich Gelegenheiten dazu bieten (Viernickel, 2000). Später entwickeln sich immer komplexere Spielformen mit anderen Kindern, die zwar hinsichtlich Spielthemen, Dynamik und Zielen stark variieren können, immer jedoch als Ausdruck von sozialer Eingebundenheit oder auch Ausgegrenztheit verstanden werden können. Zugehörigkeit und Sicherheit sind wesentliche Grundbedürfnisse und zugleich Voraussetzungen dafür, dass sich Kinder in ein Spiel einlassen können.

Ein weiteres Grundbedürfnis ist das Selbstwirksam- oder Kompetenzerleben. Kinder setzen sich im Spiel immer neue Ziele und Aufgaben, die sie in der Spielrealität bewältigen können (oder die Ziele werden entsprechend geändert). Entwicklungspsychologisch stellt das Spiel eine wichtige Form der Realitätsbewältigung dar (Elkonin, 1980; Oerter, 1998). Das Erlebte wird nachgespielt („Auto fahren“), re-inszeniert („Vater-Mutter-Kind-Spiele“) und transformiert („Fantasiewesen“). Im Spiel können verschiedene Erlebensebenen übereinander geschoben werden, das Kind erlebt sich dabei als autonom und selbstwirksam (Bandura, 1997).

Ein weiterer Einflussfaktor auf das kindliche Spiel ist die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, die Kinder im Alter von etwa drei Jahren entwickeln. In der Interaktion entwickeln die Kinder eine Vorstellung darüber, was andere Menschen denken oder fühlen, eine sogenannte „theory of mind“ (Astington, 2000; Premack & Woodruff, 1978). Wesentlich für eine Fülle von Spielhandlungen ist die sprachlich-kommunikative Auseinandersetzung mit anderen. Als wesentliche Form der Weltaneignung wird das Spiel auch als der Kern der sozial-kognitiven Entwicklung bezeichnet (Kammermeyer, 2006). Hinsichtlich der Vielfaltsmerkmale von Kindern sind das Explorationsverhalten, die Aneignungsstrategien, die Auseinandersetzung mit anderen, das Einlassen auf eine Spielsituation (Flow-Erleben) und die szenische Darstellung im Rollenspiel Ausdruck des kindlichen Aufwachsens und der Kinder selbst. Für die Spielbegleitung und Unterstützung ergibt sich daraus die Anforderung, einerseits das selbstbestimmte Spiel zu ermöglichen (vielfältige Räume, Zeiten, Materialien, Spielpartner etc.) und ‚laufen‘ zu lassen. Andererseits sollten auch neue Spielimpulse gegeben werden, die jenseits der bekannten, z. B. familiär oder kulturell geprägten Spielmodi liegen.

### Herausforderungen des kindlichen Spiels im Kontext von Vielfalt und Inklusion

Kinder zeigen eine große Vielfalt in ihren Spielpräferenzen und Spielhandlungen. Diese werden nicht nur durch die psycho-soziale Entwicklung und die zunehmenden kognitiven und emotionalen Kompetenzen beeinflusst, sondern auch Veränderungen ihrer Lebenswelten (z. B. Flucht/Migration) oder (kritische) Lebensereignisse (z. B. Trennung der Eltern, die Geburt eines Geschwisterkindes) können sich auf das Spielverhalten auswirken. Das Spielverhalten mit all seinen Besonderheiten ist unter dieser Perspektive genau zu beobachten und in den Kontext des kindlichen Aufwachsens zu stellen: Es ist nicht das Kind, das sich ‚auffällig‘ verhält, sondern im Spiel werden – durchaus auch problematische – Themen re-inszeniert mit dem Ziel, diese zu bewältigen. In dieser Hinsicht ist das Spiel des Kindes als Möglichkeit zu sehen, das kindliche Verhalten verstehen zu können und das Kind in seiner Entwicklung zu unterstützen. Eine beziehungsvolle, stärkende Pädagogik schenkt dem selbstbestimmten Spiel daher große Beachtung; auch werden alltägliche Gelegenheiten zum Mitspielen, zum ‚Aus- und Einfädeln‘, zur Moderation (zwischen Kindern) oder zur Impulsgebung (etwa durch neue Materialien) genutzt (Weltzien, 2013a).

Auch wenn das kindliche Spiel als wesentliches Kennzeichen der Entwicklung gilt, ist es doch keineswegs selbstverständlich, dass Kinder in ein vertieftes Spiel hineinfließen. Zum einen gibt es körperliche, seelische oder kognitive Gründe dafür, dass das ‚freie‘ Spiel eng begrenzt ist oder intensive Unterstützung durch andere Kinder bzw. Erwachsene benötigt wird. Zum anderen können die Kontextbedingungen das Spiel hemmen und stellen möglicherweise für einige Kinder größere Hemmnisse dar als für andere (z. B. Lautstärke, räumliche Enge). Auch Regeln und damit verbundene Sanktionen können sich als hinderlich für das kindliche Spiel auswirken und für bestimmte Spiele (Toben, Ringen) das ‚Aus‘ bedeuten, obwohl sie durchaus wichtige Funktionen erfüllen. Hier sind die pädagogischen Fachkräfte gefordert, Einschränkungen systematisch zu reflektieren und spielbegrenzende Regeln gut und nachvollziehbar zu begründen bzw. den Kindern Alternativen anzubieten, wie sie ihre Spielideen dennoch realisieren können.

Je mehr Möglichkeiten bestehen, selbstbestimmt Gruppenkontexte für eigene Spiele herstellen zu können, desto größer sind der Komplexitätsgrad der Spiele und umso differenzierter sind die Kommunikationsebenen im Spiel (Brandes, 2008). Unter anderem können sich entwicklungs- oder geschlechtsspezifische Spielpräferenzen stärker entfalten. Allerdings können die Gruppenverhältnisse und -beziehungen auch spielhemmend sein; so zeigt sich im Spiel der Kinder, ob sich Ausgrenzungstendenzen, Diskriminierung oder Beschämung innerhalb der Kindergruppe breit machen. Es ist eine zentrale Aufgabe der Erwachsenen, feinfühlig Spielbeziehungen anzubahnen und die Rolle von Kindern innerhalb von Spielen zu stärken. Eine weitere Aufgabe liegt darin, auf der Meta-Ebene das Spiel der Kinder zu thematisieren (z. B. im anschließenden Mittagessen), indem Beobachtungen zu gelingenden Spielbeziehungen ressourcenorientiert gespiegelt oder auch Spielthemen im Kontext von Vielfalt und Inklusion gezielt aufgegriffen werden. Es ist davon auszugehen, dass in den vermeintlichen Alltagsspielen der Kinder *alle* Lebenswelten und Entwicklungsthemen ‚verhandelt‘ werden; Spiele stellen daher Schlüsselsituationen des Alltags dar, die als Bildungsgelegenheiten erkannt und gestaltet werden sollten. Ein Mitspielen kann sinnvoll sein und stellt eine gute Möglichkeit dar, die Spiel-Themen der Kinder aufzugreifen.

Eine geschlechtersensible Pädagogik wirkt förderlich auf die Dauer und Häufigkeit gemischt-geschlechtlicher Spielaktivitäten. Darüber hinaus unterstützt sie die Entwicklung einer offenen und von Toleranz geprägten Haltung in Bezug auf die in Spielen inszenierte Aufgabenteilung zwischen den Geschlechtern (Bürgisser & Baumgarten, 2006). Geschlechtstypisches Spiel und die Reproduktion stereotyper Verhaltensweisen unterstützt Kinder dabei, die eigene Geschlechtsidentität zu verstehen und sich in ihrer Rolle als Junge oder Mädchen zu vergewissern (Huber, 2010). Die pädagogische Qualität einer Einrichtung lässt sich daher auch daran erkennen, wie gut sich Interkulturalität und Inklusion in den Spielmaterialien und -objekten wiederfinden (Wagner, 2008).

### 5.2.3.2 Fortbildungsziele

#### Vorbemerkung

Die Fortbildungsziele orientieren sich an dem kompetenzorientierten Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. (2014) (s. auch Abbildung 14 in Kapitel II.5.1) sowie an der Matrix ‚Kompetenzbeschreibungen und didaktisches Konzept der *InkluKiT*-Fortbildungen‘ (s. auch Tabelle 3 in Kapitel II.5.1). Die drei Kompetenzniveaus: Grundlagen, Vertiefungsstufe I und II beinhalten dabei stets die Facetten: Haltung, Wissen, Handeln sowie Teamentwicklung. Sie werden für jeden der 13 Bausteine des *InkluKiT*-Fortbildungsprogramms (s. auch Abbildung 15 in Kapitel II.5.1) kurz ausgeführt. Damit soll es Leitung und Team ermöglicht werden, die individuellen Fortbildungsbedarfe zu formulieren und ein entsprechendes Fortbildungsprogramm zusammenzustellen (vgl. hierzu Kapitel II.3 ‚Entscheidungshilfe‘).

#### Grundlagen

In dem Modul nehmen die Teilnehmer\*innen eine aufgeschlossene Haltung gegenüber der Vielfalt vom kindlichen Spielverhalten sowie dem Spiel als wesentlicher Tätigkeit zur Auseinandersetzung mit Vielfalt im Kindesalter ein. Die Teilnehmer\*innen erweitern ihr Wissen über die Bedeutung des kindlichen Spiels zur Bearbeitung und Entdeckung von Vielfaltserfahrungen. Sie erkennen, wie wichtig Freiräume für das Spiel mit anderen Kindern sind und welche Bedeutung anregende Räume, Bereiche und Spielobjekte für das kindliche Spiel haben. Die Teilnehmer\*innen erweitern ihre inklusionsbezogenen Handlungskompetenzen, indem vorhandene Angebote und Materialien auf Vielfaltsaspekte hin überprüft und reflektiert werden. Für die Zusammenarbeit mit Eltern werden Möglichkeiten erarbeitet, wie zusätzliche Impulse aus den kulturell-geprägten Lebenswelten der Familien eingebracht werden können. Hierbei werden auch sensible Themen in Kinderspielen (Rollenaufteilung, Körperlichkeit, Sexualität etc.) aufgegriffen. Auf der Teamebene werden anhand von videogestützten Beobachtungen und Fallvignetten Möglichkeiten entwickelt, wie das Spiel als zentraler Zugang zur Vielfalt der Welt gefördert werden kann – hierbei werden auch die Moderation und Anbahnung von Spielbeziehungen, das Ein- und Ausfädeln in Spielsituationen sowie ein kompetenter Umgang mit Konflikten einbezogen.

#### Vertiefungsstufe 1

Die Vertiefungsstufe 1 baut auf den Grundlagenmodulen auf. Die Teilnehmer\*innen haben die Bereitschaft zur systematischen Selbstreflexion von Herausforderungen im pädagogischen Alltag in Bezug auf das kindliche Spiel. Die Teilnehmer\*innen setzen sich mit aktuellen Studien zum Spielverhalten von Kindern, z. B. im Hinblick auf förderliche/hemmende Spielumwelten, auseinander und erwerben vertiefte Kenntnisse zu inklusiven Spiel- und Lernsituationen. Insbesondere in der Gestaltung von Spielsituationen erwerben sie neues Handlungswissen, u. a. zu unterstützenden Kommunikationsformen. Die Teilnehmer\*innen beschäftigen sich selbstkritisch mit herausforderndem Spielverhalten im eigenen pädagogischen Alltag und erarbeiten systematisch neue Ansätze der Spielbegleitung und -unterstützung im Kontext von Vielfalt und Inklusion. Die konzeptionellen, räumlichen und strukturellen Rahmenbedingungen für kindliches Spiel und Gruppen werden systematisch anhand einer inklusiv ausgerichteten pädagogischen Haltung reflektiert und es werden konzeptionelle Veränderungen initiiert. Für die Anleitung und Einarbeitung von Auszubildenden/Praktikant\*innen werden die zentralen Aspekte einer Pädagogik thematisiert, die das Spiel unter Vielfaltsaspekten begreift.

#### Vertiefungsstufe 2

In der Vertiefungsstufe 2 wird auf Teamebene eine Haltung eingenommen, die die überragende Bedeutung des Spiels im Kontext von Vielfalt und Inklusion als grundlegende Denk-

und Handlungsstruktur anerkennt. Die Teilnehmer\*innen erwerben spezifische Fachkenntnisse zum Spiel, beispielweise im Kontext von Gender, Körperlichkeit und Sexualität. Auch übergreifende Themen wie Macht, Diskriminierung und Rassismus sowie kultursensible Handlungskonzepte zum Umgang mit Vielfalt und Tabus werden behandelt. Die Teilnehmer\*innen können in ihrer alltäglichen Praxis im kindlichen Spielverhalten Vielfaltsaspekte wahrnehmen und kompetent aufgreifen. Es werden Qualitätsstandards zur Begleitung und Förderung des Spiels in Gruppen entwickelt und systematische Formen von Beobachtung und Reflexion des kindlichen Spiels vereinbart.

#### **5.2.4 Modul I.4: Rosa oder blau? Neue Perspektiven auf das Geschlecht entwickeln – den pädagogischen Alltag gendersensibel (er-)leben und gestalten** Bettina Friedrich

##### 5.2.4.1 Thematische Schwerpunkte

###### Begriffliche Abgrenzungen

Von Beginn an wird das soziale Geschlecht (‚Gender‘ im Kontrast zum biologischen ‚Geschlecht‘) konstruiert – durch elterliches oder außerfamiliales Erziehungsverhalten, Peerkontakte und mediale Einflüsse. Damit verbunden sind Zuschreibungen und Erwartungen, die ihrerseits zu einem mehr oder weniger genderkonformen Rollenverhalten beitragen (‚Doing Gender‘). Genderkonformes Verhalten bedeutet, dass das biologische und soziale Geschlecht weitgehend übereinstimmen. Bereits geringe Abweichungen werden von der Umwelt bemerkt und thematisiert (Demling, 2018; Focks, 2016; Hubrig, 2019; Kammerlander & Ostendorf-Servissoglou, 2017; Rohrmann, 2017).

Mit einer gendersensiblen Pädagogik ist das Ziel verbunden, Bedarfen beider Geschlechter zu entsprechen (Rohrmann, 2017, S. 96), Chancengerechtigkeit zu fördern und „geschlechtsbezogene Rollenzuschreibungen durchlässig zu machen“ (Kammerlander & Ostendorf-Servissoglou, 2017, S. 10). Dies ermöglicht eine größere Offenheit für die geschlechterbezogene Identitätsentwicklung und das Handlungsrepertoire der Kinder sowie eine grundlegende Anerkennung von Vielfalt (Focks, 2016). Eine gendersensible Pädagogik beinhaltet die Auseinandersetzung mit der eigenen geschlechtlichen Biografie, (eigenen) Stereotypen und ‚blinden Flecken‘, mit Haltungen und Rollenverteilungen im Team und einer konzeptionellen Verankerung. Gendersensibles Arbeiten stellt eine Querschnittsaufgabe dar und sollte im pädagogischen Alltag verankert sein (Demling, 2018; Focks, 2016; Hubrig, 2019; Kammerlander & Ostendorf-Servissoglou, 2017). Grundlegend „ist die Annahme, dass der Kategorie Gender eine den pädagogischen Alltag bestimmende Bedeutung bzw. zumindest ein wesentliches Strukturierungsmoment zukommt“ (Kubandt & Meyer, 2012, S. 9).

Pädagogische Teams sind gefordert, sich auch für Formen ‚geschlechtsuntypischer‘ Verhaltensweisen zu öffnen und sich mit möglichen Tabu-Themen (z. B. Intersexualität) auseinanderzusetzen.

###### Normatives Verständnis von Geschlechterrollen reflektieren

Eine gendersensible Pädagogik basiert auf der systematischen Selbstreflexion eigener Vorstellungen von kindlicher Entwicklung und dem normativen Verständnis von Geschlechterrollen (Demling, 2018; Kubandt & Meyer, 2012). So ist beispielsweise zu fragen, welche Entwicklungsschritte und Verhaltensweisen der Kinder für geschlechtstypisch bzw. geschlechtsuntypisch gehalten werden. Auch ist eine genaue (Selbst-)Beobachtung im eigenen Alltag erforderlich, um ‚blinde Flecken‘ aufzudecken. Die Reaktionen auf kindliche Verhaltensweisen sind daraufhin zu überprüfen, ob sie sich geschlechtsbezogen unterscheiden. Auch ist das eigene biografisch geprägte Verhalten gegenüber Mädchen und Jungen, beispielsweise in gemeinsamen Spielen, zu reflektieren. Werden Jungen häufiger zu kraftvollen

Bewegungsaktivitäten oder starken Rollen im szenischen Spiel motiviert? Oder ist umgekehrt ein Bewegungsdrang von Mädchen ‚auffällig‘?

Neben der gendersensiblen Reflexion von Kontexten oder Situationen, welche vor allem Kinder betreffen, sollte auch die Zusammenarbeit im Team (z. B. Rollenverteilungen) und die Arbeit mit Eltern (z. B. Berücksichtigung vielfältiger Familienformen, Gestaltung von Eltern- bzw. Familienaktivitäten) in eine regelmäßige Reflexion einbezogen werden (Hubrig, 2019).

### Den pädagogischen Alltag gendersensibel gestalten

Eine gendersensible Pädagogik kann sich auf die Gestaltung der Umgebung sowie auf Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen oder auf die Ebene der Erwachsenen beziehen, wobei das pädagogische Handeln im Alltag im Zusammenhang mit der inneren Haltung, den Gefühlen und fachlichen Kenntnissen von Fachkräften steht (Hubrig, 2019). Einer Fachkraft kommt dabei die Aufgabe der doppelten Blickrichtung zu. „Sie muss das Kind einerseits als Junge, Mädchen oder intergeschlechtliches Kind sehen und gleichzeitig als einzigartiges Individuum!“ (ebd., S. 44). Eine gendersensible Pädagogik beinhaltet die Überprüfung pädagogischer Alltagspraxis und gegebenenfalls ihre konkrete Veränderung. Dabei können Räume, Ausdrucksformen und Verhaltensweisen sowie Spiele in den Blick genommen werden (Focks, 2016).

Räume und Angebote werden so (um)gestaltet, dass eine starre Zuordnung von Aktivitäten zu Geschlechtern aufgelöst wird und grundsätzlich alle Funktionsbereiche für alle Geschlechter attraktiv sind (Demling, 2018). Eine gendersensible Pädagogik kann aber durchaus auch besondere (temporäre) Angebote für Kindergruppen (geschlechterhomogen oder -heterogen) beinhalten (Hubrig, 2019). Damit kann das Ziel verbunden sein, dass Kinder innerhalb ihrer Peerbeziehungen Materialien oder Lernbereiche neu erschließen, die sie bislang aufgrund von geschlechtsbezogenen Rollenzuschreibungen wenig genutzt haben. Eine gendersensible Pädagogik soll Kinder dabei unterstützen, ihre geschlechtliche Identität zu finden und ein gesundes Verhältnis zum eigenen Körper zu entwickeln. Sie sollen mit unterschiedlichen Rollen und entsprechenden Verhaltensweisen experimentieren dürfen – und werden in ihren vielfältigen Ausdrucksweisen, Interessen, Aktivitäten akzeptiert. Von besonderer Bedeutung sind hier Erfahrungen von Körper und Bewegung, da diese durch ihren Symbolcharakter Einfluss nehmen auf die Entwicklung des Selbstkonzepts bzw. die geschlechtsbezogene Identitätsentwicklung (Focks, 2014; Hubrig, 2019).

Für Eltern sind gendersensible pädagogische Ansätze häufig unbekannt und teilweise auch schwer nachzuvollziehen. Die Einbeziehung der Eltern in diese Themenbereiche und der respektvolle, feinfühlig Umgang mit Abwehr und Ängsten sind daher wichtig. Auch werden Genderthemen in Entwicklungsgesprächen mit Eltern einbezogen und mögliche Unsicherheiten bei ‚nicht-genderkonformem‘ Verhalten der Kinder kompetent aufgegriffen. Schriftliche Informationen und Angebote zu gemeinsamen Aktivitäten mit Eltern werden gendersensibel gestaltet, sodass sich alle angesprochen und beteiligt fühlen (Hubrig, 2019; Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014; Weegmann & Senger, 2016).

Ein gendersensibles Verhalten drückt sich auch darin aus, wie mit und über Mädchen und Jungen gesprochen wird (Hubrig, 2019). Hierbei sind mögliche Sprachfallen aufzudecken, die gendertypische Zuschreibungen (der ‚Chef‘, die ‚Milchmädchenrechnung‘, der ‚Baumeister‘) beinhalten. Auch ist zu reflektieren, ob Kinder auf bestimmte Verhaltensweisen, Aktivitäten, Kompetenzen hinsichtlich ihres Geschlechts festgelegt werden. So kann es sein, dass genderkonformes Verhalten sprachlich belohnt, untypisches Verhalten dagegen als überraschend oder gar abweichend betitelt wird. Im Team sind solche – häufig unbewussten – Sprachfallen zu thematisieren und dafür zu sensibilisieren, dass Kinder, die besonders empfänglich für die Meinungen und Bewertungen von erwachsenen Bezugspersonen sind, verunsichert oder in eine bestimmte Geschlechterrolle gedrängt werden könnten.

Kinder werden bereits früh mit Geschlechterstereotypen konfrontiert und bringen bestimmte Rollenbilder, beispielsweise aus der Familie oder von medialen Eindrücken, mit. Sie erkennen schon früh Unterschiede und bilden Hypothesen aus den Erfahrungen ihrer Lebenswelt, z. B. ‚Frauen kochen häufig‘. Sie bewerten und ziehen ihre Schlüsse (z. B. ‚Ich koche nicht mit. Ich bin doch ein Junge.‘). Solche Situationen hängen eng mit der Entwicklung der eigenen Identität zusammen. Das einmalige Erleben einer Ausnahme, z. B. eines kochenden Mannes, führt nicht unbedingt zur Änderung bzw. Erweiterung einer Annahme. Eine gendersensible Pädagogik greift auch innerhalb der Kinderbeziehungen Rollenbilder und Etikettierungen auf und tritt deutlich gegen Ausgrenzungen und Diskriminierungen ein. Dabei ist es wichtig, die hinter dem Verhalten stehende Annahme des Kindes zu erkunden, ernst zu nehmen und passende, wissenserweiternde Informationen zu geben. Hinter kindlichen Abwertungen oder Ablehnungen können Unsicherheiten und Irritationen durch bisher Unbekanntes, von der Norm Abweichendes, stehen. Um nicht vorschnell negative Absichten zu unterstellen, ist es wichtig, mit den Kindern in Dialog zu treten. Außerdem sollte das Kind seine Annahme ändern können, ohne beschämt zu werden. Eine respektvolle und feinfühliges Vorgehensweise ist hier besonders wichtig. Kulturelle Einflüsse sind in den Umgang mit genderbezogenen Verhaltensweisen einzubeziehen und sensibel – in Gesprächen und Rollenspielen – aufzugreifen.

Um Kinder in der Auseinandersetzung mit Geschlechtlichkeit professionell zu begleiten, brauchen Fachkräfte ein Bewusstsein für die gesellschaftlichen Strukturen, die Reflexion eigener Positionen, Wissen über kindliche Auseinandersetzungsprozesse zum Thema und die Entscheidung für die Unterstützung individueller Identitätsentwicklung der Kinder (Wolter, 2015).

#### 5.2.4.2 Fortbildungsziele

##### Vorbemerkung

Die Fortbildungsziele orientieren sich an dem kompetenzorientierten Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. (2014) (s. auch Abbildung 14 in Kapitel II.5.1) sowie an der Matrix ‚Kompetenzbeschreibungen und didaktische Konzept der *InkluKiT*-Fortbildungen‘ (s. auch Tabelle 3 in Kapitel II.5.1). Die drei Kompetenzniveaus: Grundlagen, Vertiefungsstufe I und II beinhalten dabei stets die Facetten: Haltung, Wissen, Handeln sowie Teamentwicklung. Sie werden für jeden der 13 Bausteine des *InkluKiT*-Fortbildungsprogramms (s. auch Abbildung 15 in Kapitel II.5.1) kurz ausgeführt. Damit soll es Leitung und Team ermöglicht werden, die individuellen Fortbildungsbedarfe zu formulieren und ein entsprechendes Fortbildungsprogramm zusammenzustellen (vgl. hierzu Kapitel II.3 ‚Entscheidungshilfe‘).

##### Grundlagen

In dem Modul nehmen die Teilnehmer\*innen eine aufgeschlossene Haltung gegenüber Genderthemen ein und lassen sich darauf ein, neue Perspektiven auf genderkonformes bzw. gender-nonkonformes Verhalten zu werfen. Anhand biografischer Zugänge und Gespräche erkennen sie die Vielfalt geschlechtsbezogener Erziehungsformen und ihre Wirkungen. Die Teilnehmer\*innen erwerben Wissen über die Entwicklung des sozialen Geschlechts (Gender) und können Zusammenhänge herstellen zwischen der sozialen Umwelt/Sozialisation und der normativen und kulturellen Prägung. Die Teilnehmer\*innen erweitern ihre pädagogischen Kompetenzen im Sinne einer geschlechtssensiblen Pädagogik, indem sie Angebote und Materialien auf Vielfaltsaspekte hin analysieren und reflektieren. Für die Zusammenarbeit mit Eltern werden Möglichkeiten erarbeitet, wie Genderthemen unter Beachtung entwicklungspsychologischer und kulturwissenschaftlicher Grundlagen besprochen werden können. Auf der Teamebene werden auf der Grundlage von Fallvignetten oder mithilfe videogestützter Beobachtung und Reflexion Möglichkeiten erarbeitet, wie eine gendersensible Begleitung

der kindlichen Entwicklungsprozesse gestaltet werden kann. Hierbei werden auch gruppenbezogene Aspekte, beispielsweise der Umgang mit Stigmatisierungstendenzen, behandelt.

### Vertiefungsstufe 1

Die Vertiefungsstufe 1 baut auf den Grundlagenmodulen auf. Die Teammitglieder entwickeln eine vertiefte gendersensible Haltung und reflektieren die eigenen Werte und Verhaltensweisen im Hinblick auf die Sprachpraxis. Sie haben eine Bereitschaft zur systematischen Selbstreflexion des gendersensiblen Umgangs bei Herausforderungen im pädagogischen Alltag. Die Teilnehmer\*innen erwerben vertieftes Wissen über die Vielfaltsdimension ‚Gender‘ und erweitern ihre Handlungskompetenzen darin, den pädagogischen Alltag gendersensibel zu gestalten. Sie schätzen Bilderbücher und Spielmaterialien systematisch und methodengestützt danach ein, ob eine Vielfalt von Mädchen und Jungen in unterschiedlichen Rollen repräsentiert wird. Raumstrukturen werden auf Genderaspekte überprüft; konzeptionelle Veränderungen zur gendersensiblen Gestaltung des Alltags werden initiiert. Für die Anleitung von Auszubildenden/Praktikant\*innen werden wesentliche Aspekte der Vielfaltsdimension ‚Gender‘ bearbeitet.

### Vertiefungsstufe 2

In der Vertiefungsstufe 2 wird auf Teamebene eine Haltung eingenommen, die Individualität in Unterschiedlichkeit in Bezug auf das soziale Geschlecht (‚Gender‘) als grundlegende Denk- und Handlungsstruktur anerkennt. Die Teams arbeiten an einer stärkeren Ausdifferenzierung von Spezialkompetenzen im Hinblick auf den Umgang mit geschlechtlicher Vielfalt im Kontext von entwicklungspsychologischen, sozialen und ethischen Fragen. Das alltägliche Handeln greift in allen pädagogischen Bereichen Aspekte von gendersensibler Pädagogik auf; Möglichkeiten in der Beratung von Familien werden konzeptionell erarbeitet, ebenso wird die Zusammenarbeit mit Beratungsstellen und Netzwerkpartnern im Sozialraum ausgebaut. Qualitätsstandards und Fortbildungsplanungen werden an der Vielfaltsdimension ‚Gender‘ ausgerichtet und ggf. angepasst.

## **5.2.5 Modul I.5: Was ist ‚normal‘? – Umgang mit der Vielfalt psychischer und physischer Fähigkeiten**

*Nadja Verhoeven*

### *5.2.5.1 Thematische Schwerpunkte*

#### Zur Relativität von Normalität

Soziale Abweichung variiert erheblich in Abhängigkeit von den gesellschaftlichen Normen. Das Zusammenleben von Paaren ohne Trauschein ist hierzulande normal, Polygamie dagegen verboten. Die Frage, was soziale Abweichung ist, verändert sich mit dem allgemeinen Wertewandel im eigenen Land. Fortschrittliche Gesellschaften werden nicht nur toleranter, sondern auch intoleranter. So nimmt die Toleranz gegenüber Verhaltensweisen, die vor Jahrzehnten kaum für Aufmerksamkeit gesorgt haben, ab. Hierzu zählen Gewalt in der Erziehung, Rassismus, Sexismus und Homophobie oder auch Umweltverschmutzung und Tierquälerei. Gesellschaftliche Entwicklungen führen häufig dazu, Grenzen der ‚Normalität‘ zu verschieben. Demokratische Prozesse und die Umsetzung von Menschenrechtsprinzipien führen zu einer größeren Anerkennung der Vielfalt bei gleichzeitigem Eintreten gegen Ausgrenzung und Diskriminierung.

#### Die Gefahr von Etikettierungen

Etikettierungen können als sich selbst erfüllende Prophezeiungen wirken. Gilt jemand als auffällig, wird das Verhalten oftmals anders bewertet als bei ‚normalen‘ Menschen. Diese Stigmatisierung kann die Lebensläufe selbst ungünstig verstärken. Der Mechanismus der

Etikettierung treibt Menschen in abweichende Karrieren, zur Übernahme von Lebensstilen außerhalb der Norm und in das Abrutschen in Subkulturen, was wiederum das deviante Verhalten unterstützt. Die Stigmatisierung kann so weit gehen, dass selbst Kinder aus Familien, die sich am Rand der gesellschaftlichen Normen bewegen, als abweichend betrachtet werden, auch wenn sich dies in ihrem Verhalten überhaupt nicht ausdrückt.

Wenn man Etikettierungen vermeiden oder (falls bereits vorhanden) beseitigen möchte, ist eine genaue Situationsanalyse erforderlich, die die Betrachtung des ganzen Systems beinhaltet. Wie schwierig die Abkehr von Normalitätsvorstellungen ist, zeigt der Umgang mit herausforderndem, insbesondere aggressivem Verhalten von Kindern. Da das Verhalten schwer zu verstehen oder zu erklären ist, fällt ein kompetenter Umgang damit entsprechend schwer. Zwar kann grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass störende Verhaltensweisen darauf hinweisen, dass ein Kind leidet, unglücklich ist oder unter großem Druck steht. Ohne eine genaue Analyse der möglichen Ursachen für Aggressionen wird die eigene Hilflosigkeit und Verunsicherung aber nur erhöht.

### Erkennen von Zusammenhängen

Wichtig für die Ursachenklärung ist es, die Zusammenhänge von subjektivem Erleben und Verhalten zu erkennen. Angst, Beunruhigung, Unsicherheit werden beispielsweise als Kontrollverlust und Bedrohung des Selbstwerts erlebt. Aggressive Äußerungen sind demzufolge als Schutz der eigenen verwundbaren Person zu verstehen, als Abwehr von schädigenden Angriffen auf das eigene Ich. Um das Verhalten verstehen zu können, sollte nicht das isolierte Verhalten des Kindes (z. B. ein einzelner Wutausbruch), sondern der Kontext, in dem dies geschieht, genau beobachtet und reflektiert werden. Hilfreich für das Verstehen sind beispielsweise Informationen zur bisherigen Entwicklung des Kindes, zur familiären Situation, zur Gruppensituation und Gruppendynamik in der Einrichtung.

Von besonderer Bedeutung ist die Beziehungs- und Interaktionsgestaltung im pädagogischen Alltag. Wenn die Fachkräfte die wahrgenommenen Gefühle spiegeln und emotionale Erlebnisinhalte verbalisieren, unterstützen sie die emotionale Entwicklung des Kindes und fördern prosoziales Verhalten. In vielen Situationen stehen Gefühle nicht explizit im Vordergrund, können jedoch indirekt Einfluss darauf haben, wie sich eine Situation gestaltet und wie diese von den Beteiligten erlebt wird. Bei der Wahrnehmung von Gefühlen sind die große Vielfalt sowie geschlechter-, kultur- und entwicklungsabhängige Besonderheiten von Gefühlsäußerungen zu beachten (Weltzien et al., 2018).

Eine Pädagogik der Vielfalt stellt die Einzigartigkeit des Individuums in den Mittelpunkt. Zuschreibungen und Etikettierungen haben negative Wirkungen auf Selbstbild, Entwicklungs- und Bildungschancen von Kindern und müssen daher im pädagogischen Alltag erkannt und reflektiert werden. Inklusive Spiel- und Bildungssituationen sollten so gestaltet werden, dass Etikettierungen in der Kindergruppe gezielt aufgebrochen werden. Indem eine emotionale Sprache vermittelt wird, werden Kinder darin unterstützt, mit eigenen Gefühlen und denen anderer wertschätzend und gewaltfrei umzugehen.

Das Thema ‚Was ist normal?‘ wird darüber hinaus auch in der Zusammenarbeit mit Eltern, z. B. bei Elterngesprächen aufgegriffen, um Ängsten und Vorbehalten der Eltern kompetent zu begegnen. Auf der Teamebene wird nach Unterstützungsformen gesucht, um sich bei Unsicherheiten, Ängsten und Grenzen hinsichtlich der Normalitätsvorstellungen und -erwartungen gegenseitig zu unterstützen.

#### *5.2.5.2 Fortbildungsziele*

##### Vorbemerkung

Die Fortbildungsziele orientieren sich an dem kompetenzorientierten Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. (2014) (s. auch Abbildung 14 in Kapitel II.5.1) sowie an

der Matrix ‚Kompetenzbeschreibungen und didaktisches Konzept der *InkluKiT*-Fortbildungen‘ (s. auch Tabelle 3 in Kapitel II.5.1). Die drei Kompetenzniveaus: Grundlagen, Vertiefungsstufe I und II beinhalten dabei stets die Facetten: Haltung, Wissen, Handeln sowie Teamentwicklung. Sie werden für jeden der 13 Bausteine des *InkluKiT*-Fortbildungsprogramms (s. auch Abbildung 15 in Kapitel II.5.1) kurz ausgeführt. Damit soll es Leitung und Team ermöglicht werden, die individuellen Fortbildungsbedarfe zu formulieren und ein entsprechendes Fortbildungsprogramm zusammenzustellen (vgl. hierzu Kapitel II.3 ‚Entscheidungshilfe‘).

### Grundlagen

In dem Modul nehmen die Teilnehmer\*innen eine aufgeschlossene Haltung gegenüber dem Konstrukt ‚Normalität‘ ein. Anhand subjektiv-biografisch und kulturell-normativ geprägter Bilder vom Kind setzen sie sich mit der äußeren und inneren Vielfalt von Kindern auseinander und reflektieren ihre eigenen Beurteilungsmaßstäbe für ‚normale Entwicklung‘. Die Teilnehmer\*innen vertiefen ihr Wissen über die Vielfalt und Spannbreite kindlicher Entwicklungsverläufe und entwickeln neue Wege, um untypisches, herausforderndes oder auffälliges Verhalten zu verstehen. Ihre pädagogischen Handlungskompetenzen erweitern sie im Hinblick auf die Interaktions- und Beziehungsgestaltung, indem sie auf der Grundlage von Videografie und Fallvignetten neue Methoden der (Selbst-)Beobachtung und (Selbst-)Reflexion erproben. Für die Zusammenarbeit mit Eltern werden Wege erarbeitet, wie die Vielfalt psychischer und physischer Fähigkeiten sachlich und situationsangemessen erklärt und wertschätzend und respektvoll über Kinder mit herausforderndem Verhalten gesprochen werden kann.

### Vertiefungsstufe 1

Die Vertiefungsstufe 1 baut auf den Grundlagenmodulen auf. Dabei haben die Teilnehmer\*innen die Bereitschaft zur systematischen Selbstreflexion des Umgangs mit der Vielfalt psychischer und physischer Fähigkeiten. Sie setzen sich systematisch und methodengestützt mit Herausforderungen im pädagogischen Alltag unter der Perspektive eigener Einstellungen und Denkmuster zu ‚Normalität‘ auseinander. Die Teilnehmer\*innen erwerben vertieftes Wissen zu kindlichen Entwicklungsverläufen und -störungen. Die Handlungskompetenzen im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen werden unter Berücksichtigung aktuellen Fachwissens und unter Hinzuziehung externer Spezialisten erweitert. Die Zusammenarbeit mit Familien wird entsprechend ausgerichtet. Konzeptionelle Veränderungen werden initiiert, um stärker die Individualität des einzelnen Kindes zu berücksichtigen. Die bestehenden Gruppen- und Bildungskonzepte werden entsprechend überprüft.

### Vertiefungsstufe 2

In der Vertiefungsstufe 2 wird auf Teamebene eine Haltung eingenommen, die von Individualität in Unterschiedlichkeit als grundlegender Denk- und Handlungsstruktur geleitet wird. Die Teams arbeiten an einer stärkeren Ausdifferenzierung von Spezialkompetenzen im Hinblick auf Beobachtung und Diagnostik und bauen entsprechende Netzwerkaktivitäten aus. Spezialkompetenzen im Team werden dazu genutzt, im alltäglichen Handeln die Wahrnehmung, das Erkennen, Verstehen und gezielte Begleiten/Fördern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen weiter zu entwickeln. Die Potenziale eines multiprofessionellen (erweiterten) pädagogischen Teams werden methodengestützt systematisch reflektiert. Qualitätsstandards und Fortbildungsplanungen werden vor dem Hintergrund des Bedarfs im Sinne einer inklusiv ausgerichteten Pädagogik systematisch überprüft und ggf. angepasst.

## 5.2.6 *Modul I.6: Viele Kinder – viele Familien. Offen für alle (?): Zusammenarbeit mit Familien* Dörte Weltzien

### 5.2.6.1 *Thematische Schwerpunkte*

#### Die grundlegende Bedeutung von Familien und Familienkulturen

Familien haben in den meisten Fällen eine Fülle von Ressourcen, die für das Aufwachsen der Kinder von großer Bedeutung sind. Eltern erfüllen die grundlegenden Entwicklungsbedürfnisse der Kinder, vollkommen unabhängig von sozialer und kultureller Herkunft. Jede Familie hat eine eigene Familienkultur. Durch Migration und Globalisierung wirken vielfältige kulturelle Einflüsse auf die Familien. Je nach religiöser Praxis, Schichtzugehörigkeit, Milieu oder individueller Lebensform zeigen Familien damit eine große Vielfalt (Bruhns, 2013; Geiling, Gardemin, Meise & König, 2011). Eine Pädagogik der Vielfalt (Prenzel, 2006) bedeutet daher, jede einzelne Familie in ihrer Lebenslage und Lebenswelt anzuerkennen und einen Zugang zu ihr zu suchen. Unterschiedlichkeit wird nicht ausgeblendet, sondern mit großer Achtsamkeit behandelt.

In der Zusammenarbeit mit Familien werden oftmals stereotype Bilder und latente Erwartungen ausgelöst. Solche Bilder und Erwartungen können positive Stereotype (z. B. ‚kultiviert‘, ‚ordentlich‘, ‚gebildet‘) oder negative Stereotype (z. B. ‚hilfsbedürftig‘, ‚undankbar‘, ‚unverantwortlich‘) sein. Eine enge Rückführung auf *die* Kultur oder Lebensweise der Familie ist in doppelter Weise problematisch. Zum einen erfolgt eine Stereotypisierung (Kulturalität), also entweder eine Abwertung oder Entschuldigung, was dazu führen kann, dass alles, was Eltern tun oder sagen, mit dieser Kultur (bzw. mit dem, was man mit dieser Kultur subjektiv verbindet) pauschal erklärt wird. Zum anderen ist damit zumindest implizit eine Ausgrenzung verbunden, weil über die Eltern mit ihrer (fremden oder schlecht verstehbaren) Kultur gesprochen wird, die sich von der eigenen unterscheidet.

Auf Teamebene können solche Stereotypen aufgebrochen werden, wenn es in Reflexionen gelingt, die Vielfalt von Familienkulturen innerhalb einer national, regional oder religiös geprägten Kultur zu entdecken. Eine Familie auf ihre Herkunftskultur zu reduzieren, wird der Besonderheit der persönlichen Lebenslagen und Lebenswelten nicht gerecht. Ein wichtiges Ziel in der Zusammenarbeit mit Familien ist es, interessiert für das Neue und Fremde zu sein und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu der eigenen Familienkultur entdecken zu wollen.

Auch wenn es unmöglich ist, sich in alle Lebenslagen und Probleme von Familien hineinzuversetzen, sind die Familie und die Eltern in ihrer spezifischen Rolle für die Kinder grundsätzlich zu akzeptieren. Auch ist anzuerkennen, dass es Gründe dafür gibt, wenn Familien keine Zeit haben, sich intensiv zu beteiligen und wenig Einblick in ihr Familienleben geben. Auch wenn für Teams in der alltäglichen Zusammenarbeit manchmal ein anderer Eindruck vorherrscht: Zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern gibt es ein hierarchisches Gefälle zugunsten der Institution! Die damit verbundene Entscheidungs- und Gestaltungsmacht ist auf Teamebene entsprechend gut zu reflektieren, sowohl im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit den Familien als auch in Bezug auf die davon betroffenen Kinder.

Eine kultursensible, antidiskriminierende und antirassistische Haltung Familien gegenüber bedeutet, dass jedes Kind und seine Familie ein Recht auf gleichberechtigte Teilhabe und Bildung haben. Die Sensibilität für Verschiedenheit ist demnach eine entscheidende Voraussetzung für Gleichberechtigung in der Zusammenarbeit mit Familien.

#### Die Zusammenarbeit mit Familien kompetent gestalten

Wie können verunsicherte Eltern in schwierigen Lebenssituationen und herausforderndem Alltag in ihrer Rolle gestärkt werden? Wie kann kompetent mit Eltern umgegangen werden, die wenig erwünschte Erziehungspraktiken zeigen bzw. vermuten lassen (z. B. übermäßiger

Fernsehkonsument, gewalttätige Computerspiele, Bewegungsmangel, schlechte Ernährung). Für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit geht es auf der Grundlage der Anerkennung von Vielfalt bei Familien um einen Abbau von mehr oder weniger deutlich vorhandenen Barrieren dieser Zusammenarbeit. Diese Barrieren können realer Natur sein (z. B. Sprache) oder auch emotional begründet sein (gefühlte Widerstände, eigene Vorbehalte). Auf Teamebene sind Maßnahmen zu entwickeln, wie diese Barrieren systematisch abgebaut werden können. So ist es erforderlich, die Willkommenskultur der Einrichtung systematisch in den Blick zu nehmen. Erleben Eltern die Offenheit der Einrichtung bereits beim ersten Kennenlernen? Wie genau wird den Familien das Gefühl der Zugehörigkeit vermittelt? Bezieht sich die Willkommenskultur auf alle Eltern, ganz unabhängig davon, welche Geschichte oder Kultur sie haben? Kann es sein, dass Eltern das Gefühl haben, für sie gibt es spezifische Angebote, weil sie als ‚fremd‘ oder gar ‚problematisch‘ eingestuft werden? Kann es sein, dass sich Eltern zurückziehen und den Kontakt meiden, weil sie sich nicht akzeptiert fühlen?

In der professionellen Zusammenarbeit ist ein wichtiges Ziel, die Eltern in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken (Fröhlich-Gildhoff, Pietsch, et al., 2011). So kann den Eltern vermittelt werden, dass es weniger darauf ankommt, wer sie sind und was sie können (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002), sondern was sie mit ihren Kindern tun, wie ihre Kinder sie erleben. Der entscheidende Indikator für die Bewertung der elterlichen Kompetenzen ist klar definiert: Das Kindeswohl und die Rechte der Kinder (im Hinblick auf Schutz, Bildung und Beteiligung) sind maßgeblich und stehen im Zentrum der Zusammenarbeit. Mit einem ressourcenorientierten Zugang können Eltern leichter erreicht werden. Zugleich ist deutlich zu machen, dass es rechtliche und ethische Grenzen für das elterliche Verhalten gibt, die nicht verhandelbar sind.

Ein Zugang zu Familien ist über die persönliche, zugewandte, respektvolle und einfühlsame Auseinandersetzung zwischen den Beteiligten möglich. Gelingt es, ein Gefühl der Zugehörigkeit und Angstfreiheit zu vermitteln, können die Stärken der Zusammenarbeit mit Eltern im Sinne einer positiven Begleitung und Unterstützung der Kinder hervorgebracht werden. Dabei kommt es auf die gelingenden Gesprächsmomente und nicht auf die Häufigkeit der Kontakte an.

#### Familien einbinden – gegen Ausgrenzung und Diskriminierung eintreten

Wenn sich Familien grundsätzlich zugehörig fühlen, schaffen sie es eher, sich an der pädagogischen Praxis zu orientieren und Strukturen zu verstehen. Um zu erkennen, ob das Ziel von Teilhabe erreicht wird, ist ein Perspektivenwechsel erforderlich, denn Teilhabe und Zugehörigkeit ist aus Elternsicht zu betrachten: Ist von allen Eltern bekannt, welche Informationsbedürfnisse sie konkret haben? Basiert der Informationsaustausch auf Vermutungen (‚das sollten die Eltern wissen‘)? Treten bei Elterngesprächen Widersprüche hervor und wie wird mit ihnen umgegangen? Wie wird vermieden, dass es zu Loyalitätskonflikten für die Kinder kommt, wenn Eltern und Team unterschiedliche Erziehungsvorstellungen vertreten? Familien einzubinden heißt daher, zunächst ein gegenseitiges Verstehen herzustellen und mögliche Missverständnisse, die aufgrund verschiedener kulturell bedingter Einstellungen und Erfahrungen entstanden sein können, abzubauen. Allerdings bedeutet eine Kultur der Vielfalt nicht, dass jedes elterliche Verhalten toleriert werden muss. In der Zusammenarbeit mit Familien ist es wichtig, möglichen Dominanz- und Diskriminierungstendenzen innerhalb der Elternschaft entgegenzutreten und im Falle von Konflikten aktiv zu werden.

#### *5.2.6.2 Fortbildungsziele*

##### Vorbemerkung

Die Fortbildungsziele orientieren sich an dem kompetenzorientierten Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. (2014) (s. auch Abbildung 14 in Kapitel II.5.1) sowie an

der Matrix ‚Kompetenzbeschreibungen und didaktisches Konzept der *InkluKiT*-Fortbildungen‘ (s. auch Tabelle 3 in Kapitel II.5.1). Die drei Kompetenzniveaus: Grundlagen, Vertiefungsstufe I und II beinhalten dabei stets die Facetten: Haltung, Wissen, Handeln sowie Teamentwicklung. Sie werden für jeden der 13 Bausteine des *InkluKiT*-Fortbildungsprogramms (s. auch Abbildung 15 in Kapitel II.5.1) kurz ausgeführt. Damit soll es Leitung und Team ermöglicht werden, die individuellen Fortbildungsbedarfe zu formulieren und ein entsprechendes Fortbildungsprogramm zusammenzustellen (vgl. hierzu Kapitel II.3 ‚Entscheidungshilfe‘).

### Grundlagen

In dem Modul nehmen die Teilnehmer\*innen eine grundlegend wertschätzende Haltung gegenüber den familiären Ressourcen ein und erkennen den Wert einer engen Zusammenarbeit mit den Familien. Die Teilnehmer\*innen vertieften ihr Wissen über die Vielfalt familialer Formen und Verläufe und verstehen, welche Bedeutung die grundlegende Anerkennung der Familie für das Kind in seiner Identitätsentwicklung hat. Auf dieser Grundlage überprüfen sie ihre Gesprächsführungs- und Handlungskompetenzen in der Zusammenarbeit mit Eltern mit dem Ziel, für alle Eltern offen zu sein und auch schwer erreichbare Familien in den pädagogischen Alltag einzubeziehen. Mithilfe von Fallvignetten (z. B. Dilemmasituationen) werden schwierige Beziehungen mit Eltern neu bewertet und es wird ein konsequenter Perspektivenwechsel vorgenommen, der neue Ansatzpunkte für ein konstruktives Miteinander ermöglicht. Auf Teamebene werden in der Zusammenarbeit mit Familien ausdrücklich die Prämissen einer Anerkennung von Vielfalt und der Bereitschaft zur Inklusion in den Vordergrund gerückt.

### Vertiefungsstufe 1

Die Vertiefungsstufe 1 baut auf den Grundlagenmodulen auf. Dabei haben die Teilnehmer\*innen die Bereitschaft zur systematischen Selbstreflexion der eigenen Zusammenarbeit mit Familien im Kontext von Vorurteilen und Stereotypen sowie eigener (positiver und negativer) Gefühle gegenüber Eltern und bestimmten Situationen. Die Teilnehmer\*innen erwerben vertieftes Wissen zur Diversität familialer Lebensformen und Lebenswelten, zur Lebenssituation von Eltern mit Kindern mit Behinderung oder zur Lebenssituation von Eltern mit Migrations- oder Fluchthintergrund. Die Teilhabebarrieren und Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Kindern und Familien werden systematisch reflektiert. Die Fachkräfte erweitern entsprechend ihre Handlungskompetenzen hinsichtlich einer kultur- und milieuspezifischen Kontaktaufnahme zu Familien und setzen lebensweltliche, interkulturelle und kultursensible Ansätze in der Einrichtung um. Es werden konzeptionelle Veränderungen zur kultursensiblen und vorurteilsbewussten Gestaltung einer Zusammenarbeit mit Familien initiiert und für die Anleitung von Auszubildenden/Praktikant\*innen thematisiert. Die auf Vielfalt und Inklusion ausgerichtete Vernetzung im Sozialraum orientiert sich an den Möglichkeiten und Bedürfnissen von Familien und bezieht diese aktiv mit ein.

### Vertiefungsstufe 2

In der Vertiefungsstufe 2 wird auf Teamebene eine Haltung eingenommen, die von der grundlegenden Denk- und Handlungsstruktur geleitet wird, kulturelle Unterschiede beispielsweise in Erziehungsstilen, elterlichen Rollen, religiösen und kulturellen Gewohnheiten im Rahmen des gesetzlichen und ethischen Rahmens zu tolerieren. Die Teams arbeiten an einer stärkeren Ausdifferenzierung von Spezialkompetenzen, beispielsweise im Hinblick auf die Elternberatung. Das alltägliche Handeln in der Zusammenarbeit mit Familien wird von Barrierefreiheit und Niedrigschwelligkeit geprägt. Die Potenziale einer multiprofessionellen, multikulturellen und multisprachlichen Zusammenarbeit mit Eltern werden erweitert und konzeptionell verankert. Qualitätsstandards und Fortbildungsplanungen werden in Zusammenarbeit mit Eltern bzw. unter Berücksichtigung ihrer Wünsche und Bedarfe ausgerichtet und ggf. angepasst.

### **5.3 Schwerpunkt II: Vorurteilsbewusst denken und handeln – Aktiv werden gegen Diskriminierungen**

Die Wahrnehmung von Vielfalt erfolgt weniger auf der Grundlage rationaler Entscheidungen, sondern auf der Basis einer tief verankerten Vorstellung von ‚Normalität‘. Im Alltag sind wir auf das Denken in Kategorien angewiesen, um Gesehenes und Erlebtes einzuordnen, die Welt zu strukturieren und Erfahrungen miteinander zu verknüpfen. Die Folge daraus ist, dass auch Menschen weniger als Individuum, sondern als Teil einer Kollektivgruppe wahrgenommen werden. Mit einer solchen Wahrnehmung sind gleichzeitig auch Zuschreibungen und stereotype Erwartungen an Fähigkeiten und Eigenschaften verbunden. Unreflektierte und reproduzierte Vorurteile führen zu Diskriminierungen auf unterschiedlichen Ebenen. Auch Kinder nehmen bereits früh wahr, welche Bewertungen mit den unterschiedlichen Gruppenzugehörigkeiten verbunden sind. Eine inklusive Pädagogik erfordert deshalb eine intensive Auseinandersetzung mit eigenen und gesellschaftlichen Einordnungen, Bewertungen und Vorurteilen.

#### ***5.3.1 Modul II.7: Auf den Umgang kommt es an: Was bedeutet der Anti-Bias-Ansatz und wie können wir uns Vorurteile bewusst machen?***

*Dörte Weltzien*

##### *5.3.1.1 Thematische Schwerpunkte*

###### Vorurteilsbewusst denken und handeln

Mit der Vielfalt in der Gesellschaft ist oftmals eine mehr oder weniger deutliche gesellschaftliche Position oder Anerkennung verbunden. So gibt es eine ‚Mehrheitsgesellschaft‘, von der sich Minderheiten unterscheiden. Auch gibt es in jeder Gesellschaft Menschen oder Gruppen, die aufgrund ihrer Vielfaltsmerkmale benachteiligt sind oder gar ausgegrenzt werden. Die Position innerhalb einer Gesellschaft ist nicht durch die ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit an sich, den soziökonomischen Status oder das Geschlecht allein zu definieren, sondern soziale Positionen sind perspektivenabhängig und kontextspezifisch und durchaus auch über die Zeit veränderbar (Allemann-Ghionda, zit. nach Mecheril, 2004, S. 118). In der Auseinandersetzung mit sozialen Positionen ist jedoch immer das Problem von Ungleichheit und Ungerechtigkeit enthalten. So gibt es stets gesellschaftliche Gruppen, die mehr Macht besitzen als andere. Die Auseinandersetzung mit Vorurteilen in einer inklusiv ausgerichteten Pädagogik ist demnach unmittelbar mit der Frage nach Anerkennung, Macht und Diskriminierung verbunden.

Kinder denken bereits in jungen Jahren in Kategorien und wachsen mit den Vorurteilen und Machtunterschieden in ihrer jeweiligen Gesellschaft auf. Kategorien werden aus der eigenen Familienkultur übernommen, zugleich sind Kinder aber auch offen und neugierig. Das Explorationsverhalten zeigt sich somit nicht nur in der Entdeckung von Naturphänomenen und der dinglichen Umwelt, sondern auch in der Auseinandersetzung mit anderen Menschen. Eine vorurteilsbewusste Pädagogik unterstützt Kinder darin, einen Zugang zu anderen Lebenswelten zu finden und die soziale Umwelt besser zu verstehen. Zugleich befähigt sie die Kinder, sich selbst als aktive und starke Menschen zu erleben, die gegen Ungerechtigkeiten eintreten.

###### Der Anti-Bias-Ansatz

Der Begriff ‚Bias‘ wird aus dem Englischen mit ‚Voreingenommenheit‘, ‚Vorurteil‘ oder ‚Neigung‘ oder auch als ‚Schieflage‘ übersetzt (Wagner, 2003, S. 34) und von Louise Derman-Sparks, der Begründerin des Anti-Bias-Ansatzes folgendermaßen erklärt:

*„Any attitude, belief or feeling that results in and helps to justify unfair treatment of an individual because of his or her identity“ (Derman-Sparks & A.B.C. Task Force, 1989, S. 3).*

Der Anti-Bias-Ansatz richtet sich gegen jegliche Form von Ausgrenzung, Diskriminierung und Unterdrückung. ‚Anti-Bias‘ soll deutlich machen, dass es nicht ausreicht, ‚non biased‘ zu sein, weil eine passive Haltung nicht ausreicht, um Unterdrückung und Ausgrenzung zu verringern. ‚Anti‘ soll also betonen, dass es sich um einen aktivierenden Ansatz handelt, der auffordert, bei jeglicher Form von Unterdrückung und Diskriminierung auf allen Ebenen einzuschreiten. Der Anti-Bias-Ansatz in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Familien zielt darauf ab, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, die Fähigkeit zur Reflexion zu entwickeln, sensibel für Vorurteile und Falschinformationen zu werden sowie aktiv gegen Diskriminierung und Ausgrenzung einzutreten.

#### Vier Ziele der Anti-Bias-Education

Der Anti-Bias-Ansatz ist durch vier zentrale Ziele definiert:

*„Ziel 1: Jedes Kind zeigt Selbstbewusstsein, Zutrauen, Stolz auf seine Familie, positive Identifikationen und Zugehörigkeiten*

*Ziel 2: Jedes Kind zeigt Behagen und Freude angesichts der Unterschiedlichkeit von Menschen, findet treffende Worte für die Unterschiede und entwickelt tiefe und fürsorgliche Beziehungen.*

*Ziel 3: Jedes Kind erkennt zunehmend Unfairness und entwickelt eine Sprache, um Unfairness zu beschreiben und auszudrücken, dass sie schmerzt.*

*Ziel 4: Jedes Kind zeigt die Fähigkeit, sich allein oder mit anderen Menschen gegen Vorurteile und diskriminierende Handlungen zu wehren.“*

(Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten, 2018a, S. 34)

Um vorurteilsbewusst handeln zu können, ist nicht nur die grundsätzliche Bereitschaft zur Offenheit notwendig, sondern auch ein vertieftes Wissen über die Zusammenhänge zwischen Vorurteilen und inklusiver Pädagogik. Es ist Wissen zur Vorurteilsentwicklung bei Kindern und ihren Ausdrucksformen ebenso erforderlich wie das Wissen darüber, wie sich Macht im Handeln von Kindern und Erwachsenen manifestiert. Um kompetent mit Vorurteilen, Macht und Diskriminierungstendenzen umgehen zu können, ist auch eine Auseinandersetzung über diskriminierende Strukturen und Ideologien erforderlich, die sich im Gruppengeschehen oder in der konkreten Interaktionsgestaltung mit einzelnen Kindern zeigen. Vorurteile und Ausgrenzungstendenzen lassen sich nicht mit Appellen beseitigen. Eine vorurteilsbewusste Pädagogik zeigt sich daher einerseits im eigenen Handeln als Vorbild und andererseits in der Art und Weise, wie Alltagsgelegenheiten genutzt werden, um mit Kindern über Vorurteile und Benachteiligungen offen zu sprechen.

#### *5.3.1.2 Fortbildungsziele*

##### Vorbemerkung

Die Fortbildungsziele orientieren sich an dem kompetenzorientierten Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. (2014) (s. auch Abbildung 14 in Kapitel II.5.1) sowie an der Matrix ‚Kompetenzbeschreibungen und didaktisches Konzept der *InkluKiT*-Fortbildungen‘ (s. auch Tabelle 3 in Kapitel II.5.1). Die drei Kompetenzniveaus: Grundlagen, Ver-

tiefungsstufe I und II beinhalten dabei stets die Facetten: Haltung, Wissen, Handeln sowie Teamentwicklung. Sie werden für jeden der 13 Bausteine des *InklukiT*-Fortbildungsprogramms (s. auch Abbildung 15 in Kapitel II.5.1) kurz ausgeführt. Damit soll es Leitung und Team ermöglicht werden, die individuellen Fortbildungsbedarfe zu formulieren und ein entsprechendes Fortbildungsprogramm zusammenzustellen (vgl. hierzu Kapitel II.3 ‚Entscheidungshilfe‘).

### Grundlagen

In dem Modul setzen sich die Teilnehmer\*innen selbstreflexiv mit der biografisch-geprägten Haltung im Hinblick auf Vorurteile auseinander. Sie sind bereit, sich mit Formen von Ausgrenzung und Diskriminierung im eigenen pädagogischen Alltag kritisch zu beschäftigen. Die Teilnehmer\*innen erwerben grundlegende Kenntnisse der Vorurteilsforschung in Bezug auf Vielfaltsaspekte und setzen sich mit dem Anti-Bias-Ansatz auseinander. Dabei vertiefen sie ihr Wissen über die Zusammenhänge zwischen Vorurteilen, Macht und Diskriminierung. Die Teilnehmer\*innen erweitern ihre pädagogischen Handlungskompetenzen im Hinblick auf vorurteilsbewusstes, kultursensibles Handeln in der eigenen pädagogischen Beziehungs- und Interaktionsgestaltung, indem sie die Grundlagen des Anti-Bias-Ansatzes anwenden lernen. Mithilfe verschiedener methodischer Zugänge (Videografie, Fallvignetten) lernen sie, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, ihre Fähigkeiten zur Reflexion systematisch weiterzuentwickeln, sensibel für Vorurteile und Falschinformationen in ihrem pädagogischen Alltag zu werden sowie aktiv gegen Diskriminierung und Ausgrenzung einzutreten. Auf Teamebene werden Maßnahmen entwickelt, die zu einer gemeinsamen Haltung gegenüber diskriminierenden und rassistischen Tendenzen gegen Kinder und Familien beitragen. Auch werden mögliche Ausgrenzungstendenzen im Team offen thematisiert.

### Vertiefungsstufe 1

Die Vertiefungsstufe 1 baut auf den Grundlagenmodulen auf. Dabei haben die Teilnehmer\*innen die Bereitschaft zur systematischen Selbstreflexion in Bezug auf Vorurteile, Stereotypen, Etikettierungen sowie Dominanz und Macht in pädagogischen Situationen. Die Teilnehmer\*innen erwerben vertieftes Wissen zu Gruppendynamiken, zu Ausgrenzungstendenzen in Kindergruppen und zu Machtkonstellationen im Kontext von Differenzlinien und Intersektionalität. Die Teilnehmer\*innen erweitern ihre Handlungskompetenzen in Richtung einer vorurteilsbewussten und diskriminierungskritischen pädagogischen Praxis und entwickeln konzeptionelle Grundlagen zur Vermeidung von Diskriminierung in der Einrichtung. Auf Teamebene werden Vereinbarungen zum Umgang mit Vorurteilen und Ausgrenzung in der Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Familien und Kindern getroffen.

### Vertiefungsstufe 2

In der Vertiefungsstufe 2 wird auf Teamebene eine Haltung eingenommen, die von einem demokratischen und diskriminierungsfreien Handeln geleitet wird (konzeptionell/überindividuell). Auch entwickelt sich ein spezifisches Wissen zu Menschen- und Kinderrechten sowie ein vertieftes Methodenwissen zum Umgang mit Diskriminierung von Gruppen und Einzelnen auf Grundlage des Anti-Bias-Ansatzes. Das professionelle Handeln im Alltag wird an diesem spezifischen Wissen und Können ausgerichtet mit dem Ziel, in allen pädagogischen Bereichen einen kompetenten Umgang mit Vorurteilen zu gewährleisten und Diskriminierungstendenzen vorzubeugen. Die Einrichtungen arbeiten an der konzeptionellen Verankerung einer vorurteilsbewussten und diskriminierungsfreien Pädagogik und etablieren Maßnahmen zum Umgang mit diskriminierungsrelevanten Vorkommnissen mit/zwischen Eltern und Kindern; ein entsprechendes Beschwerdemanagement wird eingerichtet.

### **5.3.2 Modul II.8: Dazu gehören: Wie kann das ‚Wir-Gefühl‘ von Kindern gestärkt werden – Aktiv werden gegen Diskriminierungen** Dörte Weltzien

#### 5.3.2.1 Thematische Schwerpunkte

##### „Dazu gehören“ – Thematische Einführung

Es gibt ein grundsätzliches Bestreben, zu einer Gruppe zu gehören. Die Motivation nach Anerkennung und Geltung (Bischof-Köhler, 2011) und das Bedürfnis nach Kooperation und Austausch (Tomasello, 2016) sind hierfür treibende Kräfte. Eine Gruppe übt demnach eine hohe Attraktivität auf Nicht-Gruppenmitglieder aus, dennoch gibt es in Kindergruppen auch Barrieren und Hemmschwellen, die die soziale Teilhabe erschweren. Sobald sich eine Gruppe gebildet hat, wird es für Nicht-Gruppenmitglieder schwerer, sich dieser Gruppe anzuschließen, weil Gruppen die Tendenz haben, sich nach außen abzugrenzen, um den Zusammenhalt innerhalb der Gruppe zu stärken (Schäfers, 1999). Die Kooperationsbereitschaft einer Gruppe gegenüber Außenstehenden ist also kleiner als die Kooperationsbereitschaft innerhalb der Gruppe. Hinzu kommt, dass es bereits in der frühen Kindheit Unterschiede in der Attraktivität von Spielpartnern gibt. Es gibt Kinder, die aufgrund ihrer Kompetenzen oder Durchsetzungskraft beliebter sind, in Gruppen häufiger eine führende Rolle einnehmen und aus dieser Erfahrung heraus wenig Hemmungen haben, zu einer vorhandenen Gruppe zu stoßen und an dem Geschehen teilzunehmen. Beliebte, selbstbewusste Kinder stehen damit selten oder nur für kurze Zeit am Rande eines Geschehens und schauen zu, sondern sie kommen und machen mit (Weltzien, 2014).

Es gibt aber auch Kinder, die als Zaungäste am Rande des Gruppengeschehens stehen. Diese werden von dem Gruppengeschehen angezogen, beobachten die Gruppe, hören zu, kommen näher, imitieren das Handeln der anderen oder gehen wieder weg. Zuweilen kommen sie auch mit eigenen Interessen zu dem Geschehen, fordern Aufmerksamkeit und Unterstützung ein oder suchen Orientierung und Sicherheit bei der Fachkraft (Weltzien, 2014). Es gibt auch Zaungäste, die mit ihrem Verhalten die Gruppe herausfordern und durch Lautstärke oder Aggressivität Störungen und Konflikte verursachen. Auch diese Formen von Nonkonformität sind aus dem Bedürfnis nach Aufmerksamkeit und Zugehörigkeit heraus zu erklären. Herausforderndes Verhalten wird in der entwicklungspsychologischen Forschung als vorweggenommene Reaktion auf die Zurückweisung einer Gruppe angesehen, die sie (häufig zu Recht) implizit erwarten (zu den Verstärkereffekten von Verhaltensauffälligkeiten siehe zusammenfassend Fröhlich-Gildhoff, 2007; Opp & Fingerle, 2007; Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004).

##### Kompetentes pädagogisches Handeln zur Beteiligungsermutigung

Zaungäste sind damit in ihren Verhaltensaüßerungen eine sehr heterogene Gruppe. Trotz dieser Unterschiedlichkeit verbindet sie das gemeinsame Motiv der sozialen Teilhabe als universelles und angeborenes Bedürfnis. Die interaktionsbezogenen Handlungskompetenzen einer Fachkraft erfordern ein hohes Maß an Feinfühligkeit, denn es kommt darauf an, sowohl die Bedürfnisse der Gruppe wahrzunehmen und sie in ihren Interessen zu unterstützen als auch die Bedürfnisse derjenigen Kinder zu beachten, die eine Rolle als Zaungäste einnehmen. Das Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkraft ist von großer Bedeutung. Durch eine warmherzige, freundliche Einladung, am Gruppengeschehen teilzunehmen, wird ein Kind in seiner Gruppenposition gestärkt. Bietet die Fachkräfte ihre Nähe zur Sicherheit an oder weist ihm im gemeinsamen Spiel eine bedeutsame Rolle zu, dann macht sie es zu einem attraktiveren Spielpartner und vermittelt ihm ein positives Kompetenzerleben.

Positiv verlaufende Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind(ern) bieten Zaungästen wichtige Erfahrungen, zumal es sich dabei oftmals um Kinder handelt, die Gruppensituationen eher meiden. Indem sie bei solchen Interaktionen als teilnehmende Beobachter par-

tizipieren, machen sie die Erfahrung, dass Gespräche mit Erwachsenen von den Beteiligten positiv erlebt werden und nicht gefürchtet oder gemieden werden müssen. Werden sie von den Interaktionspartnern nicht beachtet, kann dies mehrere Gründe haben: Zum einen ist dies auf die situativen Kontextfaktoren (Lautstärke etc.) zurückzuführen oder die am Gespräch Beteiligten sind sehr konzentriert und nehmen daher das Umfeld kaum wahr. Zum anderen können aber auch kindbezogene Zuschreibungen oder Ausgrenzungen dafür verantwortlich sein, dass ein Kind als Zaungast nicht willkommen ist, sondern als Störung empfunden wird. Hier hat das durch Empathie und Perspektivenübernahme geprägte Verhalten der Fachkraft eine wichtige Orientierungsfunktion.

### Kompetenter Umgang mit Störungen und Herausforderungen

Kindergruppen sollen einerseits fair und prosozial mit anderen Kindern umgehen, andererseits sollen sie auch ungestört sein dürfen, sich zurückziehen können und in ein vertieftes Spiel mit Vertrauten eintauchen. Bei jeder Einmischung durch Erwachsene sind demnach die Interessen und Perspektiven der beteiligten Kinder abzuwägen. Sobald eine Fachkraft Teil einer Gruppe ist – beispielsweise im gemeinsamen Spiel oder bei Mahlzeiten – ist sie verantwortlich dafür, dass die Gruppe nach außen hin offen ist, denn ein Ausschluss von Kindern kommt einer Zurückweisung gleich, die sich mit dem Konzept von Feingefühligkeit nicht verbinden lässt. Zaungäste sind in ihren Verhaltensäußerungen eine sehr heterogene Gruppe, dennoch verbindet sie das gemeinsame Motiv der sozialen Teilhabe als universelles und dem Menschen angeborenes Bedürfnis.

Es gibt einen engen Zusammenhang zwischen Partizipationsmöglichkeiten und einer positiven Gruppendynamik. Das bedeutet, das Schaffen von Partizipationsmöglichkeiten wirkt sich stärkend auf das Zusammenwachsen einer Gruppe aus; hierfür ist allerdings ein guter Rahmen erforderlich und es müssen Aushandlungsprozesse kompetent moderiert werden. Eine auf Inklusion ausgerichtete Pädagogik verlangt, vorbehaltlos alle Kinder und ihre Familien als Teil der Gemeinschaft anzuerkennen, unabhängig von ihren kultur- oder personenspezifischen Merkmalen und ihren Verhaltensweisen. Sofern diese grundlegende Orientierung den pädagogischen Alltag prägt, sind dynamische Gruppenbeziehungen, ‚exklusive‘ Freundschafts- und Kooperationsbeziehungen und auch Konflikte und Rivalitäten zwischen Kindergruppen durchaus normal und vertretbar.

Um das ‚Wir-Gefühl‘ in einer inklusiven Pädagogik zu stärken, ist daher eine offene, dialogische Kommunikationskultur auf Teamebene erforderlich. Erst über den Austausch unterschiedlicher Perspektiven werden Wahrnehmungsfallen, subjektive Vorbehalte oder blinde Flecken entdeckt. Beobachtungen und Videografie können neue Zugänge zu den kindlichen Verhaltensweisen eröffnen. Kinder in ihrem Verhalten besser zu verstehen, erfordert zugleich eine Reflexion der pädagogischen Grundorientierungen als gemeinsame Basis im Team. Die Stärkung der Gruppenzugehörigkeit ist ein zentraler Aspekt inklusiven Denkens und Handelns und funktioniert nur, wenn sich das Team einig ist. Das ‚Wir-Gefühl‘ ist fragil – es muss immer wieder bestätigt werden, gerade wenn Kinder in ihren Bindungsbedürfnissen verunsichert sind.

#### 5.3.2.2 Fortbildungsziele

##### Vorbemerkung

Die Fortbildungsziele orientieren sich an dem kompetenzorientierten Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. (2014) (s. auch Abbildung 14 in Kapitel II.5.1) sowie an der Matrix ‚Kompetenzbeschreibungen und didaktisches Konzept der *InkluKiT*-Fortbildungen‘ (s. auch Tabelle 3 in Kapitel II.5.1). Die drei Kompetenzniveaus: Grundlagen, Vertiefungsstufe I und II beinhalten dabei stets die Facetten: Haltung, Wissen, Handeln sowie Teamentwicklung. Sie werden für jeden der 13 Bausteine des *InkluKiT*-Fortbildungspro-

gramms (s. auch Abbildung 15 in Kapitel II.5.1) kurz ausgeführt. Damit soll es Leitung und Team ermöglicht werden, die individuellen Fortbildungsbedarfe zu formulieren und ein entsprechendes Fortbildungsprogramm zusammenzustellen (vgl. hierzu Kapitel II.3 ‚Entscheidungshilfe‘).

### Grundlagen

In dem Modul nehmen die Teilnehmer\*innen eine grundlegend wertschätzende Haltung gegenüber den kindlichen Bedürfnissen nach sozial-emotionaler Einbindung ein, die sich auf vielfältige, manchmal herausfordernde Art und Weise zeigt. Die Teilnehmer\*innen vertiefen ihr Wissen über die Bedeutung des ‚Wir-Gefühls‘ für das kindliche Wohlbefinden und eine gesunde psychische Entwicklung. Sie erwerben Wissen über herausfordernde Verhaltensweisen von Kindern und können Zusammenhänge von aggressiven Verhaltensweisen und Zurückweisungen von einer Gruppe erkennen. Für die pädagogische Arbeit mit Kindern lernen sie vielfältige Formen der feinfühlig Einbindung von Kindern in (neue) Gruppenkontexte kennen und Möglichkeiten, ihre Rolle als Gruppenmitglied zu stärken. Auch erwerben sie Handlungskompetenzen, um Ausgrenzungstendenzen in Kindergruppen konstruktiv bearbeiten zu können. Auf der Ebene des Teams werden systematische Beobachtungs- und Analysemethoden angewendet (Videografie, Fallvignetten), die geeignet sind, die Kinder in ihren Beziehungsbedürfnissen und in ihrem Interaktionsverhalten ressourcenorientiert in den Blick zu nehmen und ihr Verhalten besser zu verstehen.

### Vertiefungsstufe 1

Die Vertiefungsstufe 1 baut auf den Grundlagenmodulen auf. Dabei haben die Teilnehmer\*innen die Bereitschaft zur systematischen Selbstreflexion in Bezug auf eigene Etikettierungen gegenüber Kindern bzw. Gruppenzugehörigkeiten und reflektieren systematisch ihre eigene Rolle im Kontext von Dominanz und Macht in pädagogischen Situationen. Die Teilnehmer\*innen erwerben vertieftes Wissen zu herausfordernden Verhaltensweisen von Kindern und Methodenwissen zur Begleitung und Unterstützung von Kindern, die problematisches Gruppenverhalten zeigen. Auf dieser Grundlage erweitern sie ihre Handlungskompetenzen in Richtung einer inklusiven pädagogischen Praxis und entwickeln konzeptionelle Grundlagen zur Vermeidung von Ausgrenzungstendenzen in der Einrichtung. Sie können in Beschämungssituationen und Ausgrenzungsprozessen moderieren und geben diese Kompetenzen in der Anleitung von neuen Teammitgliedern (Praktikant\*innen/Auszubildende) weiter. Auf der Teamebene werden Vereinbarungen zum Umgang mit Macht und Dominanz in der Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Familien und Kindern getroffen.

### Vertiefungsstufe 2

In der Vertiefungsstufe 2 wird auf Teamebene eine Haltung eingenommen, die von einem demokratischen und diskriminierungsfreien Handeln geleitet wird (konzeptionell/überindividuell). Auf Fachkraft- und Teamebene entwickelt sich ein spezifisches Wissen über kindliche Kategorisierungsmuster und die Entwicklung von Vorurteilen bei Kindern weiter. Das professionelle Handeln im Alltag wird an diesem spezifischen Wissen und Können ausgerichtet mit dem Ziel, mit Kindern gemeinsam vorurteilsbewusst zu denken und zu handeln und gegen Diskriminierungstendenzen einzutreten. Die Teams arbeiten an der konzeptionellen Verankerung einer vorurteilsbewussten und diskriminierungsfreien Pädagogik und setzen Maßnahmen im Gruppenalltag zum Umgang mit Ausgrenzungs- und Beschämungsvorkommnissen im pädagogischen Alltag um.

### **5.3.3 Modul II.9: Sprachfallen erkennen: Wie es gelingt, Sprache auf Diskriminierung zu überprüfen; wie Sprache inklusiv werden kann** *Bettina Friedrich*

#### *5.3.3.1 Thematische Schwerpunkte*

##### Bedeutung der Sprachpraxis im frühpädagogischen Kontext

Beim Thema ‚Sprachfallen und -Chancen‘ geht es darum, als Fachkraft für die Verwendung der eigenen Sprache sensibel zu werden und Sprache im inklusiven Sinne einzusetzen bzw. unbeabsichtigte Ausgrenzungen, Abwertungen oder Diskriminierungen zu vermeiden (Wolter, 2018). Ziel ist dabei nicht das Streichen oder Verbieten bestimmter Wörter, sondern vielmehr die Reflexion der Wirkung des Gesagten und die Entwicklung geeigneterer Formulierungen. Diese müssen gesucht, verhandelt und begründet werden. Hier wird eine dem Sprachgebrauch innewohnende Tendenz zur stetigen Weiterentwicklung deutlich. Es besteht ein Zusammenhang zwischen Ausdrucksweise und eigenen Einstellungen, Werten und Normen (Selzer & Ruppig, 2017). Die Auseinandersetzung mit Formulierungen sollte daher rückgebunden sein an eine Reflexion der zugrunde liegenden Haltung, damit Begriffe nicht zu leeren Worthülsen werden.

Im pädagogischen Alltag stellt die Sprache ein elementares Werkzeug zur Realisierung der Handlungsziele dar. Sie prägt die sozialen Interaktionen zwischen Fachkräften, Kindern und Eltern und transportiert sowohl Bildungsinhalte als auch implizit Werte und Normen. Kinder nehmen diese Informationen auf, setzen sich auf unterschiedliche Weise damit auseinander und reproduzieren sie. Die Sprache von Fachkräften beeinflusst und schafft also soziale Wirklichkeiten. Die Erfahrungswelt der Kinder wird unmittelbar von den Äußerungen der Erwachsenen geprägt, die damit eine besondere Verantwortung tragen. Im Alltag kann es vorkommen, dass die eigene Sprachhandlung wenig reflektiert wird. So können Haltungen und Inhalte transportiert werden, die eigentlich nicht gewünscht sind und z. B. unerwünschte Zuschreibungen festigen. Andererseits besitzt die sprachliche Tätigkeit auch das Potenzial, Exklusionsprozesse zu reduzieren und Teilhabemöglichkeiten zu verbessern. Kritische Situationen können durch einen reflektierten Umgang mit Sprache zu bedeutsamen Lernsituationen werden. Im Sinne der pädagogischen Qualität gilt es, dieses Potenzial zu nutzen.

##### Bedeutung von Sprachfallen und Sprachchancen

Sprachfallen sind meist ‚nicht so gemeint‘, haben jedoch durch ihre sprachliche Macht negative Folgen für Kinder. Sprachfallen können Kinder in ein Dilemma zwischen Familienkultur und Kultur der Bildungseinrichtung bringen oder das Selbstkonzept von Kindern schwächen, indem sie Kinder und ihre Familien (unbeabsichtigt) abwerten (Dintsioudi & Schröder, 2017). Auch gut gemeinte Hervorhebungen, beispielsweise von ethnischen Zugehörigkeiten, stellen oftmals unpassende Zuschreibungen und Stigmatisierungen dar. Über den Austausch unterschiedlicher Perspektiven im Team wird die Macht von Sprache im Sinne eines möglichen Beschämungs- bzw. Exklusionspotenzials bewusst und kann reflektiert werden (Bostanci, 2018; Wolter, 2018). Neue sprachliche Umgangsweisen können erarbeitet werden. Sprache als pädagogisches Instrument kann sowohl im individuellen als auch im Gruppenkontext identitätsstiftend eingesetzt werden. Die Identitätsentwicklung hängt eng mit Sprache zusammen, so stellt die Sprachbiografie einen Teil der eigenen Identität dar. Fachkräfte können durch einen sensiblen Umgang dazu beitragen, die Muttersprache und weitere Sprachen der Kinder als bedeutsam für die Identitätsentwicklung anzuerkennen (Riley, 2008).

Die Auseinandersetzung mit Sprachfallen fördert auch die Reflexion der pädagogischen Grundorientierungen im Team, wenn beispielsweise verabredet wird, nicht über *die* Gruppe zu sprechen, denen Kinder/Familien angehören, sondern über einzelne Menschen. Sprachfallen im Alltag können leichter vermieden werden, wenn sich das Team auf eine Form

der Reflexion verständigt, die auch das eigene Sprachverhalten einschließt. Eine offene, dialogische Kommunikationskultur auf Teamebene ist förderlich, um Wahrnehmungsfällen, subjektive Vorbehalte und blinde Flecken, welche die eigene Sprachpraxis beeinflussen, zu erkennen.

### Kompetenter Umgang mit Sprache im inklusionsorientierten pädagogischen Kontext

Die pädagogische Arbeit ist geprägt von Nicht-Standardisierbarkeit und komplexen Alltagssituationen. Daher ist es notwendig, Handlungsorientierungen im Hinblick auf inklusive Sprache aufzubauen. Die von Boban, Hinz, Plate & Tiedeken (2014) vorgeschlagenen Leitlinien gehen davon aus, dass die Verwendung von Kategorien die Potenziale für Partizipation und Entwicklung von Individuen und Gemeinschaften begrenzen. Daher schlagen sie fünf Leitlinien vor, um diesen Tendenzen entgegenzuwirken (Boban et al., 2014, S. 22f.):

1. Kategorien auf Kontexte statt auf Personen beziehen;
2. Dilemmata bei der Vermeidung von Kategorien bewusst machen;
3. den Dialog über Verständnisse und Begriffe führen;
4. dialogische Interaktion durch kommunikative Kreativität unterstützen;
5. De-Kategorisierung und das Gemeinsame stärken.

Um Gesprächssituationen mit Kindern im Kontext von Vielfaltsdimensionen professionell zu gestalten, können didaktische Prinzipien Anwendung finden, die Sprachfallen entgegenwirken. Wenn beispielsweise Kindern Unterschiede in Äußerlichkeiten auffallen und sie andere Kinder negativ bewerten, sollten im Gespräch (zunächst) Gemeinsamkeiten thematisiert werden, sachlich über Unterschiede (z. B. äußere Merkmale) informiert und darauf geachtet werden, dass beschrieben und nicht zugeschrieben wird. Außerdem sollten nicht die Einschränkungen eines Kindes im Mittelpunkt stehen, sondern davon ausgehend Möglichkeiten des Handelns thematisiert werden, beispielsweise wie man mit einem Rollstuhl umgeht bzw. selbst fährt. Auch ist es wichtig, am konkreten Erleben der beteiligten Kinder zu bleiben und nicht zu pauschalisieren (Schröder & Dintsioudi, 2017). Unangemessene Ausdrücke sollten vermieden und zugleich sollte erklärt werden, dass diese verletzend sind. Insgesamt sollten solche Gesprächssituationen als wertvolle Lerngelegenheiten für alle Beteiligten angenommen und deren Potenziale erkannt und benannt werden (Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten, 2018b).

#### 5.3.3.2 *Fortbildungsziele*

##### Vorbemerkung

Die Fortbildungsziele orientieren sich an dem kompetenzorientierten Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. (2014) (s. auch Abbildung 14 in Kapitel II.5.1) sowie an der Matrix ‚Kompetenzbeschreibungen und didaktisches Konzept der *InkluKiT*-Fortbildungen‘ (s. auch Tabelle 3 in Kapitel II.5.1). Die drei Kompetenzniveaus: Grundlagen, Vertiefungsstufe I und II beinhalten dabei stets die Facetten: Haltung, Wissen, Handeln sowie Teamentwicklung. Sie werden für jeden der 13 Bausteine des *InkluKiT*-Fortbildungsprogramms (s. auch Abbildung 15 in Kapitel II.5.1) kurz ausgeführt. Damit soll es Leitung und Team ermöglicht werden, die individuellen Fortbildungsbedarfe zu formulieren und ein entsprechendes Fortbildungsprogramm zusammenzustellen (vgl. hierzu Kapitel II.3 ‚Entscheidungshilfe‘).

##### Grundlagen

In dem Modul erwerben die Teilnehmer\*innen eine grundsätzliche Bereitschaft, sich mit der Mächtigkeit von Sprache, Formen der Ausgrenzung und Diskriminierung durch Sprache

auseinanderzusetzen. Anhand biografischer und kommunikativer Zugänge werden typische Sprachfallen aufgedeckt und ihre möglicherweise etikettierenden, stigmatisierenden oder diskriminierenden Wirkungen thematisiert. Die Teilnehmer\*innen lernen Möglichkeiten kennen, wie Sprachfallen im pädagogischen Alltag erkannt und reflektiert werden können. Anhand von Videografie und Fallvignetten erarbeiten die Fachkräfte Grundlagen dafür, wie Sprache inklusiv verwendet werden kann, um zu mehr Teilhabe beizutragen und Entwicklungsverläufe positiv zu beeinflussen. Außerdem lernen sie, Interaktionen mit Kindern so zu gestalten, dass Vielfaltsdimensionen und Exklusionsprozesse alters- und entwicklungsangemessen versprachlicht werden. Die Teams werden sensibilisiert für die eigene Ausdrucksweise und erkennen Sprachfallen, die einer Pädagogik von Vielfalt und Inklusion entgegenstehen. Für die Zusammenarbeit mit Familien werden Möglichkeiten entwickelt, wie vorurteilssensibel und diskriminierungsfrei kommuniziert werden kann.

### Vertiefungsstufe 1

Die Vertiefungsstufe 1 baut auf den Grundlagenmodulen auf. Dabei zeigen die Teilnehmer\*innen die Bereitschaft zur systematischen Selbstreflexion in Bezug auf Sprache und die Macht von Sprache in pädagogischen Situationen. Die Teilnehmer\*innen erwerben vertieftes Wissen zu den aktuellen Erkenntnissen der Kommunikationsforschung und Möglichkeiten einer inklusionsorientierter Sprachpraxis in der Frühpädagogik. Sie erweitern ihre Handlungskompetenzen im Hinblick auf komplexere Interventionssituationen bei Diskriminierung und Exklusionsprozessen sowie auf die sprachensible Gestaltung von Elterngesprächen im Kontext von Vielfaltsdimensionen. Auf Teamebene werden Vereinbarungen getroffen, die eine nachhaltige Auseinandersetzung mit einer inklusionsförderlichen Sprachpraxis sicherstellen und auch für die Anleitung von neuen Auszubildenden/Praktikant\*innen bzw. die Einarbeitung neuer Teammitglieder zu sichern.

### Vertiefungsstufe 2

In der Vertiefungsstufe 2 wird auf Teamebene eine Haltung eingenommen, die von einem dialogorientierten und diskriminierungsfreien Handeln geleitet wird. Auf Fachkraft- und Teamebene entwickelt sich das spezifische sprachwissenschaftliche und methodische Wissen weiter, wie mit der Vielfalt von Sprachen und Sprachstörungen in einer inklusiv ausgerichteten Pädagogik umgegangen werden kann. Das professionelle Handeln im Alltag wird an diesem spezifischen Wissen und Können ausgerichtet mit dem Ziel, die Potenziale der Sprachen hervorzuheben, Defizite abzufedern und ausgrenzenden Tendenzen durch Sprache aktiv entgegenzutreten. Die Teams arbeiten an der konzeptionellen Verankerung einer inklusiv ausgerichteten Sprache sowohl in der pädagogischen Arbeit mit Kindern als auch in der Zusammenarbeit mit Eltern.

## **5.4 Schwerpunkt III: Einen von Partizipation geprägten Alltag gestalten**

Partizipation von allen Kindern ist ein zentrales Merkmal für eine inklusive Praxis. Der Vielfalt aller Kinder gerecht zu werden bedeutet, sie in ihren Bedürfnissen und Interessen wahrzunehmen und diese aufzugreifen. Dies zeigt sich in der Gestaltung alltäglicher Begegnungen und Interaktionen.

Partizipation im Alltag ist eng mit einer an Bindungs- und Entwicklungsbedürfnissen von Kindern orientierten Perspektive verknüpft. Dabei geht es nicht nur um die Etablierung von Beteiligungsformen und -methoden, sondern darüber hinaus um die Gestaltung der Interaktionen im Alltag. Dies erfordert, dass alle Kinder und Erwachsenen gleichermaßen an allen Lebens- und Bildungsbereichen teilhaben können.

Hierfür muss überprüft werden, ob sich z. B. im Spiel Prozesse des Ausschlusses beobachten lassen oder ob strukturelle Gegebenheiten wie Regeln und Strukturen die Teilhabe aller hemmen. Ebenso ist dabei erforderlich, das Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern in den Blick zu nehmen.

#### **5.4.1 Modul III.10: Die Perspektive der Kinder im Mittelpunkt: Wie kann Partizipation im Alltag gelebt und verankert werden?**

*Dörte Weltzien*

##### *5.4.1.1 Thematische Schwerpunkte*

###### Einführung

Mit der gesetzlichen Verankerung der Rechte zur Mitsprache und Beteiligung von Kindern wurde das Thema ‚Partizipation‘ zu einer leitenden Orientierung pädagogischer Grundkonzeptionen. Eine genauere Betrachtung lässt aber schnell Ambivalenzen und Widersprüche erkennen. Wie viel Entscheidungsfreiheit und Mitspracherecht soll man Kindern in ihrer Eigensinnigkeit und Vielfalt zugestehen? Wann werden sie überfordert und wie verhalten sich Kindeswille und Kindeswohl zueinander? Kann man herausforderndes Verhalten durch Partizipation abfedern oder provoziert man gar Grenzenlosigkeit, wenn man mit Kindern auf Augenhöhe agiert und gemeinsam Regeln aushandelt? Wie sehr ist man bereit, Macht abzugeben, um neue Beteiligungsformen einzuführen und wie setzt man Regeln, Normen und Werte in einem partizipativ geprägten Kita-Alltag kompetent um (Weltzien, Bolenz, Freihaut, Herrmann & Kolep, 2020)?

Partizipation wird eng mit den Kinderrechten – insbesondere mit dem Recht auf Beteiligung – und den sie konstituierenden Vertragswerken in Zusammenhang gebracht. Die gesetzlich verankerten Kinderrechte, allen voran die UN-Kinderrechte, sollen die Grundlage dafür legen, dass Beteiligung und Mitsprache nicht von persönlichen Entscheidungen erwachsener Akteure abhängig sind, sondern – ebenso wie die Menschenrechte – jedem Kind von Geburt an bedingungslos zustehen (Knauer, 2007, S. 279). Partizipation im Kontext von Inklusion bedeutet also, dass es allen Kindern unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen und Fähigkeiten ermöglicht werden sollte, an Bildungsangeboten aktiv teilzuhaben und in Entscheidungen einbezogen zu werden.

###### Beteiligung im inklusiv orientierten Kita-Alltag

Beteiligung ist nicht an personenbezogene Voraussetzungen gebunden. Gleichfalls kann Beteiligung eingeschränkt sein, wenn die institutionellen, baulichen, konzeptionellen oder auch fachlichen Voraussetzungen nicht optimal sind. Behinderung wird gemäß der WHO-Klassifikationen nicht als eine Störung oder Schädigung körperlicher, psychischer oder kognitiver Funktionen, sondern als nicht ausreichende Sicherstellung von Beteiligung definiert. Partizipation wird entsprechend in den Dokumenten der UN und der UNESCO stets als Bedingung und Voraussetzung von Inklusion betrachtet.

Die Frage, ob Partizipation in ihren vielfältigen Arten und Formen der Beteiligung in einer Kindertageseinrichtung ermöglicht wird, sollte dabei für sämtliche Differenzkategorien wie Geschlecht, Alter, Ethnie, Religion, Behinderung, Migration, Armut etc. reflektiert werden. So haben gruppenbezogene Angebote immer eine Tendenz zur Exklusion, weil sie auf bestimmte Altersgruppen oder eine bestimmte Anzahl von Kindern oder schlicht auf die Mitglieder der Gruppe beschränkt sind. Auch sind Beschränkungen der Teilnahme aus Gründen der Sicherheit manchmal unumgänglich (z. B. bei Ausflügen). Dennoch sollte reflektiert werden, dass Exklusionserfahrungen für die betroffenen Kinder eine potenzielle Verletzung darstellen und dem Grundbedürfnis nach sozialer Teilhabe entgegenstehen. Entsprechend sind Entscheidungen zur Gruppenbildung bzw. Ausgrenzung plausibel und altersangemes-

sen zu erklären mit dem Ziel, dass diese Entscheidungen nicht als Strafe aufgefasst, sondern als notwendige Regel verstanden werden. Besonders relevant wird es, wenn es zu prekären Exklusionsverkettungen kommt und Kinder wiederholte oder gar dauerhafte Ausgrenzungserfahrungen machen oder wenn mit Exklusion Zuschreibungen (z. B. zu ihren Kompetenzen oder Verhaltensweisen) verknüpft werden. Zustände dauerhafter Ausgrenzung sind mit den Kinderrechten nicht zu vereinbaren.

#### Systematische Beteiligungsformen im Kita-Alltag

Kinder legen auf Beteiligungs-, Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten großen Wert – sofern sie diese Möglichkeiten kennengelernt haben. Das bedeutet, dass Kinder darauf angewiesen sind, Beteiligung zu erfahren. Obwohl Kinder in überwiegenderem Maße bereit sind, sich in bestehende Strukturen, Regeln und Abläufe einzufügen und sie zumindest nicht explizit infrage zu stellen, darf dies nicht bedeuten, ihnen keine Mitwirkungsrechte an der Gestaltung ihres Alltags zuzugestehen. Kinder wünschen sich, in ihrem Selbst- und Welt-erkundungsdrang von Erwachsenen unterstützt zu werden und zugleich in ein vertrautes und sicherndes Netz von Beziehungen eingewoben zu sein.

Partizipation beinhaltet eine aktive Beteiligung. Für Kinder in der Kindertageseinrichtung bedeutet das im Alltag, dass sie Einfluss nehmen können auf ihre alltäglichen Entscheidungen und ihr durch Eigensinn und Selbstaneignung geprägtes Lernen. Partizipation im Kontext von Inklusion sollte allen Kindern ermöglichen, an Bildungsangeboten aktiv teilzuhaben und an Entscheidungen beteiligt zu sein. Aktive Beteiligung bezieht sich dabei auf das eigene Alltagserleben und auf die Gruppe bzw. die Gemeinschaft, in der sich Kinder bewegen. Partizipation umfasst auch die Mitgestaltung von Strukturen und Regeln sowie die aktive Beteiligung an der Lösung von Problemen und Konflikten. Um Kinder in einen von Partizipation und Dialog geprägten Alltag einzugewöhnen ist es wichtig, Beteiligung als Prozess anzuerkennen, der eine gewisse Zeit und Dynamik erfordert. Oftmals ist im pädagogischen Alltag der Weg hin zur Entscheidung das eigentliche Ziel, um Partizipationserfahrungen zu machen. Das angemessene Informieren über und Beteiligen an Entscheidungen, das Aushandeln von Lösungen und das konstruktive Gestalten von Konflikten sind wichtige Lernerfahrungen für Kinder.

Im Spiel der Kinder ist wie in kaum einem anderen Bereich Selbstbestimmung möglich. Hier können Kinder weitgehend unabhängig von dem Einfluss Erwachsener Situationen gestalten und – gemeinsam mit anderen Kindern – Entscheidungen treffen, Prozesse aushandeln und Beteiligung erleben. Ein wichtiger Schritt im Sinne von Partizipation ist daher auch die Anerkennung des kindlichen Spiels als grundlegende Lerngelegenheiten. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Reflexion von eigenen Kontrollbedürfnissen, den vorhandenen Macht- und Hierarchieverhältnissen und der Notwendigkeit eines feinfühligem Umgangs mit Differenzen, die anzuerkennen sind, ohne sie abzuwerten.

#### *5.4.1.2 Fortbildungsziele*

##### Vorbemerkung

Die Fortbildungsziele orientieren sich an dem kompetenzorientierten Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. (2014) (s. auch Abbildung 14 in Kapitel II.5.1) sowie an der Matrix ‚Kompetenzbeschreibungen und didaktisches Konzept der *InkluKiT*-Fortbildungen‘ (s. auch Tabelle 3 in Kapitel II.5.1). Die drei Kompetenzniveaus: Grundlagen, Vertiefungsstufe I und II beinhalten dabei stets die Facetten: Haltung, Wissen, Handeln sowie Teamentwicklung. Sie werden für jeden der 13 Bausteine des *InkluKiT*-Fortbildungsprogramms (s. auch Abbildung 15 in Kapitel II.5.1) kurz ausgeführt. Damit soll es Leitung und Team ermöglicht werden, die individuellen Fortbildungsbedarfe zu formulieren und ein

entsprechendes Fortbildungsprogramm zusammenzustellen (vgl. hierzu Kapitel II.3 ‚Entscheidungshilfe‘).

### Grundlagen

In dem Modul zeigen die Teilnehmer\*innen eine grundsätzliche Bereitschaft, Kinderrechte und Partizipation als Grundlage für das pädagogische Handeln anzuerkennen. Sie erwerben Wissen über Partizipationsformen im Kita-Alltag. Beteiligung, Anerkennung und Einbindung werden aus der Kinderperspektive heraus reflektiert, indem Schlüsselsituationen des eigenen Alltags hinsichtlich der praktizierten Beteiligung zugrunde gelegt werden. Für die Zusammenarbeit mit Eltern können die Teilnehmer\*innen Partizipation als ein demokratisches, ethisch begründetes Erziehungsziel erklären und in den Kontext von Kinderrechten und Kinderschutz stellen. Auch erweitern sie ihre Gesprächsführungskompetenzen mit Kindern und erschließen sich alters- und entwicklungsangemessene Möglichkeiten zur Beteiligung. Auf Teamebene entwickeln sie Beteiligungsformen für den pädagogischen Alltag und nutzen Fallbesprechungen (Videografie/Fallvignetten), um das eigene partizipative Handeln im pädagogischen Alltag in Bezug auf kind- und familienbezogene Angebote zu evaluieren.

### Vertiefungsstufe 1

Die Vertiefungsstufe 1 baut auf den Grundlagenmodulen auf. Dabei haben die Teilnehmer\*innen die Bereitschaft zu Veränderungen im Denken und Handeln auf der Grundlage von Partizipation und Dialog. Sie erwerben vertieftes Wissen über den Zusammenhang von Partizipation und Inklusion und nehmen spezielle Themen zu Vielfaltsdimensionen und Intersektionalität in den Fokus. Auf dieser Grundlage richten die Teilnehmer\*innen systematisch ihr Handeln aus und streben gezielt die Beteiligung von Kindern und ihren Familien an. Hierzu initiieren sie konzeptionelle Veränderungen und führen neue Mitbestimmungsformen ein, die sie erproben und evaluieren. Auf Teamebene erfolgt ein vertiefter Austausch zu Dialog und Partizipation in der Interaktions- und Beziehungsgestaltung mit Kindern und Familien, der mit der Implementierung von Maßnahmen zur Mitbestimmung auf allen Entscheidungsebenen einhergeht. Die Leitlinien zu Partizipation werden als Qualitätsbausteine für die Anleitung von neuen Auszubildenden/Praktikant\*innen bzw. die Einarbeitung neuer Teammitglieder erarbeitet.

### Vertiefungsstufe 2

In der Vertiefungsstufe 2 wird Partizipation als grundlegende Denk- und Handlungsstruktur begriffen und findet sich in allen Bereichen der pädagogischen Praxis als handlungsleitendes Prinzip. Die Fachkräfte vertiefen die spezifischen Fachkenntnisse von Beteiligungsmöglichkeiten in inklusiv ausgerichteten Institutionen und Aktivitäten. Sie kennen die spezifischen Rechte und erarbeiten Möglichkeiten, um Benachteiligungen und Hindernisse der Beteiligung für alle Kinder und Eltern mit ihren individuellen Möglichkeiten und Einschränkungen abzubauen. Partizipatives Handeln findet sich in allen pädagogischen Bereichen. Beteiligungshemmnisse für Einzelne und Gruppen werden einer systematischen Beobachtung, Analyse und Reflexion unterzogen. Auf Teamebene wird Partizipation konzeptionell verankert und es werden entsprechende Qualitätsstandards entwickelt. Auch werden Beschwerdeverfahren für Kinder und Familien implementiert.

## 5.4.2 Modul III.11: Auf dem Prüfstand: Wie lassen sich Strukturen, Regeln und Grenzen mit Partizipation zusammenbringen?

Dörte Weltzien

### 5.4.2.1 Thematische Schwerpunkte

#### Partizipationsformen und -stufen im Kita-Alltag – Eine Systematik<sup>9</sup>

Partizipation beinhaltet eine aktive Beteiligung von Kindern entsprechend ihren Möglichkeiten und Bedürfnissen. Damit sind sowohl geeignete Beteiligungsformen und -methoden zu etablieren als auch die gesamte Alltagsgestaltung hinsichtlich ihrer Beteiligungsmöglichkeiten zu prüfen. Ziel muss es sein, dass prinzipiell alle Kinder und Erwachsenen gleichermaßen an allen Lebens- und Bildungsbereichen der Institution teilhaben können. Hierfür muss überprüft werden, ob strukturelle Gegebenheiten wie Regeln und Strukturen die Teilhabe von Kindern hemmen. Ebenso erforderlich ist es, das Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern in den Blick zu nehmen.

Partizipation bedeutet für Kinder in der Kita, dass es ihnen ermöglicht wird, auf ihr Leben und ihr Lernen Einfluss nehmen zu können. Dies betrifft beispielsweise alle Lebensaktivitäten wie beispielsweise das ‚Saubermachen‘ im Hinblick auf die Frage, in welcher Weise Kinder in dem Erwerb ihrer Ausscheidungsautonomie feinfühlig begleitet werden oder ob sie – wie in früheren Zeiten – fraglos ‚getopft‘ werden.

Sowohl für das eigene Leben als auch für das Leben in der Gemeinschaft sollen Kinder die Möglichkeit haben, Entscheidungen mit treffen zu können. Sobald es andere Kinder betrifft, besteht die Aufgabe darin, altersangemessen gemeinsam Regeln oder auch Lösungen für Probleme zu finden. Entsprechende Aushandlungsprozesse sind demnach nicht als ‚Krisen‘, sondern als wichtige Lern- und Bildungsgelegenheiten eines demokratisch geprägten Miteinanders zu bewerten. Beispiele für Partizipation in der Kita sind u. a. (vgl. ausführlich hierzu Weltzien et al., 2020):

- Individuelle Selbstbestimmungsrechte (Bsp.: Grundbedürfnisse wie essen/trinken, schlafen/Rückzug, Wärme/anziehen, Bewegung/toben)
- Mitbestimmungsrechte in Bezug auf die Gruppe und die Alltagsgestaltung (Bsp.: Nutzungs- bzw. Spiel-Regeln für die Bauecke, die Anschaffungen von Büchern oder Spielen)
- Mitgestaltung von Innen- und Außenräumen (Bsp.: Einbeziehung in die Planung bis zur Umsetzung)
- Beteiligung bei der Bewältigung von Problemen/Konflikten (falls notwendig in Begleitung/Moderation von Fachkräften)

In der Entwicklung partizipativer Strukturen können verschiedene Ebenen mit entsprechenden Handlungskonzepten und Strategien differenziert werden (Regner & Schubert-Suffrian, 2018):

- Information
- Eigene Ideen äußern
- Bei einer Entscheidung mitbestimmen
- Etwas selbst bestimmen (als Gruppe/Individuum)

9 Der Text stellt Auszüge aus einem im Kontext des Projekts *InklukiT* erschienen Artikels dar, der im Frühjahr 2020 in der online-Ausgabe der „Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung“ im FEL-Verlag veröffentlicht wurde (vgl. hierzu Weltzien, Bolenz, Freihaut, Herrmann & Kolep, 2020)

### Möglichkeiten der Ausgestaltung von Partizipation

Partizipation ist jeweils kontext- und situationsbezogen, aber auch im Hinblick auf die zu beteiligenden Kinder auszugestalten. Die alters- und entwicklungsbezogenen Möglichkeiten und Grenzen von Partizipation müssen sich allerdings an grundlegenden Leitgesichtspunkten orientieren. Erstens gehört ihre Ermöglichung zu den wesentlichen Kinderrechten. Zweitens sind Beschränkungen der Beteiligung fachlich zu begründen (z. B. Gefährdung des Kindeswohls bzw. der Sicherheit). Das Recht auf Beteiligung führt daher zu der Frage, in welcher differenzierten und individualisierten Form Kindern dieses Recht gegeben werden kann. Gleichmaßen geht es darum, kontinuierlich zu überprüfen, ob Kinder von Beteiligung, Teilhabe und Teilnahme ausgeschlossen sind und wie dies verändert werden kann.

Es gibt vielfältige Möglichkeiten, Partizipation im inklusiven Alltag zu verankern, beispielsweise können Projekte, Angebote, Ausflüge oder die Raumgestaltung partizipativ geplant und durchgeführt werden. Grundsätzlich sollten tägliche Schlüsselsituationen unter dem Leitprinzip der Partizipation reflektiert und gegebenenfalls angepasst werden, wie z. B. Morgenkreis oder Mahlzeiten. Auch sollte dem Spiel der Kinder viel Raum und Zeit gegeben werden und Spiel-/Kooperationsbeziehungen zwischen den Kindern sollten unter partizipativen Gesichtspunkten beobachtet werden. Daneben sind aber auch in allen Alltagsmomenten Partizipationserfahrungen möglich – Partizipation zeigt sich also auch darin, dass Gemeinschaft konkret in der Kita gelebt wird. Denn es kommt darauf an, dass alle Kinder in der Vielfalt ihrer Interessen wahrgenommen, wertgeschätzt, gehört und anerkannt werden.

#### 5.4.2.2 Fortbildungsziele

##### Vorbemerkung

Die Fortbildungsziele orientieren sich an dem kompetenzorientierten Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. (2014) (s. auch Abbildung 14 in Kapitel II.5.1) sowie an der Matrix ‚Kompetenzbeschreibungen und didaktisches Konzept der *InkluKiT*-Fortbildungen‘ (s. auch Tabelle 3 in Kapitel II.5.1). Die drei Kompetenzniveaus: Grundlagen, Vertiefungsstufe I und II beinhalten dabei stets die Facetten: Haltung, Wissen, Handeln sowie Teamentwicklung. Sie werden für jeden der 13 Bausteine des *InkluKiT*-Fortbildungsprogramms (s. auch Abbildung 15 in Kapitel II.5.1) kurz ausgeführt. Damit soll es Leitung und Team ermöglicht werden, die individuellen Fortbildungsbedarfe zu formulieren und ein entsprechendes Fortbildungsprogramm zusammenzustellen (vgl. hierzu Kapitel II.3 ‚Entscheidungshilfe‘).

##### Grundlagen

In dem Modul zeigen die Teilnehmer\*innen eine grundsätzliche Bereitschaft, Strukturen, Regeln und Grenzen in den Kontext von Partizipation zu stellen. Sie überprüfen die bestehenden Alltagsbedingungen in ihrer Einrichtung unter Maßgabe der Kinderrechte. Auch werden Kindeswohl und Grenzen der Partizipation sowohl auf der Ebene gesetzlicher Vorschriften als auch aus ethischen Überlegungen heraus reflektiert. Auf der Handlungsebene werden konkrete Möglichkeiten entwickelt, wie demokratische Prinzipien im Alltag gelebt werden können; Strukturen, Regeln und Grenzen werden entsprechend reflektiert. Für die Zusammenarbeit mit Familien werden Demokratie und Mitbestimmung als wichtiges erzieherisches Prinzip aufbereitet und es werden Möglichkeiten für Beteiligungsmöglichkeiten im pädagogischen Alltag erarbeitet.

##### Vertiefungsstufe 1

Die Vertiefungsstufe 1 baut auf den Grundlagenmodulen auf. Dabei leitet die Teilnehmer\*innen die Bereitschaft zu grundlegenden Veränderungen von bestehenden Strukturen, Regeln und Grenzen unter den Aspekten Partizipation und Dialog. Die Teams erwerben vertieftes

Wissen über Möglichkeiten der Partizipation in der konkreten Alltagsgestaltung und wissen um die Bedeutung von Beteiligungserfahrungen für die kindliche Entwicklung. Auf dieser Grundlage entwickeln die Teilnehmer\*innen systematisch Handlungskompetenzen zur Beteiligung von Kindern und ihren Familien in der Gestaltung von Strukturen und Abläufen. Auch wenden sie Methodenwissen zum Umgang mit Regeln und Regelverletzungen an und können kompetent mit Grenzsetzungen in einem inklusiv ausgerichteten Alltag umgehen. Auf Teamebene erfolgt ein vertiefter Austausch zu Regeln und Grenzen im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Familien. Partizipativ ausgerichtete Strukturen und Regeln werden konzeptionell verankert und für die Anleitung von Auszubildenden/Praktikant\*innen bzw. die Einarbeitung neuer Teammitglieder gesichert.

### Vertiefungsstufe 2

In der Vertiefungsstufe 2 findet sich die partizipatorische Grundorientierung in allen Bereichen der pädagogischen Praxis; diese drückt sich in der Gestaltung, in der Kommunikation und im Umgang mit Regeln und Grenzen aus. Im Hinblick auf Grenzüberschreitungen und Herausforderungen aufgrund von Verhaltensweisen von Kindern oder Kindergruppen werden die spezifischen Fachkenntnisse im Team vertieft und es werden bei Bedarf externe Expert\*innen aus dem Sozialraum einbezogen. Im Hinblick auf eine konzeptionell verankerte Beteiligung von Kindern und ihren Familien an einem gemeinsam gestalteten und hervorgebrachten Alltag werden die Zusammenarbeit mit Familien einer systematischen Analyse und Reflexion unterzogen. Auf Teamebene werden Qualitätsstandards zu Beteiligungsformen im Hinblick auf Strukturen, Regeln und Grenzen entwickelt.

### **5.4.3 Modul III.12: „Das verstehst Du noch nicht.“ – „Ich bin hier der Erwachsene!“ – Machtstrukturen und Adultismus erkennen und reflektieren** *Dörte Weltzien*

#### *5.4.3.1 Thematische Schwerpunkte*

#### Partizipation – Macht – Verantwortung – Fürsorge

Partizipation kann auch als „Anspruch der Demokratie“ (Knauer, 2007, S. 8) bezeichnet werden, wobei Demokratie zwar als gesellschaftliches Grundprinzip gewünscht und angestrebt wird, jedoch demokratisches Handeln auch erst verstanden und verinnerlicht werden muss. Eine wesentliche pädagogische Aufgabe besteht daher darin, Kindern Demokratie vorzuleben und mit ihnen gemeinsam im alltäglichen Miteinander einzuüben. In diesem Zusammenhang wird das Erfordernis eines planvollen, erzieherischen Handelns deutlich, ohne dass sich ein solches demokratisches Grundverständnis nicht entwickeln kann.

Die Macht der Erwachsenen ist das grundlegende Kennzeichen eines hierarchischen Verhältnisses, wie es in pädagogischen Beziehungen besteht. Es gilt, diese weit über die körperliche Überlegenheit hinausgehende Macht zu reflektieren. Macht ist also nicht als Wertung, sondern als Beschreibung der Handlungsspielräume zu verstehen, die sich beziehen auf:

- die Handlungs- oder Gestaltungsmacht in der Planung/Konzeption von Abläufen, Strukturen, Regeln, aber auch der Gestaltung von Räumen und ihren Funktionsfestlegungen;
- die Verfügungsmacht, die sich auf materielle und immaterielle Ressourcen beziehen, über die Erwachsene in Abgrenzung zu den Kindern verfügen;
- die Definitions- oder Deutungsmacht in vielerlei Hinsicht, unter anderem auch in der Erklärung und Bewertung kindlicher Entwicklungsverläufe und Verhaltensweisen sowie
- die Mobilisierungsmacht, die im positiven Sinne die Ressourcen umfasst, um Kinder für Themen zu gewinnen und sie ‚herauszufordern‘; im negativen Sinne können sie aber

auch manipulativ wirken und Kinder über deren Zuwendungsbedürfnis zum ‚Gehorchen‘ bringen (Hansen, Knauer & Sturzenhecker, 2011, S. 28ff.).

Kinder sind in hohem Maße auf die Erwachsenen und deren Handlungsmächtigkeit angewiesen. Erwachsene, die in verantwortlicher Weise diese Macht nutzen, bieten Kindern Fürsorge, Schutz und entwicklungsförderliche Bedingungen. Allerdings wird zugleich deutlich, dass Macht kontinuierlich zu reflektieren ist, beispielsweise im Hinblick auf Nähe und Distanz oder auch im Hinblick auf die gewollte oder ungewollte Einflussnahme auf Gruppenprozesse, die von Erwachsenen zur Durchsetzung eigener Interessen oder zur Disziplinierung auf Kinder ausgeübt wird. Ein solches Vorgehen steht den Leitlinien von Partizipation und damit den Kinderrechten grundsätzlich entgegen und ist als Missbrauch von Macht zu werten. Ohne einen bewussten und kritischen Umgang mit der Macht im Alltag pädagogischen Handelns besteht die Gefahr einer missbräuchlichen Machtausübung (vgl. hierzu auch ausführlich Weltzien et al., 2020).

Ein verantwortliches pädagogisches Handeln ist durch einen partizipativen Erziehungs- und Kommunikationsstil geprägt, in dem Kinder befragt werden und in ihren Bedürfnissen, Äußerungen und Verhaltensweisen ernst genommen werden. Nach Prengel (2016, S. 150ff.) geht es nicht nur um eine Stärkung des Anerkennens, sondern auch um eine Verminderung des Verletzens. In Fachkraft-Kind-Beziehungen besteht grundsätzlich ein Abhängigkeitsverhältnis, das so selbstverständlich ist, dass es nur selten explizit thematisiert wird. Die pädagogische Verantwortung muss wahrgenommen werden, ohne jedoch Grenzen zu überschreiten, die in der Missachtung oder Verletzung der Kinderrechte bestehen. In einem demokratischen System, in dem Gleichheit, Solidarität und Freiheit wesentliche Kernbestandteile sein sollten, sind Erwachsene demnach gefordert, Macht verantwortlich auszuüben und zugleich in angemessenem Maße Macht an Kinder abzugeben. Wenn Partizipation als Prinzip geachtet wird, werden Kinder nicht mehr in erster Linie als schutzwürdige, unfertige Wesen betrachtet (Kazemi-Veisari, 1998), sondern als selbstbestimmte Individuen.

### Was bedeutet Adultismus?

Der Begriff Adultismus (engl. ‚adultism‘) setzt sich zusammen aus ‚adult‘ für Erwachsene und der Endung -ism oder -ismus als Kennzeichnung eines gesellschaftlich verankerten Machtsystems. Adultismus beschreibt die Machtungleichheit zwischen Kindern und Erwachsenen und infolge dessen die Diskriminierung jüngerer Menschen allein aufgrund ihres Alters (Richter, 2013). Oftmals wird Adultismus als gegeben wahrgenommen und so alltäglich praktiziert, dass die darin verborgene Ungleichbehandlung nicht hinterfragt wird. Anders als bei anderen Diskriminierungsformen hat wahrscheinlich jeder schon einmal Formen von Adultismus erlebt. Adultismus kann daher als erste Diskriminierungserfahrung bezeichnet werden. Eine unreflektierte Übernahme von Adultismus im Sinne einer Abwertung jüngerer Lebensphasen und Kinder kann dazu führen, dass auch andere Diskriminierungsformen als unausweichlich oder normal betrachtet werden und eine kritische Auseinandersetzung mit den Folgen ausbleibt.

Diskriminierung drückt sich in der Art und Weise aus, in der mit Kindern gesprochen wird. Oftmals sind darin unbegründete Selbstbestimmungs- und Freiheitseinschränkungen enthalten. Auch werden möglicherweise unbegründete Regeln aufgestellt, die nur für Kinder gelten (z. B. nicht alles zu probieren, was auf dem Tisch steht). So ist zu reflektieren, wie mit Kindern gesprochen wird, ob ihnen beispielsweise aufgrund ihres Alters Mitspracherechte unbegründet verweigert oder Rückfragen als nicht relevant abgetan werden. Beim Adultismus wird nicht versucht, den Kindern Dinge zu erklären oder Antworten auf ihre Fragen zu finden. Adultismus stellt daher das Gegenteil einer dialogorientierten, partizipativ ausgerichteten Pädagogik dar.

Die Anerkennung des Kindes als Subjekt und das Recht des Kindes, gehört zu werden, haben Auswirkungen auf das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass die Begegnung zwischen Erwachsenen und Kindern jeweils in zweifacher

Weise stattfindet (Maywald, 2014). Einerseits – gemessen am Subjektstatus jedes Menschen – drückt sie sich als Begegnung zwischen Gleichen aus. Dies kommt in der Forderung zum Ausdruck, dass pädagogische Beziehungen auf Augenhöhe erfolgen sollen. Wie alle Menschen sind Kinder als eigenständige und gleichwertige Persönlichkeiten zu achten. Sie sind (Rechts-)Subjekte und Experten in eigener Sache, ausgestattet mit einer jeweils individuellen Sichtweise, die es zu respektieren gilt. Kinder bringen ihre besonderen Bedürfnisse in die Beziehung ein und gestalten diese aktiv mit. Andererseits ist die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern eine Begegnung zwischen Ungleichen. Eltern sowie Pädagog\*innen stehen in der Verantwortung, Kinder zu ihrem Recht kommen zu lassen. Diese Verantwortung besteht nicht in gleicher Weise aufseiten des Kindes. Das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern ist insofern asymmetrisch. Mit dieser Asymmetrie verbunden ist eine strukturelle Machtungleichheit.

Erwachsene haben die Pflicht, ihre Macht nicht für eigene Zwecke zu gebrauchen, sondern ausschließlich an dem Wohl des Kindes auszurichten. Im pädagogischen Alltag ist die Parallelität von Gleichheit und Ungleichheit nicht immer leicht auszubalancieren. Eine Reduktion auf das eine oder andere Element wird den Anforderungen an pädagogische Beziehungen nicht gerecht. Wird die Gleichheit überbewertet, so leugnet dies die zwischen Erwachsenen und Kindern notwendigerweise bestehenden Unterschiede. Kinder werden in diesem Fall wie kleine Erwachsene behandelt und die pädagogische Beziehung pervertiert zur Kumpagnei mit allen damit verbundenen Gefahren von Grenzverletzungen zu Lasten des Kindes. Verschiebt sich umgekehrt die Balance einseitig in Richtung Ungleichheit, geschieht dies auf Kosten der Gleichwertigkeit von Kindern und Erwachsenen. Kinder werden in diesem Fall auf einen Status des ‚noch nicht‘ festgelegt. Die sich entwickelnden Fähigkeiten und die wachsende Bereitschaft von Kindern zur Verantwortungsübernahme bleiben unbeachtet. Die Verantwortung von Erwachsenen für Kinder verkehrt sich zur Verfügungsmacht über das Kind.

Aus dem asymmetrischen Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern folgt, dass die Beteiligung des Kindes nicht grenzenlos ist. Kinder sind Erwachsenen gegenüber gleichwertig, aber sie sind ihnen nicht gleich. Aufgrund der Entwicklungstatsache benötigen Kinder besonderen Schutz und besondere Fürsorge. Da Kinder die Folgen ihres Tuns nicht immer ausreichend überblicken, kann die Durchsetzung des kindlichen Willens zu einer Gefahr für das Kind führen. Die für das Kind verantwortlichen Erwachsenen sind in solchen Fällen gehalten, dem kindlichen Willen Schranken aufzuerlegen. Eine Grenzsetzung durch verantwortliche Erwachsene muss auch dann erfolgen, wenn mit der Durchsetzung des kindlichen Willens zwar keine Gefährdung verbunden ist, aber dennoch den Interessen des Kindes (Kindeswohl) deutlich widerspricht. Eine Entscheidung gegen den Willen des Kindes ist jedoch in jedem Fall begründungspflichtig und sollte dem betroffenen Kind bzw. den betroffenen Kindern alters- und situationsangemessen vermittelt werden.

#### 5.4.3.2 Fortbildungsziele

##### Vorbemerkung

Die Fortbildungsziele orientieren sich an dem kompetenzorientierten Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. (2014) (s. auch Abbildung 14 in Kapitel II.5.1) sowie an der Matrix ‚Kompetenzbeschreibungen und didaktisches Konzept der *InkluKiT*-Fortbildungen‘ (s. auch Tabelle 3 in Kapitel II.5.1). Die drei Kompetenzniveaus: Grundlagen, Vertiefungsstufe I und II beinhalten dabei stets die Facetten: Haltung, Wissen, Handeln sowie Teamentwicklung. Sie werden für jeden der 13 Bausteine des *InkluKiT*-Fortbildungsprogramms (s. auch Abbildung 15 in Kapitel II.5.1) kurz ausgeführt. Damit soll es Leitung und Team ermöglicht werden, die individuellen Fortbildungsbedarfe zu formulieren und ein entsprechendes Fortbildungsprogramm zusammenzustellen (vgl. hierzu Kapitel II.3 ‚Entscheidungshilfe‘).

## Grundlagen

In dem Modul zeigen die Teilnehmer\*innen eine grundsätzliche Bereitschaft, sich mit Machtstrukturen im pädagogischen Alltag selbstkritisch auseinanderzusetzen und dies mit Kinder- und Beteiligungsrechten in Verbindung zu bringen. Sie vertiefen ihr Wissen über die Zusammenhänge von Macht und Erziehung und können zwischen gelingenden, herausfordernden und machtvollen Beziehungen unterscheiden. Auf der Ebene der Handlungskompetenzen analysieren und reflektieren sie anhand der eigenen pädagogischen Praxis die Interaktions- und Beziehungsgestaltung. Hierbei werden auch Grenzüberschreitungen, Übergriffe und Überforderungssituationen thematisiert. Auch werden Möglichkeiten entwickelt, wie herausfordernde Situationen im Alltag kompetent gestaltet werden können. Auf der Grundlage einer selbstreflexiven Auseinandersetzung mit Werten und Normen im Umgang mit Kindern werden auf Teamebene Adultismus und dessen Wirkungen auf Kinder thematisiert. Für die Zusammenarbeit mit Eltern werden Verantwortung und Macht im elterlichen Erziehungsverhalten sowie in der Zusammenarbeit zwischen Familie und Institution behandelt. Auch werden Grenzen von Toleranz im Hinblick auf Kinderrechte/ Kinderschutz geklärt.

## Vertiefungsstufe 1

Die Vertiefungsstufe 1 baut auf den Grundlagenmodulen auf. Dabei nehmen die Teilnehmer\*innen eine grundlegende Bereitschaft zu Veränderungen im Denken und Handeln im Hinblick auf Machtstrukturen ein. Sie erwerben vertieftes Wissen über Zusammenhänge von Macht, Erziehung und Inklusion und nehmen dabei spezielle Ausprägungen von Adultismus – sowohl zwischen Erwachsenen und Kindern als auch innerhalb von Kindergruppen – in den Fokus. Die Teilnehmer\*innen erwerben Handlungskompetenzen, wie Machtstrukturen systematisch beobachtet, analysiert und reflektiert werden können; dabei erweitern sie den Fokus sowohl im Hinblick auf das System Familie als auch auf Netzwerkaktivitäten im Sozialraum. Mit dem Ziel einer stärker partizipativ ausgerichteten Praxis und Beteiligung von Kindern und ihren Familien initiieren sie konzeptionelle Veränderungen, die die Kinderrechte im pädagogischen Alltag sichtbar werden lassen. Auf Teamebene erfolgt ein vertiefter Austausch zur Zusammenarbeit im Team unter dem Fokus von Professionalisierung, Spezialisierung und Machtstrukturen. Es werden Methoden implementiert, wie systematisch die Fachkraft-Kind-Interaktionen unter dem Fokus von Adultismus analysiert und reflektiert werden können.

## Vertiefungsstufe 2

In der Vertiefungsstufe 2 wird der professionelle und reflexive Umgang mit Macht im Kontext von Erziehung als grundlegende Denk- und Handlungsstruktur anerkannt. Die Fachkräfte vertiefen die spezifischen Fachkenntnisse über die gelingende Beziehungsgestaltung sowohl zu Kindern als auch zu den Familien im Kontext von Vielfalt und Inklusion. Der reflexive Umgang mit Macht und das Vermeiden von Adultismus werden konzeptionell verankert und es werden entsprechende Qualitätsstandards eingeführt. Für die Anleitung von Auszubildenden/Praktikant\*innen und die Einarbeitung neuer Teammitglieder werden entsprechende Materialien und Methoden erarbeitet, die die dialogische und partizipative Kultur der Einrichtung deutlich machen.

### **5.4.4 Modul III.13: „Der stört ...“ – Konflikte gemeinsam lösen und eine Streitkultur entwickeln**

*Dörte Weltzien*

#### *5.4.4.1 Thematische Schwerpunkte*

##### Einführung: Konflikte begleiten als zentrale Aufgabe kompetenter Erwachsener

Im pädagogischen Alltag stoßen Spiel und Kooperation von Kindern leicht an Grenzen, da sich die emotionalen Regulationsfähigkeiten erst entwickeln müssen. Das gemeinsame Spiel ist nicht frei von Missverständnissen, Rückschlägen und Konflikten. Stehen die Kinder erst am Anfang ihrer Kompetenzentwicklung im Spiel mit anderen oder haben sie Schwierigkeiten in kognitiver, motorischer oder sozial-emotionaler Hinsicht, gelingt es ihnen umso weniger, in Kooperation mit anderen hineinzufinden oder diese über einen längeren Zeitraum aufrechtzuhalten. In Situationen der Überforderung sind sie allein kaum in der Lage, ihre Gefühle und Bedürfnisse zu regulieren und dabei noch auf die Gefühle und Bedürfnisse der beteiligten Spielpartner\*innen zu achten. Je jünger die Kinder und deren Spielpartner sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit für Missverständnisse. Denn schließlich muss nicht nur das eine Kind lernen, die Gefühle und Absichten der anderen zu verstehen, sondern diese befinden sich ebenfalls mitten in einem verwirrenden Prozess voller Erkenntnisse und Deutungen über sich und andere (Weltzien, 2011).

Diese Kompetenzen sind auf Lerngelegenheiten angewiesen. Das bedeutet, dass Kinder nur im Streit mit anderen lernen können, mit diesem Streit kompetent umzugehen und sich im Laufe der Zeit ein Repertoire an Problemlösefähigkeiten anzueignen. Hierfür benötigen sie eine feinfühlig Begleitung kompetenter Erwachsener. Im Hinblick auf Vielfalt und Inklusion ist zu bedenken, dass gerade die Vielfalt an Verhaltensweisen in solch schwierigen und herausfordernden Situationen groß ist – wesentlich größer und vielschichtiger als die Heterogenität von äußeren Merkmalen der Kinder! Ebenso vielfältig ist der Lernprozess im Hinblick auf sozial-emotionale Kompetenzen, die mit kindbezogenen Faktoren der Perspektivenübernahme und Empathiefähigkeit ebenso verbunden sind wie mit familialen und sozio-kulturellen Bedingungen des Aufwachsens und den damit verknüpften Erfahrungen.

Kinder benötigen daher nicht nur ausreichend Gelegenheiten, um mit Spielpartnern in Kontakt zu kommen und gemeinsame Aktivitäten zu entwickeln, sondern sie brauchen eine ebenso aufmerksame wie feinfühlig Begleitung in der sozialen Auseinandersetzung mit anderen. Dabei sind ähnlich wie im Explorationsverhalten des Kindes eine bestätigende und ermutigende Unterstützung ebenso förderlich wie eine Co-Regulation negativer Emotionen und die konstruktive Lösung von Konflikten (Weltzien, 2016).

##### Beobachtung und Analyse des kindlichen Verhaltens in Konfliktsituationen

Für die kompetente Gestaltung herausfordernder Situationen ist eine genaue Beobachtung und Analyse des kindlichen Verhaltens erforderlich. Gerade bei Störungen im Alltag ist man geneigt, diese auszublenden. Dies jedoch würde Kindern in ihrem Bedürfnis, gesehen und gehört zu werden, nicht entsprechen und es ist zu erwarten, dass diese Kinder immer lauter und massiver auf sich aufmerksam machen – und damit auffällig in ihrem Verhalten werden. Auch das eigene Verhalten ist zu reflektieren, denn Erwachsene gelten in ihrer Überlegenheit gerade in Grenzsituationen als Vorbilder und Rollenmodell und ihr Verhalten wird von der Kindergruppe beobachtet und leicht übernommen. Eine Botschaft ‚Du störst‘ erzeugt oder verstärkt daher Ausgrenzungstendenzen aus der Gruppe der Kinder und steht damit im krassen Gegensatz zu Inklusion und sozialer Einbindung.

Eine pädagogische Kernaufgabe besteht darin, Zugang zu jedem Kind zu finden (Viernickel & Stenger, 2010). Eine aufgeschlossene und wertschätzende Gesprächsbereitschaft ist vor diesem Hintergrund gerade in komplexen und herausfordernden Situationen (z. B. bei Re-

gelverstoßen, Konflikten) erforderlich. Eine grundlegende Bereitschaft zur Interaktion wird daran erkennbar, dass Kindern in krisenhaften Situationen Wertschätzung, Kooperationsbereitschaft und Assistenz signalisiert wird (Weltzien, 2014). Interaktionsbezogene Handlungskompetenzen vermitteln sich in besonderer Weise in Situationen, in denen Kinder emotional überfordert sind und diese Überforderung in ihrem Verhalten zum Ausdruck bringen. Problem- oder Konfliktsituationen können dementsprechend gezielt daraufhin analysiert werden, ob es gelingt, trotz eines hohen emotionalen Erregungszustands der Beteiligten das Gespräch angemessen und geduldig zu gestalten und den Kindern Zeit zu lassen, sich in der Situation zurechtzufinden.

### Kompetentes Handeln in Konfliktsituationen

Unter dem Aspekt von Vielfalt und Inklusion ist es für ein kompetentes pädagogisches Handeln zentral, die verschiedenen Ausdrucksformen des Kindes zu akzeptieren. Dazu gehört, ihnen die Möglichkeit zu geben, sich zu beruhigen und ihre Gefühle, Meinungen und Wünsche auszudrücken. Intensive Spielkontakte, der Austausch von Erfahrungen und das Aushandeln von Rollen werden ebenso wie die Inszenierung von Konflikten und die Entwicklung von Konfliktlösungsstrategien besonders in der Interaktion mit Gleichaltrigen ermöglicht (Ahnert, 2005; Viernickel, 2000). Das szenische Spiel kann dazu beitragen, Streit und Konflikte zu inszenieren und – mit kompetenter Begleitung – auch neue Formen der Konfliktlösung zu finden. Im Vergleich zum Alltagshandeln gewährt das Spiel Kindern eine gewisse Schutzzone und auch Verstöße gegen Normen und Werte sind erlaubt, sofern sie Teil des Spiels sind und von den Mitspielenden als solche akzeptiert werden (Weltzien, 2013a). Innerhalb des Spiels ergibt sich also ein Verhaltensspielraum, der die individuelle Selbstentfaltung ungestörter gewährleistet als es sonst der Fall wäre (Mogel, 2008). Auf der Wirklichkeitsebene des Spiels können Kinder Risiken eingehen (z. B. streiten), ohne Folgen in der Realität befürchten zu müssen (sofern dieses Streiten Bestandteil der Rolle ist). Die im Spiel erworbenen Kompetenzen können später in Alltagshandlungen einfließen, sodass sich der Handlungsspielraum für Konfliktsituationen mehr und mehr ausweitet.

### Umgang mit Konfliktthemen auf Teamebene

Der professionelle Habitus einer Fachkraft geht jedoch über die Bewältigung von Streitigkeiten im Alltag hinaus. Hinsichtlich Vielfalt und Inklusion stellt sich die Frage, ob übergeordnete Themen die Zusammenarbeit mit Kindern und ihren Familien erschweren und ob Konflikte in den konkreten Alltag hineinreichen, an denen die Fachkräfte selbst einen Anteil haben. So muss sich das Team die Frage stellen, ob es anderen Familienkulturen, Erwerbsmodellen, Partnerschaften, Erziehungsstilen, Traditionen oder Gebräuchen offen genug gegenübersteht. Auch muss es sich mit den Grenzen der Toleranz, mit Vorbehalten oder Abneigungen auseinandersetzen. Im Team muss die Frage beantwortet werden, ob man allen Kindern und Familien mit der gleichen Offenheit und Wertschätzung gegenübertritt, unabhängig von Kultur, Sprache oder Religion. Jede einzelne Fachkraft muss sich mit ihrer Funktion als Rollenmodell auseinandersetzen und darauf achten, dass sie niemanden in ihrem pädagogischen Alltag aufgrund des Aussehens oder Verhaltens abwertet oder ausgrenzt. Denn Kinder, die sich von einer Gruppe ausgeschlossen fühlen, reagieren je nach individueller Veranlagung mit Rückzug oder Aggression und tragen weiter dazu bei, nicht Teil der Gruppe zu sein.

Um eine Kultur der Vielfalt und Inklusion zu leben, wird eine deutliche Positionierung gegen Abwertung und Ausgrenzung notwendig sein. Indem das Team deutlich macht und dies konzeptionell verankert, dass Werte wie Gerechtigkeit und Gleichberechtigung die Grundlage der pädagogischen Arbeit bilden und jede Form von Diskriminierung abgelehnt wird, ergibt sich auch in der täglichen Praxis eine klare Orientierung. Eine solche Wertorientierung beinhaltet darüber hinaus aktives Handeln in Alltagssituationen: Sobald es zu Ansät-

zen von Exklusion kommt (im Team, in der Elternschaft, in der Kindergruppe), muss klar Stellung bezogen werden. Auch im frühen Kindesalter sind Themen wie Ausgrenzung und Abwertung – altersangemessen und feinfühlig – zu thematisieren: Es geht immer darum, an die gemeinsamen Normen und Regeln des Zusammenlebens zu erinnern und konstruktive Lösungen für ein Miteinander zu suchen. Alltägliche Konflikte stellen demnach Dialog und Partizipation auf den Prüfstand: Eine Laissez-faire Haltung hat in einer Kultur der Vielfalt keinen Platz (Weltzien, 2013b).

#### 5.4.4.2 Fortbildungsziele

##### Vorbemerkung

Die Fortbildungsziele orientieren sich an dem kompetenzorientierten Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. (2014) (s. auch Abbildung 14 in Kapitel II.5.1) sowie an der Matrix ‚Kompetenzbeschreibungen und didaktisches Konzept der *InkluKiT*-Fortbildungen‘ (s. auch Tabelle 3 in Kapitel II.5.1). Die drei Kompetenzniveaus: Grundlagen, Vertiefungsstufe I und II beinhalten dabei stets die Facetten: Haltung, Wissen, Handeln sowie Teamentwicklung. Sie werden für jeden der 13 Bausteine des *InkluKiT*-Fortbildungsprogramms (s. auch Abbildung 15 in Kapitel II.5.1) kurz ausgeführt. Damit soll es Leitung und Team ermöglicht werden, die individuellen Fortbildungsbedarfe zu formulieren und ein entsprechendes Fortbildungsprogramm zusammenzustellen (vgl. hierzu Kapitel II.3 ‚Entscheidungshilfe‘).

##### Grundlagen

In dem Modul zeigen die Teilnehmer\*innen eine grundsätzliche Bereitschaft, sich mit dem Thema ‚Streit‘ im eigenen pädagogischen Alltag selbstreflexiv auseinander zu setzen und Konfliktsituationen grundlegend als Lerngelegenheiten anzuerkennen. Anhand biografisch geprägter und kulturell hervorgebrachter Beispiele von Konfliktverhalten in Kindergruppen und Familien lernen sie die Vielfalt der Möglichkeiten kennen, wie mit Konflikten umgegangen werden kann. Auf der Grundlage von Kinderrechten und Demokratie erarbeiten die Teilnehmer\*innen Leitlinien dafür, wie Konflikte wertschätzend begleitet werden können, ohne Beteiligte zu stigmatisieren oder auszugrenzen. Sie lernen, wie mit Kindern gemeinsam über grundlegende Regeln, Streitschlichtung und Wiedergutmachung gesprochen werden kann. Auf der Teamebene werden Strategien und Maßnahmen entwickelt, wie Schuldzuweisungen und Bestrafungen durch Erwachsene im Alltag vermieden werden können und wie sich ein kompetenter Umgang mit Macht in Konflikten verkörpert. In der Zusammenarbeit mit Familien können die Teams ihre pädagogischen Handlungskompetenzen in alltäglichen Begegnungen ebenso wie in Entwicklungsgesprächen einbringen.

##### Vertiefungsstufe 1

Die Vertiefungsstufe 1 baut auf den Grundlagenmodulen auf. Dabei nehmen die Teilnehmer\*innen eine Haltung ein, die grundlegende Veränderungen im Denken und Handeln im Umgang mit Streit und Konflikten ermöglichen. Sie erwerben vertieftes Wissen über den Zusammenhang von Gruppenzugehörigkeit, Intersektionalität, Stigmatisierung und Konfliktverhalten und nehmen dabei systematisch auch kulturelle und familienbezogene Vielfaltsdimensionen in den Fokus. Sie richten auf dieser Grundlage ihr Handeln systematisch und situationsangemessen an dem individuellen Verhalten jedes einzelnen Kindes aus. Sie initiieren konzeptionelle Veränderungen in Richtung dialogischem und partizipativem Umgang mit Konflikten, sowohl in der pädagogischen Arbeit mit Kindern als auch in der Zusammenarbeit mit Familien. Auf Teamebene wird der Umgang mit Konflikten systematisch in Fallbesprechungen verankert; in der Anleitung von neuen Auszubildenden/Praktikant\*innen und die Einarbeitung von neuen Teammitgliedern ist das Thema ‚Streitkultur entwickeln‘ ein fester Bestandteil.

### Vertiefungsstufe 2

In der Vertiefungsstufe 2 wird eine partizipative und diskriminierungsfreie Streitkultur als grundlegende Denk- und Handlungsstruktur begriffen und findet sich in allen Bereichen der pädagogischen Praxis als handlungsleitendes Prinzip. Die Fachkräfte vertiefen ihre spezifischen Fachkenntnisse von Konfliktschlichtung und Gewaltvermeidung. Sie erarbeiten Möglichkeiten, alle Kinder unter Berücksichtigung ihrer individuellen Potenziale und Einschränkungen in Konfliktbewältigungsstrategien einzubeziehen. Beteiligungshemmnisse für Einzelne und Gruppen werden einer systematischen Beobachtung, Analyse und Reflexion unterzogen. Auf Teamebene werden Konfliktschlichtung und Gewaltvermeidung konzeptionell verankert und Qualitätsstandards hierzu entwickelt.