

Die Kita im sozialen Raum

Lisa Jares (Hrsg.)

# **Diversität im Sozialraum Kindertageseinrichtung**

**BELTZ JUVENTA**

# Die Kita im sozialen Raum

Herausgegeben von  
Lisa Jares

Die deutsche Gesellschaft verändert sich stetig; dieser Umstand bildet sich auch in den Kindertagesstätten ab. Längst sind Betreuungseinrichtungen nicht mehr scheinbar isoliert. Die seit einigen Jahren aktiv forcierte Erziehungspartnerschaft zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern lässt die Grenzen der frühpädagogischen Erziehung verschwimmen. Zudem werden Familien »bunter«. Zwar herrscht die klassische Familienform noch immer vor, doch werden zunehmend auch andere Familienmodelle bedeutsamer, etwa »Regenbogen- und Patchworkfamilien«, oder Alleinerziehende, ebenso wie Familien mit Migrationshintergrund (aktuell: Geflüchtete aus der Ukraine). Auch sind Kinder zuweilen von Konflikten betroffen, die einer unbeschwerten Kindheit im Wege stehen können, etwa: Arbeitslosigkeit eines Elternteils/Bedrohung durch Armut, Behinderung, (subjektive/objektive) Verschlechterung des Gesundheitssystems/Krankheit bzw. Abhängigkeit oder Verlust eines Elternteils, Extremismus, (häusliche) Gewalt, (sexueller) Missbrauch oder Leistungsdruck.

Diese Umstände wirken sich unmittelbar auf die Situation in den Gruppen der Einrichtungen aus und lassen sich allein im Gruppengefüge kaum klären. Ohne den Austausch mit den Eltern – und damit der Kenntnis über die aktuelle Lebenssituation der Kinder – und gelegentlich auch die Beratung externer Fachkräfte ist eine bedürfnisorientierte Betreuung vieler Kinder kaum möglich.

Doch auch bei Kindern, deren Umfeld nicht konfliktbehaftet ist, scheint es unabdingbar, »über den Tellerrand« zu blicken und somit den sozialen Nahraum der Kindertagesstätten einzubeziehen – etwa Institutionen im Stadtteil (z. B. Bibliothek) oder Orte, die eine wichtige Rolle im Lebensalltag der Kinder spielen.

Die Reihe »Kita und Sozialraum« möchte mithilfe kompetenter Autor:innen aus frühkindlicher Forschung und Praxis diese veränderte Lebenswirklichkeit von Kindern abbilden, um mögliche Synergien zu schaffen zwischen bedeutenden Anlaufstellen im Leben der Klein(st)kinder.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-7799-8781-9 Print  
ISBN 978-3-7799-8782-6 E-Book (PDF)  
ISBN 978-3-7799-8783-3 E-Book (ePub)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa  
Verlagsgruppe Beltz  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
service@beltz.de  
Alle Rechte vorbehalten

Satz: Datagrafix, Berlin  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag  
(ID 15985-2104-1001)  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

## Einleitung

<i>Lisa Jares</i>	7
1. Der Sozialraum Kita	
<i>Lisa Jares</i>	11
2. Diversität und Vielfalt im Sozialraum Kita	
<i>Caroline Ali-Tani</i>	16
3. Inklusion im Sozialraum Kita: Konzepte und Erfahrungen zur inklusiven Bildung	
<i>Henning Rosenkötter</i>	48
4. Geschlechterbewusste Pädagogik im Sozialraum Kita	
<i>Silke Hubrig</i>	82
5. Armutssensibles Handeln in der frühen Bildung	
<i>Irina Volf</i>	110
6. Kulturelle und sprachliche Vielfalt im Sozialraum Kita	
<i>Agnes Steinmetzer, Tina Czada, Anna Heinrich</i>	138
7. Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung im Sozialraum Kita	
<i>Sandra Richter</i>	165
8. Kita-Sozialarbeit – als Möglichkeit der Vielfalt im Kita-Sozialraum zu begegnen	
<i>Lara Sielaff</i>	198
9. Perspektiven für eine ganzheitliche Diversitätsarbeit in Kindertageseinrichtungen	
<i>Lisa Jares</i>	207
Fazit – Herausforderungen und Chancen von Diversität im Sozialraum Kita	
<i>Lisa Jares</i>	217
<b>Autor:innen</b>	219

# Einleitung

Lisa Jares

In einer zunehmend globalisierten und multikulturellen Welt ist die Auseinandersetzung mit Diversität in allen Lebensbereichen von zentraler Bedeutung. Besonders in der frühen Kindheit, wo grundlegende soziale, emotionale und kognitive Fähigkeiten entwickelt werden, spielt die Vielfalt der Erfahrungen und Hintergründe eine entscheidende Rolle.

Das Buch „Diversität im Sozialraum Kita“ widmet sich diesem wichtigen Thema und beleuchtet die vielfältigen Facetten, die das Leben in Kindertageseinrichtungen prägen. Kindertageseinrichtungen sind nicht nur Orte der Bildung und Betreuung, sondern auch soziale Räume, in denen Kinder aus unterschiedlichen kulturellen, sozialen und familiären Kontexten zusammenkommen. Diese Einrichtungen fungieren als Mikrokosmen unserer Gesellschaft und spiegeln deren Diversität wider. In den vergangenen Jahrzehnten hat sich die Zusammensetzung der Kindergruppen stark verändert: Migrationshintergründe, verschiedene Sprachen, unterschiedliche religiöse Überzeugungen sowie diverse familiäre Strukturen prägen den Alltag in Kindertageseinrichtungen. Diese Vielfalt bringt sowohl Herausforderungen als auch Chancen mit sich.

Das Buch bietet einen umfassenden Überblick über die verschiedenen Dimensionen von Diversität und deren Relevanz für die pädagogische Praxis. Es beleuchtet die Vielfalt in Kindertageseinrichtungen und zeigt auf, wie pädagogische Fachkräfte diese Vielfalt als Chance für eine inklusive Bildung nutzen können. Der Blick wird hierbei in die Kindertageseinrichtung als eigenständiger sozialer Raum geworfen, sowie auf den sozialen Raum, in dem sich die Kindertageseinrichtung befindet. Es zielt darauf ab, Fachkräften in der frühkindlichen Bildung ein vertieftes Verständnis für die Bedeutung von Diversität im Sozialraum zu vermitteln. Es bietet praxisnahe Ansätze und theoretische Grundlagen, um den Umgang mit Vielfalt im Kita-Alltag zu fördern. Dabei wird deutlich, dass Diversität nicht nur als Herausforderung betrachtet werden sollte, sondern auch als wertvolle Ressource für das Lernen und Wachsen von Kindern. Durch den Austausch unterschiedlicher Perspektiven können Kinder Empathie entwickeln, Toleranz lernen und ihre sozialen Kompetenzen erweitern. Die pädagogischen Fachkräfte sind gefordert, ein inklusives Umfeld zu schaffen, das alle Kinder und Familien wertschätzt und ihnen ermöglicht, ihre Identität zu entfalten. Dies erfordert nicht nur ein Bewusstsein für eigene Vorurteile und Stereotype, sondern auch eine kontinuierliche Reflexion über die eigenen pädagogischen Praktiken. Das Buch „Diversität im Sozialraum Kita“ bietet hierzu Anregungen zur Selbstreflexion sowie konkrete Handlungsempfehlungen.

**Lisa Jares** eröffnet das Werk mit einer Einführung in die Bedeutung der Sozialraumorientierung als einen zentralen Ansatz der Frühpädagogik und erläutert, wie sowohl Kinder als auch Fachkräfte von gezielten sozialraumorientierten Praktiken profitieren können. Sie beleuchtet die unterschiedlichen Ebenen der Sozialraumarbeit in Kindertageseinrichtungen und zeigt auf, wie diese in der Praxis umgesetzt werden können.

**Caroline Ali-Tani** geht auf die Konzepte von Inklusion, Vielfalt, Heterogenität und Diversität ein. Sie klärt zentrale Begriffe und beleuchtet, wie diese in der pädagogischen Praxis im Sozialraum Kita interpretiert und angewendet werden können. Ali-Tani erklärt, welche Diversitätsmerkmale sich identifizieren lassen und welche Herausforderungen durch Diskriminierung und Benachteiligung entstehen können. Sie thematisiert auch, wie die unterschiedlichen Lebenswelten von Kindern und deren Familien das pädagogische Handeln beeinflussen und welche Kompetenzen Fachkräfte benötigen, um Diversität angemessen zu begegnen.

Der Beitrag von **Henning Rosenkötter** widmet sich der Inklusion im Sozialraum Kita und liefert umfassende Einblicke in die gesetzlichen Grundlagen sowie die praktischen Konzepte zur inklusiven Bildung in Kindertageseinrichtungen. Rosenkötter erläutert den Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung und stellt den „Index für Inklusion“ vor, der als praxisorientiertes Werkzeug für die Umsetzung von Inklusion dient. Ein besonderer Fokus liegt auf der Interaktion mit Kindern, den Besonderheiten im Umgang mit Kindern mit Behinderungen sowie der Einbeziehung von Familien in den inklusiven Bildungsprozess.

**Silke Hubrig** setzt sich im nächsten Kapitel mit der geschlechterbewussten Pädagogik im Sozialraum Kita auseinander. Sie zeigt auf, wie die Kita als Institution die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern beeinflusst und welche Rolle dabei die geschlechtsbewusste Pädagogik spielt. Hubrig beleuchtet, wie Fachkräfte durch ihre innere Haltung und den gezielten Einsatz von Materialien, Sprachgebrauch und Partizipation die Geschlechtswahrnehmung der Kinder positiv beeinflussen können. Sie stellt auch praktische Ansätze vor, wie eine genderbewusste und inklusive Erziehung im Kita-Alltag integriert werden kann.

**Irina Volf** behandelt das Thema „Armutssensibilität“ und zeigt, wie pädagogische Fachkräfte in Kitas mit den unsichtbaren und oft tabuisierten Aspekten von Armut umgehen können. Sie erklärt, wie der Lebenslagenansatz dabei hilft, die Folgen von Armut systematisch zu erfassen und die notwendige Armutssensibilität als Schlüsselkompetenz für Fachkräfte zu entwickeln. Volf gibt praxisnahe Hinweise, wie Fachkräfte im Kita-Alltag eine Haltung der Unterstützung und Sensibilität gegenüber armutsbetroffenen Kindern und Familien einnehmen können.

**Agnes Steinmetzer, Tina Czada und Anna Heinrich** widmen sich der kulturellen und sprachlichen Vielfalt im Sozialraum Kita. Sie beschreiben, wie Kitas hierzu eine inklusive Haltung entwickeln können, sowohl im Team als auch in

der Zusammenarbeit mit den Familien. Die Autorinnen betonen, wie wichtig es ist, die kulturelle und sprachliche Vielfalt als Ressource zu begreifen und Kindern ein respektvolles und wertschätzendes Umfeld zu bieten. Sie bieten praxisnahe Lösungsansätze für die Umsetzung von Mehrsprachigkeit und interkultureller Pädagogik auf verschiedenen Ebenen der Kita.

Im Beitrag von **Sandra Richter** geht es um den Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung im Sozialraum Kita. Sie beleuchtet, wie Vorurteile entstehen, welche Auswirkungen Diskriminierung auf die Entwicklung von Kindern hat und wie Fachkräfte eine pädagogische Praxis gestalten können, die die Gleichwertigkeit aller Kinder anerkennt und schützt. Richter präsentiert den Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung und zeigt auf, wie Fachkräfte in verschiedenen Handlungsfeldern sensibel und reflektiert handeln können. Dabei gibt sie wertvolle Impulse für die Praxis.

**Lara Sielaff** beschreibt in einem Exkurs-Beitrag die Rolle der Kita-Sozialarbeit als ein Handlungsfeld, das die Vielfalt im Sozialraum Kita fördert und den Fachkräften bei der Bewältigung sozialer Herausforderungen hilft. Sie stellt das Aufgabenspektrum der Kita-Sozialarbeit vor und erläutert, wie Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter durch ihre Arbeit Diversität innerhalb der Kita fördern können. Der Beitrag geht zudem auf die Bedeutung der Kita-Sozialarbeit für die Zusammenarbeit mit Familien und anderen Partnern im Sozialraum ein.

Abschließend fasst **Lisa Jares** die Perspektiven für eine ganzheitliche Diversitätsarbeit in Kindertageseinrichtungen zusammen. Sie betont die Bedeutung einer strukturellen Verankerung von Diversität innerhalb der Kita und stellt die Förderung von Diversitätssensibilität als Schlüsselkompetenz für Fachkräfte heraus. Jares zeigt auf, wie die Kita als Begegnungsraum für Vielfalt gestaltet werden kann und welche Rolle die Elternarbeit für eine erfolgreiche Diversitätsarbeit spielt.

# 1. Der Sozialraum Kita

Lisa Jares

In den vergangenen Jahren haben sich Kindertageseinrichtungen verändert. Es hat eine grundlegende Neubewertung des Zusammenspiels von Familie, Kindheit und frühkindlicher Betreuung stattgefunden. Die vorschulische Bildung, Erziehung und Betreuung rücken zunehmend in den öffentlichen Fokus, was zu einer stärkeren Institutionalisierung der frühkindlichen Betreuung geführt hat. Innerhalb der letzten zehn Jahre hat sich die Anzahl der Kinder, die eine Kindertageseinrichtung besuchen, verdreifacht (vgl. Statistisches Bundesamt 2023). Dieser Wandel hat zu einem Paradigmenwechsel in der Frühpädagogik geführt, auf den die Fachkräfte im Bereich der Frühpädagogik reagieren müssen. Forschungen zeigen, dass die Ansätze in Kindertageseinrichtungen nicht nur auf das Kind fokussiert sein sollten. Vielmehr muss ein systematischer Blick auf die Familie und den Sozialraum eingenommen werden. Um den neuen Anforderungen gerecht zu werden, müssen Kindertageseinrichtungen ein erweitertes professionelles Selbstverständnis entwickeln (vgl. Rietmann 2008, S. 39) und sich als Anlaufstellen für Familien im gesamten Stadtteil verstehen. Nolte (2014, o.S.) betont, dass moderne Kitaarbeit ohne eine Öffnung zu den sozialräumlichen Zusammenhängen und ohne Berücksichtigung der Lebenssituationen der Familien nicht denkbar ist. Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen müssen ihren Fokus erweitern, die Familie und das lokale Umfeld einbinden, die pädagogische Arbeit auf die sozialräumlichen Gegebenheiten abstimmen und den steigenden gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden. Eine sozialräumliche Gestaltung von Kindertageseinrichtungen ist unerlässlich, um Kinder in ihren Bildungsprozessen ganzheitlich zu betrachten, ohne sie isoliert von ihrem familiären Umfeld und ihrem Lebensraum zu sehen. Ebenso müssen die Vielfalt und Diversität der Kinder in der Kindertageseinrichtung berücksichtigt werden. Eine inklusive Pädagogik, die die unterschiedlichen kulturellen, sprachlichen und sozialen Hintergründe der Kinder anerkennt und integriert, ist entscheidend für eine erfolgreiche Bildungsarbeit. Kindertageseinrichtungen müssen daher nicht nur die sozialen und räumlichen Gegebenheiten in ihre Arbeit einbeziehen, sondern auch ein Umfeld schaffen, das die Vielfalt der Kinder und ihrer Familien wertschätzt und fördert.

## 1.1 Sozialraumorientierung als Ansatz der Frühpädagogik

In der Frühpädagogik wird die sozialraumorientierte Perspektive bisher nur selten thematisiert, während sie in der Sozialen Arbeit intensiv diskutiert wird. In diesem Kontext wird Raum nicht nur als physische Entität betrachtet, sondern als „sozialer Handlungskontext“ (Marquard 2009, o.S.), dessen Beschaffenheit von den herrschenden Bedingungen beeinflusst wird. Laut der relationalen Raumtheorie sind „soziale Räume [...] keine vorgegebenen ‚Container‘, sondern dynamische und interaktive Anordnungen von Lebewesen und sozialen Gütern und Strukturen an bestimmten Orten“ (Löw 2001, o.S.). Demnach ist ein Sozialraum stets das Ergebnis menschlichen Handelns. Der sozialräumliche Blickwinkel richtet sich nicht auf materielle Objekte, sondern auf von Menschen gestaltete Räume, was soziale Beziehungen, Interaktionen und Verhältnisse einschließt (vgl. Kessl/Reutlinger 2010, S. 29/25). Ausgehend davon bezeichnet in der Sozialen Arbeit Sozialraumorientierung einen Ansatz, der die Bedürfnisse und Ressourcen der Individuen in den Mittelpunkt stellt und gleichzeitig die Gestaltung sozialräumlicher Bedingungen einbezieht. Dieser Ansatz basiert auf fünf methodischen Prinzipien: Erstens, die Ausrichtung an den Interessen und Bedürfnissen der betroffenen Personen; zweitens, die Förderung von Eigenverantwortung und Selbsthilfe; drittens, die Fokussierung auf vorhandene Ressourcen; viertens, die Anwendung einer integrativen Perspektive, die verschiedene Zielgruppen und Bereiche umfasst; und fünftens, die Stärkung von Kooperation und Koordination zwischen unterschiedlichen Akteur:innen im sozialen Raum (vgl. Hinte 2014 zit. in Noack 2022).

Bereits früh in der Geschichte der institutionellen Kleinkinderziehung sind Verbindungen zu Raum und Räumlichkeit erkennbar. Die Pädagogin Schrader-Breymann (1827–1899) entwickelte das pädagogische Konzept des Monatsgegenstandes, bei dem sie gezielt Alltagsgegenstände der Kinder auswählte, um sie ins Zentrum des pädagogischen Geschehens zu rücken und somit die Lebenswelt der Kinder in den Kindergarten einzubeziehen (vgl. Berger 1999, S. 56). Der heutige Situationsansatz baut auf diesem Konzept auf, indem er Themen, die die Kinder aus ihrem gesellschaftlichen Umfeld mitbringen, aufgreift und als Ausgangspunkt für die pädagogische Arbeit nutzt (vgl. Preissing/Heller 2018, S. 203). Im Laufe der Zeit hat sich das Konzept, Kindertageseinrichtungen als Orte für die ganze Familie zu öffnen, sowohl pädagogisch als auch organisatorisch etabliert. Bereits in den 1980er-Jahren entstand in England der Early Excellence Ansatz, der Angebote für Kinder und Familien in Bezug auf die sozialräumlichen Gegebenheiten entwickelte (vgl. Hebenstreit-Müller/Lepepies 2007, S. 7). Auch in Deutschland gibt es mittlerweile zahlreiche Ausprägungen von Kinder- und Familienzentren, die sich aufgrund des föderalistischen Bildungssystems länderspezifisch entwickelt haben. Gemein ist ihnen allen die Ausrichtung am Sozialraum.

## 1.2 Praktiken der Sozialraumorientierung in Kindertageseinrichtungen

Im Zuge des gesellschaftlichen Wandels und der damit verbundenen Veränderungen in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung ergeben sich neue Anforderungen an die Qualifikationen von frühpädagogischen Fachkräften. Die Bedeutung flexibler Kompetenzen nimmt zu, sowohl für akademisch ausgebildete Kindheitspädagoginnen und -pädagogen als auch für Erzieherinnen und Erzieher mit Fachschulausbildung. Besonders hervorzuheben ist die Notwendigkeit, sich spezifische Kompetenzen anzueignen und sich intensiv mit neuen Themenfeldern wie der Sozialraumarbeit und dem Netzwerkmanagement auseinanderzusetzen. Es ist ebenso wichtig, die frühkindliche Bildung in die Gesamtstrategie von Trägern und Kommunen einzubetten und Ressourcen erfolgreich einzusetzen. Zusätzlich müssen Fachkräfte der Vielfalt und Diversität in ihren Arbeitsfeldern Rechnung tragen und ihre pädagogischen Ansätze entsprechend anpassen, um den unterschiedlichen Bedürfnissen und Hintergründen der Kinder gerecht zu werden (Nolte 2014, o. S.). Eine hohe Qualität in Kindertageseinrichtungen lässt sich kaum gewährleisten, wenn der Blickwinkel nicht auf die Familie und das unmittelbare Umfeld erweitert wird. Idealerweise ist die Kita in ein umfassendes, sozialräumlich orientiertes Gesamtkonzept der Kommune integriert und eng vernetzt mit allen verfügbaren Angeboten im Sozialraum, wie Michels (2017, S. 448) feststellt.

Ausgehend von dem Ansatz der Sozialraumorientierung, der die Lebenswelt der Menschen in den Mittelpunkt stellt und ihre soziale Umgebung sowie Ressourcen berücksichtigt, um gezielte Bildungs- und Unterstützungsangebote zu entwickeln, lassen sich in der Frühpädagogik zwei wesentliche Deutungs- und Handlungsebenen unterscheiden.

Zum einen wird die Kindertageseinrichtung als eigenständiger Sozialraum betrachtet, und zum anderen wird ihre Position im umgebenden Sozialraum berücksichtigt. Diese beiden Ebenen sind eng miteinander verknüpft. Die Kindertageseinrichtung bildet innerhalb des bestehenden Sozialraums einen spezifischen, institutionellen sozialen Raum (vgl. Jares 2016, S. 234).

Im Sinne eines relationalen Raumverständnisses wird die Kindertageseinrichtung durch das Zusammenspiel der Akteure – Fachkräfte, Kinder und Familien – als eigenständiger sozialer Raum gestaltet. Die Einrichtung bietet den Kindern vielfältige Möglichkeiten zur Aneignung und Erfahrung. Als Institution verfügt die Kindertageseinrichtung über umfassende Mittel, die es den Kindern ermöglichen, sich die Welt sowohl materiell als auch symbolisch zu erschließen. Unter Aneignung versteht man das aktive Handeln der Kinder in Beziehung zur Umwelt. In der pädagogischen Arbeit sollte Raum nicht nur als strukturelles Element betrachtet werden, sondern stets in Verbindung mit dem thematischen Angebot stehen (vgl. Deinet 2010, S. 37). Strukturen und Ordnungen wie

altersgemischte Gruppenzusammensetzungen oder offene Gruppenstrukturen beeinflussen die Kindertageseinrichtung als sozialen Raum im Sinne der Institutionen (vgl. Honig 2002).

Die Kindertageseinrichtung ist als Institution im sozialen Raum verankert, der durch die Bewohner:innen, Nutzer:innen und Akteur:innen der Institutionen dieses Raums geprägt wird. Da soziale Räume unterschiedliche Strukturen und Qualitäten aufweisen, muss die Arbeit der Kindertageseinrichtungen auf die spezifischen Gegebenheiten sowie die Bedürfnisse und Anforderungen des jeweiligen Sozialraums abgestimmt sein. Im Rahmen des gesamtgesellschaftlichen Erziehungsauftrags ist es entscheidend, dass Institutionen zusammenarbeiten und gemeinsame Ziele verfolgen. Eine enge Vernetzung der Akteure im sozialen Raum ist dafür unerlässlich. Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit und Vernetzung mit anderen Institutionen ist ein Verständnis für die Ressourcen und Herausforderungen der Familien vor Ort von Bedeutung, sodass die Netzwerkarbeit an den Bedürfnissen und Potenzialen des sozialen Raums ausgerichtet werden kann. Die Bedingungen für Netzwerkarbeit variieren je nach sozialem Raum (vgl. Jares 2023).

Frühpädagogische Fachkräfte müssen eine räumlich-reflexive Haltung einnehmen, die flexibel auf die aktuellen Gegebenheiten reagiert und sowohl fachlich als auch politisch verankert ist. Innerhalb dieser sozialräumlichen Perspektive ist es essenziell, dass Fachkräfte den Handlungsraum umfassend und kritisch betrachten, einschließlich der bestehenden Machtstrukturen, Hierarchien und der Diversität der Zielgruppen. Diese Haltung sollte durch Trägerorganisationen und politische Entscheidungsträger unterstützt werden, um eine ganzheitliche Orientierung am Sozialraum zu ermöglichen (vgl. Kessl/Reutlinger 2010, S. 122).

Blankenburg und Rätz-Heinisch (2009, S. 165 f.) beschreiben in diesem Zusammenhang einen erlernbaren sozialräumlichen Blick. Dieser Blick erfordert von Fachkräften eine sensible und kritische Wahrnehmung der Lebensbedingungen und Entwicklungsprozesse der Bewohner:innen im Sozialraum, um deren Selbstaktivität und Selbstentfaltung zu fördern. Dabei sollte der Fokus von isolierten Einzelfällen auf die komplexen Lebenssituationen und -welten von Kindern und Familien sowie deren vielfältige räumliche Gegebenheiten gerichtet werden. Es ist wichtig, sowohl die interne Struktur der Kindertageseinrichtung als auch ihre Verortung im Sozialraum zu berücksichtigen. Nur durch diese umfassende und diversitätssensible Perspektive kann eine qualitativ hochwertige und integrative Sozialraumorientierung in Kindertageseinrichtungen erreicht werden.

*Siehe hierzu zur weiteren Vertiefung Band 1 in der Reihe „Die Kita im sozialen Raum“:*

*Jares, Lisa (2023): Sozialraumorientierung in der Kita. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.*

## 2. Diversität und Vielfalt im Sozialraum Kita

Caroline Ali-Tani

Unterschiedliche Entwicklungen in den letzten Jahren und Jahrzehnten haben nicht nur in Deutschland dazu beigetragen, dass Gesellschaft immer vielfältiger geworden ist und die Diversität und Vielfalt der Menschen und ihrer Lebensentwürfe und -welten als Realität in jeglichen Bereichen gesellschaftlichen Zusammenlebens Berücksichtigung finden muss. Durch die Globalisierung, Migrationsbewegungen und sozio-kulturelle Veränderungen, aber insbesondere auch durch die zunehmende Individualisierung und den damit verbundenen Möglichkeiten der individuellen Lebensgestaltung spiegeln die Lebensformen und die gelebten Werte, Normen und Orientierungen der Menschen eine große Vielfalt wider, wohingegen allgemeingültige Konventionen an Bedeutung verlieren. Vor diesem Hintergrund und einer universellen verpflichtenden Orientierung an den Menschen- und Grundrechten gilt es als gesamtgesellschaftliche Aufgabe, allen Menschen unabhängig von ihren Zugehörigkeiten, Gruppenidentitäten und Persönlichkeitsmerkmalen eine gleichberechtigte Teilhabe und gleichwertige Zugehörigkeit in allen gesellschaftlichen Bereichen und insbesondere im Bereich der Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik zu ermöglichen und Benachteiligungen und Diskriminierungen aktiv auf allen Ebenen zu minimieren. Denn insbesondere das Bildungssystem in Deutschland ist nach wie vor diskriminierend und stark selektierend (vgl. Sulzer/Wagner 2011, S. 21 ff.), d. h. auf Leistungsbewertung und Normierung ausgerichtet, obwohl die Individualität des Kindes beispielsweise in den Bildungsplänen der einzelnen Bundesländer immer wieder hervorgehoben wird, weshalb der Bereich der frühen Kindheit im Kontext von Diversität in einem besonderen Fokus steht. Angesichts der Tatsache der zunehmenden Institutionalisierung von Kindheit, die damit einhergeht, dass der Besuch einer frühpädagogischen Einrichtung zur Normalbiografie der meisten Kinder gehört, ist somit auch der Umgang mit Diversität zu einem „beherrschenden Thema in der Bildungsdiskussion“ (Hammes-Di Bernado/Schreiner 2011, S. 7) geworden.

Vor diesem Hintergrund kommt der Kindertageseinrichtung als zumeist erster frühpädagogischer Bildungsinstitution ein besonderer Stellenwert zu, um der Diversität der Kinder und Familien professionell zu begegnen und Chancengerechtigkeit umzusetzen bzw. die gleichberechtigte Teilhabe für jedes Kind von Beginn an zu gewährleisten. Frühkindliche Bildungsinstitutionen haben in den vergangenen Jahren einen erheblichen Bedeutungswandel erfahren, verbunden mit Anforderungen und Erwartungen zu Demokratiebildung, dem Ausgleich von Bildungs- und sozialer Ungleichheit, Kinderschutz und einer Entwicklung

zu inklusiven, partizipativen und kinderrechteorientierten Orten des Aufwachsens (vgl. Ilgün-Birhimeoglu/Bostanci 2024). Mit dem Bereich der frühkindlichen Bildung werden Hoffnungen und potenzielle Chancen verbunden, Benachteiligungen so früh wie möglich abzubauen und Bildungsungerechtigkeit kompensatorisch und präventiv entgegenzuwirken. Unterschiedliche Studien und Erkenntnisse der (Längsschnitt-)Forschung machen immer wieder deutlich, dass qualitativ hochwertige Kindertagesbetreuung insbesondere benachteiligte Kinder in ihrer Entwicklung unterstützen und damit gesellschaftlichen Chancengleichheiten entgegenwirken kann (vgl. Fuchs-Rechlin/Bergmann 2014). Dies gilt insbesondere für die sprachliche, soziale und kognitive Entwicklung, was bedeutet, dass ein früh beginnendes und qualitativ wertvolles Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsangebot in Kindertageseinrichtungen nachhaltige positive Wirkungen ausüben kann (vgl. ebd., S. 99). Dennoch muss angemerkt werden, dass die Effekte im Vergleich zu den Einflüssen elterlicher Betreuung und den sozio-ökonomischen Lebenswelten der Kinder eher nachrangig einzuschätzen sind, d.h. auch wenn insbesondere sozio-ökonomisch benachteiligte Kinder in hohem Maß von qualitativ hochwertiger frühkindlicher Betreuung profitieren, können Ungleichheiten zwar reduziert, aber nur graduell ausgeglichen werden (vgl. Peterander/Weiß 2017). Und auch wenn sich Begriffe wie Vielfalt, Heterogenität oder Diversität in den letzten Jahren zu positiv besetzten Begriffen entwickelt haben (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2012), werden Vielfaltsaspekte noch lange nicht gleichwertig behandelt: Ungleichheitserfahrungen und Diskriminierungen finden alltäglich statt und insbesondere die Bildungschancen von Kindern hängen maßgeblich davon ab, welche Ressourcen Kindern im familiären Umfeld zur Verfügung stehen.

Um der Diversität der Kinder und ihrer Familien gerecht zu werden und die Kita, aber auch den Sozialraum so zu gestalten, dass sie an die vielfältigen Lebenswelten und Bedürfnisse anknüpfen und passgenaue Bedingungen bereitgestellt werden können, sind folgende Fragen relevant:

*Was ist Diversität und welche Merkmale haben Auswirkungen auf (Bildungs-)chancen und Teilhabemöglichkeiten? Wie können Diskriminierungen, Barrieren und Benachteiligungen auf allen Ebenen erkannt und abgebaut werden?*

*Was bedeutet Diversität bzw. Inklusion im Kontext der frühen Kindheit und speziell für das Aufwachsen der Kinder und welche Herausforderungen ergeben sich hieraus für die Bildung, Betreuung und Erziehung und für die Vernetzung in den Sozialraum?*

*Welche Kompetenzanforderungen ergeben sich im Kontext eines professionellen Umgangs mit Diversität für die pädagogischen Fachkräfte und welche Konzepte und Strategien können den Prozess und den Umgang mit der Diversität der Kinder und Familien unterstützen?*

## **2.1 Inklusion, Vielfalt, Heterogenität, Diversität: Eine Begriffsklärung**

Mittlerweile gibt es eine Vielzahl von Begrifflichkeiten, die im Kontext von Diversität Verwendung finden und mitunter nicht trennscharf voneinander zu unterscheiden sind. Auch im deutschsprachigen Raum werden unterschiedliche Bezeichnungen im Kontext von Diversität verwendet, die teilweise synonym verwendet oder mit einem spezifischen Fokus gebraucht werden. Während das englische „diversity“ zunächst als „Verschiedenheit“ oder „Vielfalt“ übersetzt werden kann, haben sich daraus verschiedene Begrifflichkeiten und Konzepte mit bestimmten Schwerpunkten entwickelt (vgl. Kreisjugendring München 2016). Ursprünglich stammt der Diversity-Ansatz aus dem Bereich der Organisationsentwicklung mit einem ökonomischen und profitorientierten Interesse, bei dem Unterschiede von Menschen als Potenziale verstanden werden und ein wertschätzender Umgang mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten von Menschen gefördert wird. Um eine Abgrenzung vornehmen zu können, beschreibt „Diversity“ eher einen vorzufindenden Umstand der Verschiedenheit, während Diversity Management auf ein Konzept zum Umgang mit Unterschieden abzielt (vgl. Brockmann 2014). Diversität- wie es begrifflich im deutschsprachigen Kontext verwendet wird und wofür oftmals „Vielfalt“ als synonyme Begriff gebräuchlich ist – grenzt sich zumeist von ökonomischen Ansätzen ab und fokussiert stärker die antidiskriminierende Perspektive und den aktiven Ausgleich von Benachteiligungen und Chancenungleichheiten (vgl. Benbrahim 2012). Insbesondere in der Sozialpädagogik werden Begrifflichkeiten wie Differenz, Verschiedenheit und Heterogenität genutzt, um Vielfaltsaspekte und den Umgang damit zu beschreiben (vgl. Nestvogel 2008, S. 21). Heterogenität, was sich ebenso im Sprachgebrauch, wenn es um Vielfalt und grundsätzliche Unterschiedlichkeit geht, etabliert hat und zunächst erst einmal mit Ungleichartigkeit, Verschiedenartigkeit oder Uneinheitlichkeit übersetzt werden kann (vgl. Chaaban 2023, S. 7), wird meistens in einem konkreten Kontext verwendet, beispielsweise wenn es um die Heterogenität von Schüler:innen geht. Das Hauptziel, das alle Konzepte und Ansätze, die sich mit Diversität, Vielfalt oder Heterogenität beschäftigen verfolgen, ist es, einen Umgang mit Verschiedenheit zu finden, Benachteiligungen und Diskriminierungen auf allen Ebenen abzubauen und Chancengerechtigkeit und Teilhabe aller Menschen umzusetzen. Dennoch kann man bezüglich der Umsetzung des Diversity-Ansatzes unterschiedliche Strömungen und Schwerpunkte unterscheiden (vgl. Benbrahim 2012, S. 12): Erstens die „Normativ-demokratische Strömung“, die das Ziel verfolgt, Diversität als Norm zu etablieren und menschenrechtliche und demokratische Grundlagen, d.h. auch gesetzliche Vorgaben wie die Antidiskriminierungsrichtlinien, betont, um die Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung aller Menschen zu unterstützen. Zweitens die „Affirmative Strömung“, die

eine pluralistische Gesellschaft mit einer großen Vielfalt an Lebensentwürfen und Eigenheiten als Tatsache betrachtet und den Umgang mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden (präventiv) beantworten will und drittens die „Utilitarische Strömung“, die einen eher profitorientierten Ansatz verfolgt und unter dem Begriff „Diversity Management“ das Ziel hat, die Vielfalt von Kund:innen-, Markt-, Kooperations- und Mitarbeiter:innenstrukturen in einer globalisierten Wirtschaft möglichst effektiv im Interesse der Wettbewerbsfähigkeit zu nutzen (vgl. Nestvogel 2008, S. 23). Auch kann im sozialwissenschaftlichen Diskurs ein positivistisches und ein kritisches Diversitätsverständnis unterschieden werden (vgl. Verbeek 2024, S. 137). Das positivistische Diversitätsverständnis sieht Vielfaltsdimensionen als gegeben an und insbesondere die sichtbaren Gruppenmerkmale werden betont und hervorgehoben, während das kritische Diversitätsverständnis Vielfalt als Ausdruck von Macht- und Herrschaftsverhältnissen betrachtet und das Zusammenwirken verschiedener Dimensionen berücksichtigt, anstelle eines binären und oftmals stereotypen Gegenüberstellens vermeintlich starrer Kategorien.

Im Elementarbereich hat sich der Inklusionsbegriff in den vergangenen Jahren ähnlich wie der Diversity-Begriff fest etabliert, was unter anderem der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2010 geschuldet ist, in der das Recht auf Bildung und die Gewährleistung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen anerkannt und die Verpflichtung und Sicherstellung eines diskriminierungsfreien Zugangs zu Kindertageseinrichtungen und Schulen im sozialen Nahraum betont wurde (vgl. Albers 2012, S. 28). Für die Umsetzung inklusiver Leitgedanken bietet sich der Elementarbereich, d. h. insbesondere die Kindertageseinrichtung als frühpädagogische Institution besonders an, da hier im Gegensatz zu schulischen Institutionen heterogene Gruppenzusammensetzungen selbstverständlicher sind und weniger Selektion und Leistungsnormierung als im Schulsystem stattfindet (vgl. Nagel 2009, S. 19).

Inklusion und in diesem Kontext eine inklusive, diversitätsorientierte Frühpädagogik bedeutet einen grundsätzlichen Paradigmenwechsel, der nicht mehr die Frage stellt, ob ein Kind in eine Einrichtung aufgenommen werden kann, sondern wie sich eine Institution verändern und anpassen muss, damit jedes Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen und Bedarfen gleichberechtigt und selbstverständlich teilhaben kann (vgl. Albers 2014, S. 51), was mit der Aufforderung einhergeht, die Strukturen, pädagogischen Leitlinien und das alltägliche Handeln kontinuierlich dahingehend zu überprüfen, ob diese Bedingungen erfüllt werden können. Gemäß diesem weiten Inklusionsverständnis wird Inklusion laut Definition der UNESCO-Kommission „als ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung (...)“ (DUK 2010, S. 9).

Inklusion und damit einhergehend der Umgang mit Diversität kann also nicht als ein zu erzielendes Ergebnis betrachtet werden, sondern als prozesshafte und stetige Anforderung, die Partizipation jedes Kindes vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Lebenslagen und Lebenswelten in Institutionen zu steigern und Barrieren, die die Teilhabe verringern, konsequent sowohl in den Strukturen, als auch in den Interaktionen abzubauen (vgl. GEW 2015). Insbesondere die alltägliche Praxis und der Umgang mit Vielfalt in Schlüsselsituationen muss immer wieder kritisch und differenzsensibel reflektiert werden, aber auch eingefahrene Abläufe, Regeln und die Organisation der Strukturen einer Kita sollten flexibel und immer wieder neu an Bedürfnisse und Bedarfe von Kindern und Familien angepasst werden, denn auch Institutionen frühkindlicher Bildung existieren nicht im „luftleeren“ Raum, sondern sind gesellschaftliche Orte, die durch die vorherrschenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse strukturell geprägt sind und in die Diskriminierungsmechanismen einwirken (vgl. Ilgün-Birhimeoglu/Bostanci 2024).

Aus diesem Verständnis heraus sind Kinder grundsätzlich als vielfältig anzusehen, die die gleichen Rechte auf Teilhabe, Bildungs- und Entwicklungschancen besitzen und auf deren jeweils unterschiedliche und individuelle Bedürfnisse und Bedarfe eingegangen werden muss, um allen Kindern diese Rechte zu gewährleisten. Grundlegend für eine Inklusive Pädagogik ist deshalb die Denkfigur der „egalitären Differenz“ (Prenzel 2014, S. 22), durch die das Zusammenspiel von Gleichheit, im Sinne von gleichen Rechten, und Differenz, die als unhierarchisch, selbstverständlich und gleichwertig verstanden werden soll, aufgegriffen wird (vgl. Prenzel 2007, S. 51 ff.). Gleichheit bedeutet also im Kontext einer inklusiven Pädagogik nicht, dass alle Kinder „gleich sind“, sondern dass alle Kinder die gleichen Grundrechte und Grundbedürfnisse, z. B. nach ausreichender Nahrung, feinfühligem Bindung, gleichberechtigten Beziehungen in ihren Peer-Groups, und die gleichen Rechte, z. B. auf Bildung, besitzen, die in der UN-Kinderrechtskonvention verankert sind (vgl. Prenzel 2010). Ausgehend von der Kinderrechtskonvention für Kinderrechte (1990) haben alle Kinder ein Recht auf die gleichberechtigte Teilhabe in allen Lebensbereichen und in einem engeren Verständnis insbesondere in Bereichen der Bildung, Erziehung und Betreuung. Gemäß einer Definition der WHO bedeutet Teilhabe das „Einbezogen sein in eine Lebenssituation“ (ICF-CY, World Health Organization 2013), wodurch das Recht auf Selbstbestimmung jedes Individuums in den Vordergrund gestellt wird. Während die UN-Kinderrechtskonvention die verbindlichen Rechte jedes Kindes bestärkt, wurden durch die UN-Behindertenrechtskonvention nochmal die Rechte jener Gruppen, die von spezifischen Diskriminierungen, Benachteiligungen und Teilhabebarrieren betroffen sind, bestärkt.

Vielfalt hat im Kontext einer Inklusiven Pädagogik somit zwei Dimensionen (vgl. Groschwald/Rosenkötter 2015, S. 27): Zum einen bedeutet Vielfalt Unterschiedlichkeit, was bedeutet auf die verschiedenen Bedürfnisse aller Kinder

einzugehen, um das gleiche Recht auf die Teilhabe in einer sozialen Gemeinschaft und Bildungs- und Entwicklungschancen gewährleisten zu können. Zum anderen wird Vielfalt gesellschaftlich auch immer in Gemeinsamkeiten gedacht, indem vielfaltsbezogene Kategorien gebildet werden, wodurch Kinder neben ihrer Individualität auch immer als Zugehörige verschiedener Bezugsgruppen gesehen und behandelt werden (vgl. ebd.). Eine Inklusive Pädagogik verlangt nicht nur danach, neben der Differenzlinie „behindert/nicht-behindert“ alle Dimensionen von Vielfalt miteinzubeziehen, sondern ebenso, von der dichotomen Denkweise und der „Zwei-Gruppen-Theorie“ abzuweichen (Hinz 2002, S. 359). Eine Kindergruppe wird als pädagogisch unteilbar angesehen und jedes Kind in seiner Mehrfachzugehörigkeit und damit in seiner konkreten Lebenslage wahrgenommen (vgl. Booth et al. 2010, S. 3). Eine besondere Aufmerksamkeit sollte hierbei jenen Kindern gelten, die von Marginalisierung und Benachteiligung betroffen oder bedroht sind, weshalb inklusives pädagogisches Handeln eine Kopplung von Diversitätsbewusstsein und Diskriminierungskritik verlangt (vgl. Sulzer 2013, S. 20).

Durch eine Inklusive Pädagogik wird also auf die heterogenen Ausgangs- und Lebenslagen der Kinder eingegangen und Vielfalt wird nicht als defizitär, im Sinne einer Abweichung von einer gesellschaftlichen Norm verstanden, sondern als Bereicherung und Ressource. In einem gemeinsamen Aufwachsen von Anfang an und dessen professioneller pädagogischer Begleitung liegt eine große Chance im Hinblick auf die Entwicklung und Sozialisation von Kindern, insbesondere in Bezug auf den Umgang mit Vielfalt und die Vorurteilsentwicklung, denn in inklusiv arbeitenden Institutionen wird ein selbstverständliches und unhierarchisches Vielfaltsverständnis vermittelt (Weltzien/Albers 2014, S. 11).

Albert Scherr (2011, S. 83) unterscheidet Konzepte, die sich mit Diversität beschäftigen, dahingehend, ob sie sich ausschließlich mit den Unterschieden beschäftigen oder auch Macht- und Herrschaftsverhältnisse und damit verbundene Benachteiligungen thematisieren. So können generell je nach Schwerpunkt der Ansätze oder des Konzeptes in Bezug auf den Umgang mit Diversität einige Kritikpunkte festgestellt werden, die kritisch reflektiert werden sollten. So birgt die weite Ausdehnung und die vielfältigen Interpretationsmöglichkeiten des Diversity-Begriffs die Gefahr, dass bestimmte Differenzlinien ausgeblendet und nicht berücksichtigt werden oder aber, dass die Auseinandersetzung oberflächlich erfolgt und bestehende Machtstrukturen nicht verändert werden (vgl. Czollek et al. 2011, S. 260). Außerdem werden intersektionelle Überschneidungen und Mehrfachzugehörigkeiten bzw. die gegenseitige Beeinflussung unterschiedlicher Differenzlinien meist wenig bedacht, indem Vielfalt durch starre Kategorien und Gruppen beschrieben und deren Mitgliedern Individualität abgesprochen wird, da sie auf ihr „Anders-sein“ festgeschrieben werden (vgl. Lederle 2008, S. 184). Auch Stenger et al. (vgl. 2017) sprechen von einer Gefahr, homogene Gruppen im Zusammenhang eines konkreten Vielfaltsmerkmals zu konstruieren, die aber

aufgrund multipler Zugehörigkeiten hybrider verstanden werden müssten (ebd., S. 11). Ungleichheitsverhältnisse müssen immer als komplexes Zusammenspiel unterschiedlicher Identitätskonzepte verstanden werden. Vor diesem Hintergrund stellt sich auch immer die Frage, inwieweit durch das Benennen von konkreten Vielfaltsmerkmalen das „Anders-Sein“ diskursiv erzeugt und verstärkt wird und Stereotype und Vorurteile reproduziert werden, ohne dass grundsätzliche Normalitätsvorstellungen verändert werden (vgl. Eggers 2011, S. 5).

Ihren Ursprung haben die meisten Theorien und Konzepte, die sich mit Diversität beschäftigen in den Bürgerrechtsbewegungen (Civil Rights Movement) in den USA ab Mitte des 20. Jahrhunderts, die sich in verschiedene sozial- und erziehungswissenschaftliche Theoriezweige ausweiteten, wie beispielsweise der Gender-, Postcolonial-, Disability-, Cultural oder Queer- und Migrationsforschung, mit dem gemeinsamen Anspruch, Differenzen und die daraus resultierenden Benachteiligungen abzubauen (vgl. Herrmann et al. 2018). Heterogene Gesellschaftsstrukturen benötigen Merkmale, um strukturelle Ordnungen und Machtverhältnisse beschreiben zu können, und die traditionellen Themen der Ungleichheitsforschung sind Gender, Race und Class, die als zentrale Organisationsmerkmale moderner Gesellschaften gesehen werden.

## 2.2 Diversitätsmerkmale

Insbesondere frühkindliche Bildungseinrichtungen, die zu einem festen Bestandteil der Bildungsbiografie der meisten Kinder in Deutschland geworden sind, sind Orte der Diversität, in denen Prozesse der Zugehörigkeit, Teilhabe, Gruppenbildung, aber auch Benachteiligungen und Ungerechtigkeiten tagtäglich stattfinden und ausgehandelt werden (vgl. Ilgün-Birhimeoglu/Bostanci 2024). Hierfür ist es zunächst von Bedeutung, welche Merkmale von Diversität im Kontext von Bildungs- und Chancengerechtigkeit und gleichwertiger Teilhabe diskutiert und definiert werden müssen, d.h. wie und welche Auswirkungen konkrete Zugehörigkeiten zu kollektiven Gruppen auf den Entwicklungsweg von Kindern ausüben können.

In Anlehnung an das etablierte Vielfaltsmodell von Gardenwartz und Rowe (1998) werden zumeist sieben Kerndimensionen fokussiert: Alter, ethnische Herkunft und Nationalität, Geschlecht und geschlechtliche Identität, körperliche und geistige Fähigkeiten, Religion und Weltanschauung, sexuelle Orientierung und soziale Herkunft. Die Kerndimensionen gelten als besonders prägend für die Persönlichkeit und sind allgemein eher weniger leicht zu verändern (vgl. Fatfouta/Wälzer 2024, S. 13 ff.).

In Bezug auf Diversität speziell in der frühen Kindheit benennt Prenzel (2010) folgende Kategorien, die als Differenzen zwischen Kindern und Jugendlichen als relevant erachtet werden: Alter, ökonomische Lebenslagen,

ethnisch-kulturelle Herkunft, religiöse Glaubensrichtung, sexuelle Orientierung, Herkunftsfamilie, Qualität der Bindungserfahrungen, körperliche/emotionale/soziale und kognitive Entwicklung, Erfahrungen in den Gleichaltrigen-Gruppen und die individuellen Bildungsbiografien. Ergänzend hierzu gibt es noch eine Vielzahl weiterer Gruppierungen, die jedoch eine kleinere Zielgruppe betreffen und aufgrund dessen weniger präsent sind, wie beispielsweise Kinder beruflich Fahrender, Kinder ohne sicheren Aufenthaltsstatus, Kinder mit psychisch kranken Eltern, Kinder aus Regenbogenfamilien, Pflege-/Adoptivkinder etc. (vgl. ebd.). Hieraus entsteht die grundsätzliche Herausforderung und das handlungsleitende Motiv, der Verschiedenheit der Kinder und ihren unterschiedlichen Voraussetzungen in jeglichen pädagogischen Handlungsfeldern gerecht zu werden und das insbesondere in Kindertageseinrichtungen, da diese gewissermaßen einen Mikrokosmos der Gesellschaft darstellen. Prenzel (2010, S. 5) macht aber ebenfalls deutlich, dass eine Definition von Diversität immer mit einer Unbestimmtheit und Undefinierbarkeit einhergeht, deren Realität durch Daten, Diagnosen und Forschungsergebnisse höchstens annähernd abgebildet werden kann. So ist die Auseinandersetzung mit Diversität auch keine zusätzliche Aufgabe oder situations- bzw. kitaspezifische Herausforderung, sondern die Realität und das beherrschende Thema in der Bildungsdiskussion, d. h. „keine Frage der Minderheit, sondern eine Frage der Mehrheit“ (Maywald 2019). Außerdem geht es im Kontext einer diversitätsbewussten Pädagogik auch nicht um willkürliche Unterschiede, sondern um spezifische Merkmale, die Lebens-, Entwicklungs- und Bildungschancen von Kindern beeinflussen (vgl. Speck-Hamdan 2011, S. 14).

Generell wird in allen Konzepten und Strömungen – vor dem Hintergrund des notwendigen Abbaus von diskriminierenden Strukturen und Praktiken – meist vornehmlich der positive Aspekt jeglicher Vielfalt betont (vgl. Brockmann 2014), welche Dimensionen und Merkmale von Vielfalt hierbei fokussiert werden, ist aber unterschiedlich und Diversitymodelle, die diese Differenzlinien abbilden, kommen auf bis zu 60 verschiedene Merkmale, die im Kontext von Vielfalt Berücksichtigung finden müssen, wobei aber auch in diesen Modellen die sogenannten „Kerndimensionen“ hervorgehoben werden (vgl. Bambach/Kuhn-Fleuchaus 2011, S. 54). Im englischsprachigen Diskurs über Diversity wird oft von den „Big 8“, d. h. acht zentralen Differenzlinien gesprochen, zu denen Race, gender, ethnicity/nationality, organizational role/function, age, sexual orientation, mental/physical ability und religion gezählt werden (vgl. Krell/Sieben 2007, S. 237), in anderen Modellen hingegen werden nur drei bis vier Differenzlinien fokussiert (vgl. Degele/Winkler 2009). In den Erziehungswissenschaften werden zumeist mehr als zehn bedeutsame Differenzlinien definiert, d. h. neben Geschlecht und Sexualität, Hautfarbe/Ethnizität und der Klasse bzw. sozialen Schicht sind dies nach Lutz und Wenning (2001) noch Gesundheit, Alter, Nation/Staat, Kultur, Sesshaftigkeit/Herkunft, Besitz, Nord-Süd/Ost-West und der

gesellschaftliche Entwicklungsstand. Ein gängiges Modell, das die verschiedenen Vielfaltsmerkmale auf vier unterschiedlichen Ebenen abbildet, ist das von Gardenswartz und Rowe (2003, siehe Abb.1), welches unterscheidet zwischen:

- (1) Der Ebene der Persönlichkeit
- (2) Der Inneren Dimension
- (3) Der Äußeren Dimension
- (4) Der Organisationalen Dimension

Abb. 1: „4 Layers of Diversity“ in Anlehnung an Gardenswartz und Rowe (2003)



Im Zentrum jedes Menschen befindet sich die Persönlichkeit, d. h. der Charakter und die einzigartigen psychologischen Merkmale eines Individuums (vgl. Sielert et al. 2009, S. 137), die Verhaltensmuster in jeglichen Situationen beeinflussen. Man spricht auch von der Kernidentität, die zwar als relativ stabil angesehen wird, aber nicht losgelöst von äußeren kulturellen und sozialen Normen

und Einflüssen betrachtet werden kann. Als innere Dimension oder auch Kerndimensionen von Diversität werden Merkmale bezeichnet, die vom Individuum als relativ unveränderbar gelten und deshalb auch in entsprechenden Gleichbehandlungsgesetzen berücksichtigt werden (vgl. AGG). Hierzu zählen das Alter (Diskriminierungsform: Ageismus, Adultismus), das Geschlecht, die sexuelle Orientierung (Diskriminierungsform: Homophobie), physische/psychische Fähigkeiten (Behinderung) (Diskriminierungsform: Ableismus), die ethnische Zugehörigkeit und die Hautfarbe (Diskriminierungsform: Rassismus) und die Religion/Weltanschauung (Diskriminierungsform: Islamophobie, Antisemitismus), die als die sechs Hauptmerkmale der inneren Dimension betrachtet werden (vgl. Benbrahim 2012, S. 8). Diese Merkmale prägen den Lebensweg und Sozialisationsprozess entscheidend und sind bedeutsam für das Selbstbild und die Rolle und Teilhabe innerhalb eines gesellschaftlichen Kontextes. Die äußere Dimension bezeichnet Bereiche, die sich im Laufe des Lebens verändern können, d. h. die Individuen verlieren oder hinzugewinnen oder einfach ändern können, teilweise durch bewusste Entscheidungen, teilweise aber auch unter starkem Einfluss durch Merkmale der inneren Dimension. Hierzu zählen z. B. das Einkommen, der Familienstand, die Sprache, die Bildung, der Wohnort/geografische Lage, Gewohnheiten, Freizeitverhalten, die Konfession/Religion<sup>1</sup>. Die organisationale Dimension verdeutlicht, dass bestimmte Positionen in Organisationen, d. h. im beruflichen Kontext, in Relation zu anderen Attributen aus den inneren und äußeren Dimensionen stehen und sie beeinflussen können. Über diese Dimension können bestehende strukturelle Diskriminierungen sichtbar gemacht werden (vgl. Benbrahim 2012). Einerseits beschreibt Diversität also Unterschiede, die jeden Menschen zu einmaligen Individuen machen und die in Charaktereigenschaften, Verhaltensweisen, Kompetenzen usw. zum Ausdruck kommen. Diese Individualität wird aber meistens missachtet, da Diversität andererseits in erster Linie in kollektiven Gruppen gedacht wird, verbunden mit pauschalen Zuschreibungen, Erwartungen, Vorurteilen und Stereotypen, wodurch die Auseinandersetzung mit Diversität auch einhergeht mit der ungleichen Verteilung von Macht und Privilegien. Nicht jeder Unterschied ist also gleich folgenreich und Diversitätsmerkmale können eine entscheidende Auswirkung auf den Bildungs- und Lebensweg haben, weshalb es erforderlich ist, Diskriminierungsmechanismen zu erkennen und konsequent auf allen Ebenen abzubauen.

---

1 Religion als Diversitätsmerkmal bildet eine Ausnahme und kann auch zur inneren Dimension gezählt werden, da sie nicht immer frei wählbar ist und ein rechtliches Verbot der Benachteiligung besteht.

## 2.3 Diskriminierung und Benachteiligungen

Die Vermeidung und der Abbau von Benachteiligungen und Diskriminierungen gehört zu einer der wichtigsten Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, was durch das SGB VIII (§ 1) festgeschrieben wird und – als Teil der Kinder- und Jugendhilfe – selbstverständlich auch den Bereich der Kindertagesbetreuung betrifft, wofür zusätzliche Ressourcen durch unterschiedlichste Maßnahmen, Projekte und Unterstützungsprogramme auf Bund- und Länderebene bereitgestellt werden (vgl. Der Paritätische Gesamtverband 2023). Mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz wurde ein deutschlandweit einheitlicher gesetzlicher Rahmen für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in frühpädagogischen Institutionen geschaffen, die Ausgestaltung erfolgt allerdings für jedes Bundesland auf landesrechtlicher Ebene, sodass sich die Programme und Schwerpunktsetzungen der Länder zwar unterscheiden, Inklusion und Partizipation aber als Grundlage durch das KJHG vorgegeben sind (vgl. Kobelt/Neuhaus 2020, S. 211).

Diskriminierungen und Benachteiligungen geschehen aber nicht immer offensichtlich, sondern wirken oft subtil oder indirekt bzw. sind institutionell und strukturell verankert. Aus der juristischen Perspektive wird Diskriminierung als eine ungleiche Behandlung ohne sachlichen Grund bzw. die Herabstufung einer Person aufgrund eines Identitätsmerkmals verstanden, die in mittelbare und unmittelbare Formen der Diskriminierung unterschieden werden kann (vgl. Berliner Landeszentrale für politische Bildung 2020). In der Soziologie definiert man Situationen oder Handlungsweisen als Diskriminierung, wenn aus dem Handeln individueller Akteure nachteilige Folgen für andere Akteure einhergehen, weil diese aufgrund wahrgenommener, zum Beispiel sozialer oder ethnischer Merkmale, als minderwertig angesehen und abgewertet werden, so dass ihre Möglichkeiten im gesellschaftlichen Zusammenhang eingeschränkt werden und dies aber als „natürlich“ gerechtfertigt und begründet wird. Darüber hinaus gilt die soziologische Perspektive ebenfalls den Diskriminierungsmechanismen, die durch Institutionen und Strukturen machtvoll wirksam sind (vgl. Pates et al. 2010, S. 24). In Deutschland verbietet das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) seit 2006 Diskriminierungen, die aufgrund der Merkmale Geschlecht, Lebensalter, rassistische Zuschreibung/ethnische Herkunft, Behinderung, sexuelle Identität sowie der Religion/Weltanschauung ausgeübt werden (§ 1 AGG). Durch das Diskriminierungsverbot sollen sowohl unmittelbare als auch mittelbare Diskriminierungen, aber auch belästigendes Verhalten und sexuelle Belästigung erfasst werden (§ 3 AGG). Laut Definition des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes liegt eine unmittelbare Benachteiligung dann vor, wenn eine Person aufgrund einer der in § 1 AGG genannten Merkmale eine weniger günstige Behandlung erfährt, als eine andere Person in einer vergleichbaren Situation erfahren würde. Als mittelbare Benachteiligung bezeichnet man hingegen Vorschriften, Kriterien

oder Verfahren, die dem Anschein nach neutral wirken, Personen aber aufgrund bestimmter Zugehörigkeiten und Merkmalen benachteiligen können und diese Benachteiligungen in spezifischen Gruppenzugehörigkeiten begründet liegen. Belästigungen als weitere Form der Benachteiligung sind Verhaltensweisen, die mit einem der Merkmale aus § 1 AGG in engem Zusammenhang stehen und die Würde der betreffenden Person verletzen (vgl. Pates et al. 2010, S. 28). Für Kindertageseinrichtungen und den Umgang mit Diversität ist es von Bedeutung, unterschiedliche Diskriminierungsebenen und Wirkweisen zu kennen und Ausschlussmechanismen identifizieren zu können. Als öffentliche Bildungseinrichtung stehen Institutionen wie Kindertageseinrichtungen in der Verantwortung, die gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder zu gewährleisten. Die Gruppenzusammensetzungen in Kindertageseinrichtungen variieren zwar je nach geografischer Lage und Einzugsgebiet, zeigen aber immer ein Abbild gesellschaftlicher Diversität, was einen entsprechenden diskriminierungskritischen Umgang erforderlich macht: Insbesondere Benachteiligungen, die als mittelbare Diskriminierungen wirken, d. h. als vermeintliche neutrale Kriterien verankert sind, werden der Vielfalt der Kinder und der unterschiedlichen Lebenswelten, Erfahrungen, aber auch des Einflusses bedeutsamer Bezugsgruppenzugehörigkeiten wie des Geschlechts oder der Herkunft nicht gerecht. Auch ist es nach wie vor nicht selbstverständlich, dass der Zugang in eine Einrichtung jedem Kind offen steht, da Zusatzleistungen, wie etwa zusätzliche Fachkräfte, nach wie vor einer diskriminierenden Verwaltungslogik folgen und an diagnostische, d. h. stigmatisierende Verfahren geknüpft sind (vgl. Hamacher/Seitz 2019). Insbesondere für Kinder mit Behinderungen ist der Besuch einer wohnortnahen Einrichtung noch keine Selbstverständlichkeit und ca. zwei Drittel der Kinder mit Behinderungen besuchen eine sogenannte „Regelkita“ mit bundesländerspezifischen Unterschieden (vgl. Wagner 2014). Darüber hinaus und vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Diskriminierungsformen geht es aber insbesondere in den alltäglichen Interaktionen und der Organisation des Kita-Alltags darum, zu überprüfen, wann und wo gleiche Bedingungen und Regelungen, die für alle gelten, zu Benachteiligungen führen können und von den Kindern unterschiedliche Anpassungsleistungen erfordern.

Diskriminierung findet jedoch nicht nur in Bezug auf je eine Differenzlinie statt, sondern die Identität jedes Menschen bildet sich aus den Überschneidungen mehrerer Differenzlinien, die unterschiedliche Bedeutungen einnehmen. Durch die intersektionale Perspektive bzw. Intersektionalität werden soziale Ungleichheiten und Benachteiligungen durch das Zusammenwirken und die Überschneidungen mehrerer Differenzlinien fokussiert, wodurch Diskriminierung als komplexes Phänomen sichtbar werden kann (vgl. Winkelmann 2014). Die Positionierungen und (zugeschriebenen) Identitäten von Individuen können nur dann annäherungsweise verstanden werden, wenn auf das komplexe Geflecht aus Zugehörigkeiten und Machtverhältnissen Bezug genommen wird.

Diversitätsbewusste Ansätze, die nicht lediglich eine zentrale Differenzlinie fokussieren, sehen jeden Menschen als Subjekt, das verschiedensten Gruppierungen angehört, die die Eigenidentifikation einschränken, da Zugehörigkeiten und Positionierungen gesellschaftlich zugeschrieben und zugewiesen werden und sich je nach Kontext verändern, das aber dennoch immer einen eigenen Spielraum für die Gestaltung der Lebenswelt besitzt (vgl. ebd.). Auch Kinder müssen aus diesem intersektionalen Verständnis heraus betrachtet werden, da sie zum einen generelle Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihres Status als „Kind“ gegenüber Erwachsenen machen, darüber hinaus aber gänzlich unterschiedliche Diskriminierungserfahrungen aus dem Zusammenspiel ihrer Teilidentitäten machen (vgl. Prengel/Rendtorff 2008). So sind es insbesondere Schwarze Kinder bzw. rassistisch markierte Kinder, Kinder mit Behinderungen, Kinder aus sozio-ökonomisch benachteiligten Verhältnissen oder Kinder, die nicht den Gendernormen entsprechen, die mehrfach und verstärkt von Diskriminierungen betroffen sind (İlgün-Birhimeoglu/Bostanci 2024).

## **2.4 Umgang mit Diversität und Bedeutung im Aufwachsen der Kinder**

In den Theorien und Diskursen, die sich mit Diversität beschäftigen und damit einhergehend mit dem Anspruch, Gleichberechtigung herzustellen und Benachteiligungen und Diskriminierungen aktiv zu vermindern, entsteht immer das Dilemma und die Herausforderung, Differenzen und Diversitätsmerkmale bewusst wahrzunehmen und deren Einflüsse kritisch zu hinterfragen, bei der gleichzeitigen Gefahr der stereotypen Festschreibung und Überbewertung von Diversitätsmerkmalen, so dass eine Balance zwischen Ignorieren und Stigmatisieren gefunden werden muss. Paul Mecheril (2008) spricht in diesem Kontext von einem Mittelweg zwischen „Differenzfixierung“ und „Differenzblindheit“, verbunden mit der Forderung, Vielfaltsmerkmale weder zu leugnen und deren Relevanz zu missachten, noch sie übermäßig zu betonen und identitätsbestimmend zuzuschreiben. Die zentrale und wohl bedeutsamste Herausforderung im Kontext einer inklusiven Pädagogik ist die Frage, inwieweit alle Kinder gleichbehandelt werden können, ohne ein Kind zu benachteiligen und inwieweit Vielfalt und Unterschiede benannt und berücksichtigt werden müssen, ohne ein Kind zu stigmatisieren. Unterschiedliche Konzepte nehmen hierauf Bezug, wie die Pädagogik der Vielfalt oder der Anti-Bias-Ansatz und immer geht es darum, eine konstruktive Balance zwischen Gleichheit und Verschiedenheit herzustellen, mit dem Ziel der Gleichberechtigung für jedes Kind.

Einen Meilenstein im Umgang mit Vielfalt in der frühkindlichen Bildung legte Annedore Prengel (2010) durch ihr Konzept der „Pädagogik der Vielfalt“, in dem sie Ansätze interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik

zusammenführte und das zentrale Spannungsfeld zwischen Gleichheit und Verschiedenheit fokussierte und im Sinne einer „egalitären Differenz“ neu definierte (vgl. ebd., S. 22). Ein Spannungsverhältnis entsteht nicht nur aufgrund der notwendigen Balance zwischen Gleichheit und Verschiedenheit, sondern auch bezüglich der Frage, welchen Stellenwert die Individualität und welche Gruppenzugehörigkeiten einnehmen. Konkret bedeutet das, dass zum einen die Individualität jedes Kindes anerkannt und somit jedes Kind unterschiedlich berücksichtigt werden muss und zum anderen, dass auch bestimmte bezugsgruppenspezifische Besonderheiten oder Kollektivzuschreibungen, die für den kindlichen Entwicklungsprozess und somit auch für pädagogisches Handeln relevant sein können, nicht gänzlich außer Acht gelassen werden können. Sie empfiehlt aus diesem Grunde für ein professionelles Handeln, das „verallgemeinerte Regelwissen zu typischen kindlichen Lebenslagen mit einem Fallverstehen zu kombinieren, das sich auf den Einzelfall bezieht“ (ebd., S. 27). Wichtig ist hierbei zu berücksichtigen, dass jedes Kind pluralen Gruppierungen angehört und sich aus den jeweiligen Sozialisationsbedingungen, dem Selbstkonzept und Lebensentwurf für jedes Kind eine individuelle Ausgangslage ergibt (vgl. ebd.). Für die Umsetzung einer Pädagogik der Vielfalt definiert Prengel vier Ebenen, die für das Gesamtsystem Kita und in ihrer Wechselwirkung zueinander relevant sind: Die institutionelle Ebene, die interpersonale Ebene, die didaktische Ebene und die professionelle Ebene. Auch Degele und Winkler (2009) betonen, für die Auseinandersetzung mit Diversität unterschiedliche Ebenen in die Analyse mit einzubeziehen und diese miteinander zu verknüpfen. Sie unterscheiden zunächst die Makroebene, auf der Differenzlinien als Strukturkategorie begriffen werden und Auswirkungen, wie beispielsweise Ungleichbehandlungen, die aus einem Diversitätsmerkmal resultieren und die sich durch verschiedene gesellschaftliche Bereiche ziehen und strukturell in Organisationen verankert sind, betrachtet werden (vgl. ebd., S. 19). Des Weiteren ist die Mesoebene von Bedeutung, bei der es um die Analyse von Aussagen, Ideen, Symbolen und Wissen über Differenzlinien geht, die gesellschaftlich, kollektiv und vor dem Hintergrund eines spezifischen Normalitätsverständnisses geteilt werden, wie die diskurserzeugte Zweigeschlechtlichkeit. Diese Ebene wird auch als Ebene der gesellschaftlichen Bedeutungen (vgl. Leiprecht 2013) bezeichnet, da hier Alltags- und Wissensdiskurse reproduziert und diskutiert werden. Auf der Mikroebene schließlich geht es um die Frage, wie in den Interaktionen Verschiedenheit und Differenz hervorgebracht werden, es wird also die Konstruktion von Identitäten analysiert, sodass weniger die strukturorientierte Gesellschaftskritik, sondern vielmehr die konkreten Prozesse und Konstruktionen von Diversität im Vordergrund stehen (vgl. Degele/Winkler 2009, S. 20). Insbesondere die Unterscheidungen, die im sozialen Miteinander durch sogenannte „Prozesse“ des „doing difference“ bewusst oder unbewusst erfolgen, können sich nachhaltig auf die kindliche Entwicklung und Selbstbildungsverläufe auswirken, sind in Bezug auf die frühe Kindheit aber bislang nur lückenhaft erforscht (vgl. Sulzer/Wagner 2011, S. 13).