FACHHOCHSCHULE ERFURT UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES
Bildung und Erziehung von Kindern

ThInKPäd
Thüringer Institut für Kindheitspädagogik der Fachhochschule Erfurt

2022

Quantitative Erstbefragung (AP 1)

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DES MODELLPROJEKTS „VIELFALT VOR ORT BEGEGNEN“ (WISBEV)

BARBARA LOCHNER
LORENA OPPELT
STEPHAN LANGENHAN
JESSICA SENFTLEBEN
MICHAELA RIßMANN
CHRISTINE REHKLAU

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung ... 1
2. Fragestellung, Erhebungsdesign und Auswertung ... 1
3. Stichprobe ... 3
4. Zusammenfassung der Befunde ... 6
4.1. Geschlecht ... 6
4.1.1. Wahrnehmung von Geschlechtervielfalt und Geschlechterdifferenz ... 7
4.1.2. Kompetenzen im Umgang mit Geschlechtervielfalt ... 9
4.2. Religion/Weltanschauung ... 10
4.2.1. Wahrnehmung von religiöser Vielfalt ... 11
4.2.2. Kompetenzen im Umgang mit religiöser Vielfalt ... 12
4.3. Ethnicity ... 14
4.3.1. Wahrnehmung ethnischer Vielfalt ... 15
4.3.2. Ethnicity als Herausforderung für Bildung und Teilhabe ... 18
4.3.3. Kompetenzen im Umgang mit herkunftsbedingter Vielfalt ... 20
4.4. Dis/Ability ... 24
4.4.1. Wahrgenommene Differenz bei Dis/Ability ... 24
4.4.2. Dis/Ability als Herausforderung für Bildung und Teilhabe ... 27
4.4.3. Kompetenzen im Umgang mit Dis/Ability ... 28
4.5. Sozioökonomischer Status ... 31
4.5.1. Wahrgenommene sozioökonomische Differenz ... 32
4.5.2. Sozioökonomischer Status als Herausforderung für Bildung und Teilhabe ... 36
4.5.3. Kompetenzen im Umgang mit sozioökonomischer Vielfalt ... 37
4.6. Vielfältige Familienformen ... 38
4.6.1. Wahrgenommene differente Familienformen ... 39
4.6.2. Differente Familienformen als Herausforderung für Bildung und Teilhabe ... 40
4.6.3. Kompetenzen im Umgang mit vielfältigen Familienformen ... 41
4.7. Familienklima ... 42
4.7.1. Wahrgenommene Differenz bei Familienklima ... 43
4.7.2. Kompetenzen im Umgang mit Gewalt und Vernachlässigung bei Kindern ... 45
4.8. Politische Einstellungen der Eltern ... 48
4.8.1. Wahrgenommene politische Einstellungen der Eltern ... 48
4.8.2. Kompetenzen im Umgang mit politischen Einstellungen der Eltern ... 50
5. Fazit ... 51
Literaturverzeichnis ... 52

Grafikverzeichnis

Grafik 1: Wahrnehmung der Geschlechtervielfalt 7
Grafik 2: Einschätzung zur biologischen Begründung geschlechtsspez. Eigenschaften 8
Grafik 3: Wünsche zur Unterstützung für den Umgang mit Geschlechtervielfalt 9
Grafik 4: Antworthäufigkeit von *Weiß ich nicht* in Bezug auf Religion 12
Grafik 5: Selbst- und Fremdeinschätzung der Kompetenz im Umgang mit religiöser Vielfalt 13
Grafik 6: Wahrgenommene ethnische Vielfalt 16
Grafik 7: Wahrgenommene Häufigkeit von Kindern mit unterschiedlicher Hautfarbe 17
Grafik 8: Einschätzung zur Gruppeneinteilung von Kindern mit Migrationshintergrund/nicht-deutscher Erstsprache 18
Grafik 9: Einschätzung zur Schwierigkeit der Inklusion von Kindern mit Migrationshintergrund/Fluchterfahrung 19
Grafik 10: Einschätzung der schlechteren Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern mit einer nicht-deutschen Erstsprache 20
Grafik 11: Hohe Selbst- und Fremdeinschätzung der Kompetenz im Umgang mit Herkunftsaspekten 21
Grafik 12: Anspannung in Bezug auf Herkunftsaspekte 22
Grafik 13: Wünsche zur Unterstützung für den Umgang mit herkunftsbezogener Vielfalt 23
Grafik 14: Heterogenität in der Vielfaltsdimension Dis/Ability 25
Grafik 15: Antworthäufigkeit von *einige/viele* und *keine* (Dis/Ability) 26
Grafik 16: Antworthäufigkeit von *weiß ich nicht* (Dis/Ability) 27
Grafik 17: Selbsteinschätzung der Kompetenz im Umgang mit Dis/Ability 28
Grafik 18: Anspannung im Umgang mit Dis/Ability 29
Grafik 19: Wünsche zur Unterstützung für den Umgang mit Dis/Ability 30
Grafik 20: Wahrgenommene Häufigkeit von sozioökonomischer Vielfalt 33
Grafik 21: Wahrgenommene sozioökonomische Heterogenität 35
Grafik 22: Zusammenhang von Bildung und Lebenslage 36
Grafik 23: Kompetenzeinschätzung im Umgang mit sozioökonomischer Vielfalt 37
Grafik 24: Wahrgenommene Heterogenität von Familienformen 39
Grafik 25: Wahrnehmung differenter Familienformen 40
Grafik 26: Wahrgenommene Heterogenität des Familienklimas 43
Grafik 27: Kompetenzeinschätzung im Umgang mit Gewalt und Vernachlässigung bei Kindern 45
Grafik 28: Hohe Selbsteinschätzung der Kompetenz im Umgang mit verschiedenen Vielfaltdimensionen 46

Grafik 29: Häufigkeit von hoher Angespanntheit im Umgang mit verschiedenen Vielfaltsdimensionen 46
Grafik 30: Wahrgenommene Häufigkeit der politischen Einstellung der Eltern 49
Grafik 31: Hohe Selbsteinschätzung im Umgang mit verschiedenen Vielfaltsdimensionen .. 50

1. Einleitung

Der folgende Bericht fasst die Ergebnisse der Online-Einstiegsbefragung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts *Vielfalt vor Ort begegnen* zusammen.

Um ein Fortbildungskonzept zu entwerfen, welches sich an den Bedarfen der Modelleinrichtungen orientiert, zielte die Erstbefragung einerseits darauf ab, in Erfahrung zu bringen, wie Vielfalt in der Kita erlebt wird und vor welchen Herausforderungen die Pädagog:innen in ihrer täglichen Arbeit stehen. Andererseits wurde mit dieser Befragung der erste Teil des prozessorientierten Monitorings realisiert, indem die Ausgangslage in den Einrichtungen dokumentiert wurde.

2. Fragestellung, Erhebungsdesign und Auswertung

Die Projekteilnehmenden hatten vom 08.09.2021 bis 04.10.2021 Zeit, um an der quantitativen Online-Befragung, für welche die Umfragesoftware „Unipark“ genutzt wurde, teilzunehmen. Hierfür wurden alle Pädagog:innen der Einrichtungen im Modellprojekt per E-Mail um Teilnahme gebeten und ihnen ein entsprechender Teilnahmelink per E-Mail zugesendet.

Einleitend wurden einrichtungsspezifische Daten, wie z. B. die Größe und Lage der Einrichtung, Anzahl der Pädagog:innen und Anzahl der Kinder etc. abgefragt. Um ein möglichst genaues Bild von der vielfältigen pädagogischen Arbeit in den Modelleinrichtungen zu erhalten, erfolgte eine Abfrage folgender Fragenkomplexe:

- Wahrnehmung von Vielfalt
- Selbsteinschätzung der pädagogischen Kompetenz im Umgang mit Vielfalt
- Einschätzung der pädagogischen Kompetenz im Team im Umgang mit Vielfalt
- Anspannungsgefühle in Bezug auf ausgewählte Vielfaltsaspekte
- Haltung in Bezug auf Vielfalt
- Wünsche und Unterstützungsbedarfe in Bezug auf den Umgang mit Vielfalt

Obwohl kritisch zu reflektieren ist, inwieweit es Kategorisierungen Vorschub leistet, gesellschaftliche Zuschreibungen wissenschaftlich zu reproduzieren, wurde die Aufteilung nach sogenannten Vielfaltskategorien gewählt, da die Sensibilisierung für eine inklusive pädagogische Arbeit mit der Auseinandersetzung mit verschiedenen Diskriminierungsformen einhergeht. Die Probleme, die mit einer solchen Einteilung einhergehen, liegen zum einen in der unvermeidlichen Unvollständigkeit jener Kategorien, ihrer Verknüpfung mit gesellschaftlichen Positionierungen und Zuschreibungen sowie der damit einhergehenden Komplexitätsreduktion und Reifizierungsgefahr. Ihre reine Aufzählung macht zudem die machtvollen und hierarchischen

Wechselwirkungen zwischen den Kategorien kaum sichtbar – worauf u. a. die Intersektionalitätsforschung immer wieder aufmerksam gemacht hat (vgl. Crenshaw 1989; Walgenbach 2017, S. 60–68). Die Wahl der hier untersuchten Kategorien muss dementsprechend als Strategie verstanden werden, um bestimmte Formen der Diskriminierung erkennen und bearbeiten zu können.[1]

Für die Konzipierung des Fragebogens wurde jeder Fragenkomplex in folgende Vielfaltskategorien unterteilt:

- Geschlecht
- Religion
- Ethnicity
- Dis/Ability
- Sozioökonomischer Status
- Familienform
- Familienklima
- Politische Einstellung

Abschließend wurden personenbezogene Daten, z. B. die Berufserfahrung, Qualifikation der pädagogischen Fachkraft etc., erfragt.

Um herauszufinden, ob die Pädagog:innen ihre Kita selbst als vielfältig wahrnehmen, wurden für die einzelnen Vielfaltsdimensionen (z. B. sozioökonomischer Status, Familienform usw.) Indizes gebildet und summiert, wie häufig einzelne Kategorien einer Vielfaltsdimension (z. B. Kinder aus Familien mit Armutsrisiko, niedrigem Einkommen usw.) angegeben wurden.[2] Mit den Indizes sollte überprüft werden, ob – nach der Wahrnehmung der Befragten – die Zusammensetzung ihres Adressat:innenkreises eher homogen („Homogenität“), in der Tendenz heterogen („mittlere Heterogenität“) oder stark heterogen („hohe Heterogenität“) in Bezug auf die genannten Vielfaltsdimensionen ist. Wenn im Rahmen einer Vielfaltsdimension (z. B. sozioökonomischer Status) nur eine Kategorie angegeben wurde (z. B. nur Familien mit mittleren Einkommen), wird von „Homogenität“ gesprochen, wenn mehr als eine und weniger als die Hälfte der abgefragten Kategorien angegeben wurden, wird von einer „mittleren Heterogenität“ ausgegangen und wenn mehr als die Hälfte der Vielfaltskategorien angegeben wurden, wird

[1] Dietze, Haschemi Yekani und Michaelis (2017) sprechen an dieser Stelle vom strategischen Kategorialismus: „Ein solcher Zugang zielt darauf ab, Kategorien daraufhin zu hinterfragen, welche ‚Außen‘ zu ihrer Konstitution erforderlich sind und welche intersektionale Ko-Präsenz von Subjektivierungsformen dabei verloren zu gehen droht.“ (Dietze, Yekani & Michaelis, 2017, S. 202f.)

[2] Die entsprechenden Grafiken zur Darstellung der Indizes wurden mit folgender Frage überschrieben: „Bei wie vielen Kategorien in der Vielfaltsdimension … wurde *einige/viele* bzw. *wenige/einige/viele* angegeben?“

von „hoher Heterogenität“ gesprochen – eine entsprechende Zuweisung erfolgte dann auch im Index.

In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass ebenso wie die Kategorienbildung in der Gestaltung der Fragen, die Antworten Konstruktionsleistungen der Befragten sind. Sie spiegeln keine objektive Beschreibung der Adressat:innengruppen wider, sondern Wahrnehmungen, die subjektiv sind und sich möglicherweise nicht durchgängig statistisch verifizieren lassen. Beispielhaft sei hier der in der Wahrnehmung der Befragten sehr hohe Anteil an muslimischen Kindern in den Einrichtungen oder die hohe Heterogenität in Bezug auf Hautfarbe genannt, die offen lässt, ob diese Wahrnehmung nicht unbewusst auch durch andere phänotypische Merkmale (z. B. Haarfarbe) mitgeprägt wird.

Von den insgesamt 1.585 Pädagog:innen in den 82 Einrichtungen des Modellprojekts haben 261 Personen an der Umfrage teilgenommen, darunter 43 Leiter:innen. Auf die Leitungsebene bezogen ergibt sich daraus eine Rücklaufquote von 52,4 %. Insgesamt beträgt die Rücklaufquote 16,5 %.

3. Stichprobe

Die folgenden Tabellen zur Stichprobe dienen der Darstellung der demografischen und allgemeinen Daten der Erstbefragung. Neben persönlichen Angaben der befragten Personen werden Hintergründe zu den Einrichtungen der Befragten zusammengefasst. Diese Daten dienen als Bezugspunkt für die Auswertung bzgl. des Umgangs mit Vielfalt in den Modellprojekt-Kitas, wie in den nachfolgenden Kapiteln näher ausgeführt wird.

Bei der Betrachtung der Tabellen ist wichtig festzuhalten, dass zwischen den Angaben der Leitungen der Kindertagesstätten (n = 43) und den Angaben aller Teilnehmenden (n = 261) unterschieden wurde.[3] Wo allgemeine Gegebenheiten der Einrichtungen abgefragt wurden, wird allein auf die Angaben der Leitungen Bezug genommen, um Doppelungen auszuschließen und die Zuverlässigkeit der Angaben zu erhöhen (z. B. in Bezug auf die Form und Größe der Kita oder Größe und Zusammensetzung des Steuerungsteams usw.). Weiterhin ist für die Auswertung der Daten an dieser Stelle wie auch im weiteren Verlauf wichtig zu verdeutlichen, dass die Sicht auf ein und dieselbe Einrichtung durch verschiedene Personen unterschiedlich sein kann.

Des Weiteren wurde von den Befragten erhoben, ob sie Teil des Steuerungsteams sind und wie sich die Zusammensetzung gestaltet. Das Steuerungsteam besteht aus Pädagog:innen

[3] Letztere Angaben schließen die der Leitungen mit ein.

der jeweiligen Einrichtungen. Sie planen, organisieren und begleiten die Umsetzung der Vielfaltsprojekte vor Ort.

Steht in einer Tabelle hinter einer Angabe der Hinweis „Mehrfachantwort“, bedeutet dies, dass die Befragten mehrere Antwortmöglichkeiten auswählen konnten. Die Prozente müssen in Summe dementsprechend nicht 100 % ergeben.

Kindertageseinrichtungen

Informationen der Leitungen (n = 43)	
Trägerzugehörigkeit	
freier Träger	72,1%
öffentlicher Träger	16,3%
sonstiger Träger	11,6%
Form	
Integrative Kindertageseinrichtung	25,6%
Regeleinrichtung	74,4%
Größe (Anzahl Kinder)	
< 35 Kinder	4,7%
36 bis100 Kinder	55,8%
101 bis 150 Kinder	25,6%
> 150 Kinder	14,0%
Aufnahmealter der Einrichtung	
< 1 Jahr	23,3%
1 Jahr	60,5%
2 Jahre	16,3%
Betreuung von Kindern mit Integrativstatus	
Ja	72,1%
Nein	20,9%
fehlend	7,0%
Standort	
in einer Großstadt (> 100.000 Einwohner:innen)	25,6%
in einer Kleinstadt (20.000 bis 100.000 Einwohner:innen)	34,9%
in einer Ortschaft (< 20.000 Einwohner:innen)	39,5%
Einzugsgebiet	
Ortschaft bzw. Stadtteil der Kita	20,9%
Mehrere Ortschaften/Stadtteile im Landkreis/der kreisfreien Stadt der Kita	44,2%
Auch Ortschaften und Stadtteile außerhalb des Landkreises/der kreisfreien Stadt der Kita	34,9%
Teamgröße (Anzahl Pädagog:innen)	
bis 10 pädagogische Fachkräfte	16,3%
bis 15 pädagogische Fachkräfte	44,2%
bis 20 pädagogische Fachkräfte	11,6%
> 20 pädagogische Fachkräfte	27,9%

Persönliche Informationen der Befragten (n = 261)	
Alter	
< 25 Jahre	5,0%
25 bis 30 Jahre	12,7%
31 bis 40 Jahre	39,1%
41 bis 50 Jahre	13,3%
51 bis 60 Jahre	15,6%
> 60 Jahre	1,2%
fehlend	13,0%
Qualifikation (Mehrfachantwort)	
staatlich anerkannte Erzieher:in	55,2%
staatlich anerkannte Kindheitspädagog:in	3,8%
staatlich anerkannte Heilpädagog:in	8,8%
staatlich anerkannte Heilerziehungspfleger:in	6,1%
Absolvent:in eines interdisziplinären Frühförderstudienganges	1,5%
Diplompädagog:in, Diplomerziehungswissenschaftler:in	3,4%
Grundschullehrer:in	0,4%
Staatlich anerkannte:r Sozialpädagog:in /Sozialarbeiter:in oder fachlich entsprechender BA/MA	16,1%
Staatlich geprüfte:r Sozialassistent:in	9,2%
Staatlich geprüfte:r Kinderpfleger:in	7,7%
Sonstige	17,6%
Zugehörigkeit Steuerungsteam	
ja	50,2%
nein	49,8%
Berufserfahrung gesamt	
<2 Jahre	11,1%
2 bis 5 Jahre	19,8%
6 bis 10 Jahre	19,6%
11 bis 15 Jahre	18,0%
> 15 Jahre	19,6%
fehlend	11,9%
Einrichtungszugehörigkeit	
< 1 Jahr	12,8%
1 bis 5 Jahre	38,6%
6 bis 10 Jahre	16,1%
11 bis 15 Jahre	11,9%
> 15 Jahre	9,0%
fehlend	11,5%
Fortbildungen in den letzten 5 Jahren	
Keine	31,0%
1 bis 3 Fortbildungen	37,6%
4 bis 6 Fortbildungen	6,2%
7 bis 10 Fortbildungen	3,5%
> 10 Fortbildungen	1,2%
fehlend	20,7%

Projektbeteiligung

Informationen aller Teilnehmenden (n = 261)	
Entscheidung Projektteilnahme (Mehrfachantwort)	
Leitung	73,9%
Träger	38,7%
mehrere Pädagog:innen gemeinsam	16,1%
demokratische Abstimmung im Team	10,0%
einzelne/r Pädagog:in	8,8%
weiß ich nicht	7,3%
Wirkungseinschätzung (Glauben Sie, dass das Projekt etwas verändern wird?)	
gar nicht bis kaum	15,7%
ziemlich bis sehr	71,2%
weiß ich nicht	10,7%
fehlend	2,3%
Einschätzung Mehraufwand durch Projekt	
gar nicht bis kaum	36,1%
ziemlich bis sehr	50,9%
weiß ich nicht	10,7%
fehlend	2,3%

Informationen der Leitungen (n = 43)	
Größe Steuerungsteam	
1	7%
2	48,8%
3	23,3%
4	11,6%
5	4,7%
> 5	4,6%
Zusammensetzung Steuerungsteams (n = 43)	
Pädagog:in im Gruppendienst	7,0%
zusätzliche Fachkraft	2,3%
zusätzliche Fachkraft und Pädagog:in im Gruppendienst	9,3%
stellvertretende Leitung und zusätzliche Fachkraft	2,3%
Leitung und Pädagog:in im Gruppendienst	16,3%
Leitung und zusätzliche Fachkraft	20,9%
Leitung, zusätzliche Fachkraft und Pädagog:innen im Gruppendienst	11,6%
Leitung, stellvertretende Leitung und Pädagog:in im Gruppendienst	2,3%
Leitung, stellvertretende Leitung und zusätzliche Fachkraft	14,0%
Leitung, stellvertretende Leitung, zusätzliche Fachkraft und Pädagog:in im Gruppendienst	14,0%

4. Zusammenfassung der Befunde

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Erstbefragung nach den Vielfaltsdimensionen Geschlecht, Religion, Ethnicity, Dis/Ability, sozioökonomischer Status, Familienform, Familienklima und politische Einstellung dargestellt. Erfasst wurden die Ausgangslage und Gegebenheiten der Kitas, die von den Pädagog:innen wahrgenommenen Herausforderungen für eine an Vielfalt ausgerichtete Pädagogik und entsprechende Bedarfe, die daraufhin im Fortbildungsangebot der wissenschaftlichen Begleitung aufgegriffen werden konnten.

4.1. Geschlecht

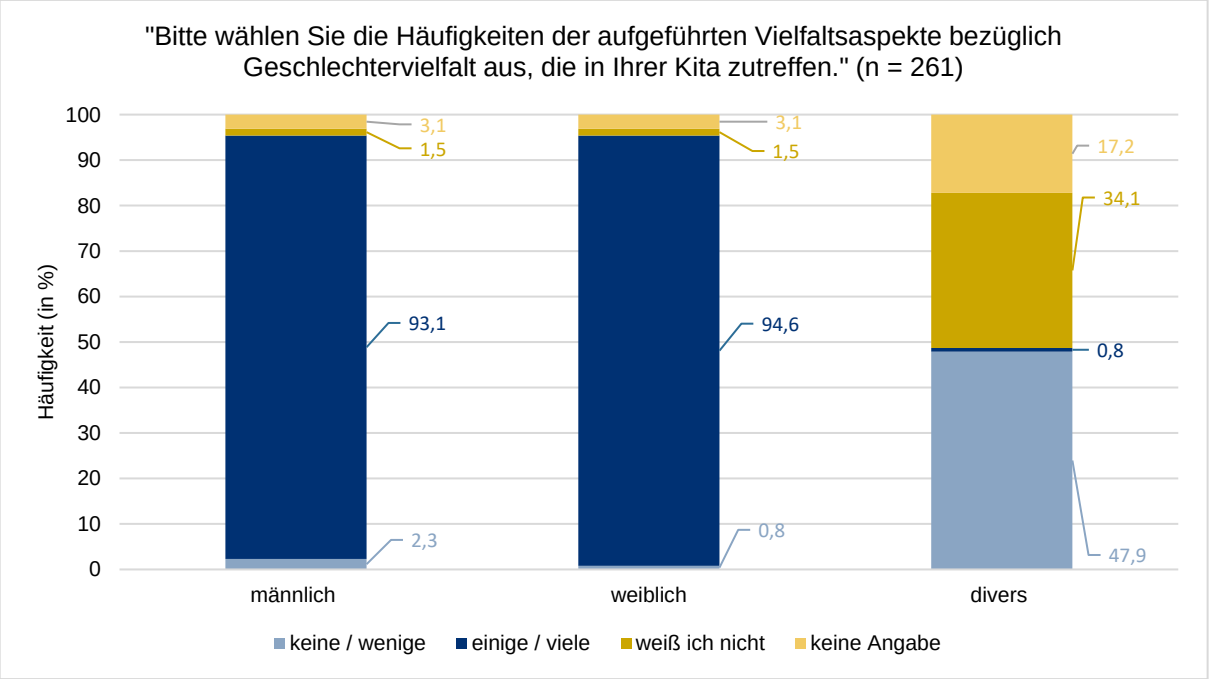
In der Auseinandersetzung und dem Umgang mit Geschlecht spielen heteronormative Vorstellungen in Kitas immer noch eine bedeutsame Rolle. Unter Heteronormativität ist dabei die Vorstellung von der Natürlichkeit und der klaren Zuordnung als weiblich und männlich zu verstehen. In der heteronormativen Geschlechterordnung werden dem weiblichen wie dem männlichen Geschlecht bestimmte Eigenschaften, Fähigkeiten und Verhaltensweisen zugerechnet, von einer heterosexuellen Orientierung ausgegangen und die Kleinfamilie inklusive leiblicher Elternschaft als Normalfall angenommen. Aus dieser hegemonialen Lesart von Geschlechterverhältnissen folgt ein erhöhtes Risiko für Kinder und Familien, die nicht dieser dominanten Norm entsprechen, von Ausgrenzung, Stigmatisierung und Diskriminierung betroffen zu sein (vgl. Kubandt 2019, S. 6). Dies gilt zum einen in Bezug auf das biologische und soziale Geschlecht der Kinder und zum anderen in Bezug auf die familiäre Lebenssituation, etwa wenn Kinder in einer Regenbogenfamilie aufwachsen. Eine Studie zur Wahrnehmung von geschlechtlicher Vielfalt bei Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe (TIAM 2022) deutet auf Unsicherheiten seitens der Fachkräfte hin, unterschiedliche Konzepte geschlechtlicher Verortung zu benennen. So konnten beispielsweise lediglich 40% der Befragten den Begriff „inter*“ definieren (TIAM 2022, S. 6).

Um die pädagogische Arbeit in Kitas geschlechtersensibel weiterzuentwickeln, ist es im besonderen Maß erforderlich, die Fachkraft-Kind-Ebene in den Blick zu nehmen. Selbst bei institutionellen und strukturellen Verbesserungen ist es andernfalls möglich, dass heteronormative Stereotypen von den Fachkräften – wenngleich häufig unbeabsichtigt – reproduziert werden. In einer konkreten Fachkraft-Kind-Interaktion kann dies bedeuten, dass Fachkräfte aufgrund der eigenen binären Denkmuster unsicher und unwissend agieren und dadurch keinen angemessenen Umgang mit der Thematik finden (vgl. ebd., S. 5). Mit Bezug auf Regenbogenfamilien betont Kubandt explizit, „dass nicht so sehr das Aufwachsen in Regenbogenfamilien an sich problematisch ist, sondern vielmehr der Umgang und die Akzeptanz des sozialen Umfeldes mit nicht heteronormativen Lebensformen zu Belastungen führen können […]“ (ebd., S.

9). Entscheidend für einen angemessenen Umgang der pädagogischen Fachkräfte mit geschlechtlicher Vielfalt ist dementsprechend ein Bewusstsein für die komplexen Lebenssituationen von Kindern und ihren Familien, eine Sensibilisierung für materielle und kommunikative Alltagspraxen in den Einrichtungen sowie eine regelmäßige Selbstreflexion insbesondere in Bezug auf verinnerlichte und deshalb meist unbewusste binäre Sichtweisen und Denkmuster.

4.1.1. Wahrnehmung von Geschlechtervielfalt und Geschlechterdifferenz

Mit Blick auf die beteiligten Kindertageseinrichtungen wurden die Pädagog:innen gefragt, mit welchen Geschlechtern sie in ihrer Praxis Erfahrung haben. Die meisten Pädagog:innen gaben an, dass sie die Kinder überwiegend als männlich oder weiblich lesen, während sie kaum von Erfahrungen mit Kindern berichten, die sie als divers einordnen. 46,4 % gaben an, dass es ihrer Wahrnehmung nach keine als divers gelesenen Kinder in der Einrichtung gäbe. Zugleich deutet sich bezüglich dieser Kategorie eine Unsicherheit an: Während bei den Zuordnungen von Kindern als männlich oder weiblich jeweils nur 1,5 % angaben, es nicht zu wissen, wählten bei der Zuschreibung divers 34,1 % die Antwortoption *weiß ich nicht* (Grafik 1).

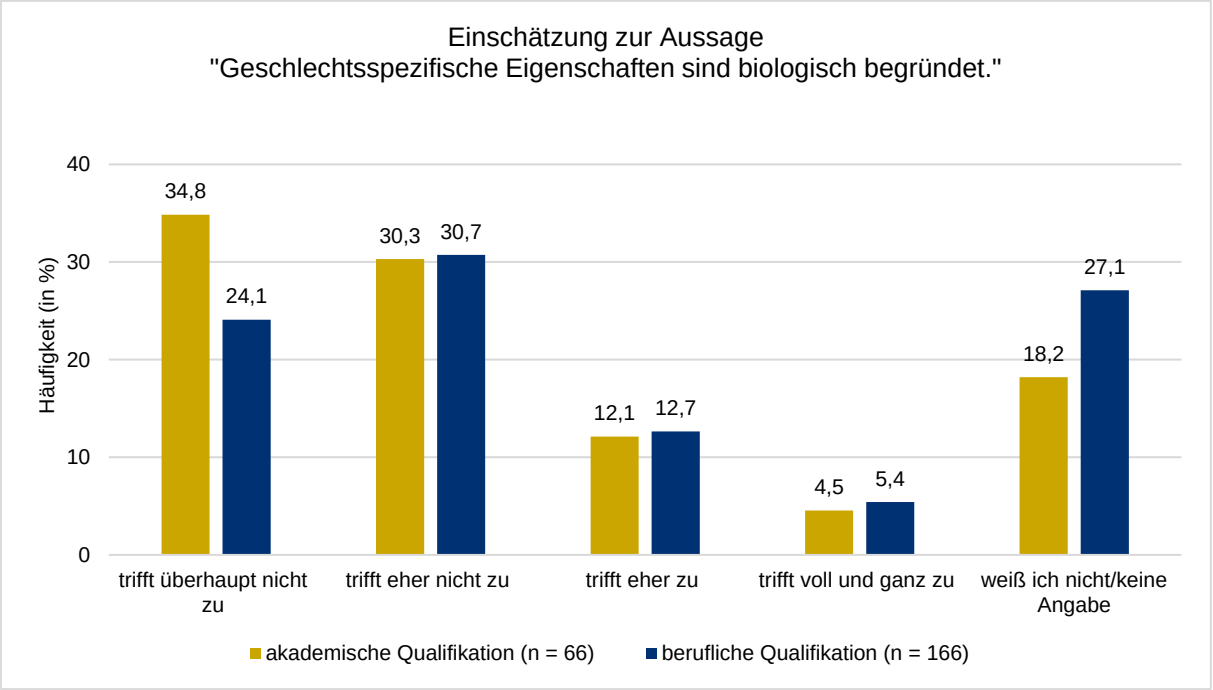


Grafik 1: Wahrnehmung der Geschlechtervielfalt

Für die Strukturierung der Gruppenzusammensetzung scheint diese Kategorisierung irrelevant zu sein: Nur 2 % der Pädagog:innen gaben an, dass eine Einteilung der Kinder nach dem Geschlecht erfolge. 66 % verneinten dies. 29 % der Befragten gaben an, dass das Geschlecht keine relevante Bezugskategorie sei und 3 % machten keine Angabe. Insgesamt zeichnete sich ab, dass die Gruppen aus Sicht der Pädagog:innen eher geschlechterheterogen

zusammengesetzt seien, wobei hier fast ausschließlich auf die Geschlechterkategorien weiblich und männlich Bezug genommen wurde.

Des Weiteren wurden die Kita-Fachkräfte bezüglich ihrer Einstellung zur Entstehung geschlechtsspezifischer Eigenschaften, im Sinne der Unterscheidung *sex* als biologisches und *gender* als soziales Geschlecht, befragt. Die Mehrheit der Befragten (61,1 %) ging davon aus, dass die Aussage „Geschlechtsspezifische Eigenschaften sind biologisch begründet“ (eher) nicht zutrifft. 19 % der Befragten deuteten mit *weiß ich nicht eine* Unsicherheit an. Indem 5 % äußerten, dass diese Aussage voll und ganz zutreffe, und 14 % davon ausgingen, dass sie eher zutreffe, zeigte sich jedoch auch, dass fast jede:r fünfte befragte Pädagog:in (eher) nicht davon ausgeht, dass geschlechtsspezifische Eigenschaften ein (ausschließlich) sozial konstruiertes Phänomen darstellen (Grafik 2).



Grafik 2: Einschätzung zur biologischen Begründung geschlechtsspezifischer Eigenschaften

Da naturwissenschaftliche Erklärungen in der Öffentlichkeit populär und Gendertheorien besonders in feministischen Bewegungen und bestimmten sozialwissenschaftlichen Strömungen anzutreffen sind, wurde weiterhin geprüft, ob sich ein Zusammenhang zwischen der Qualifikation der Pädagog:innen und ihrer Haltung in Bezug auf geschlechtsspezifische Eigenschaften feststellen ließ. Diesbezüglich konnten keine signifikanten Ergebnisse festgestellt werden[4].

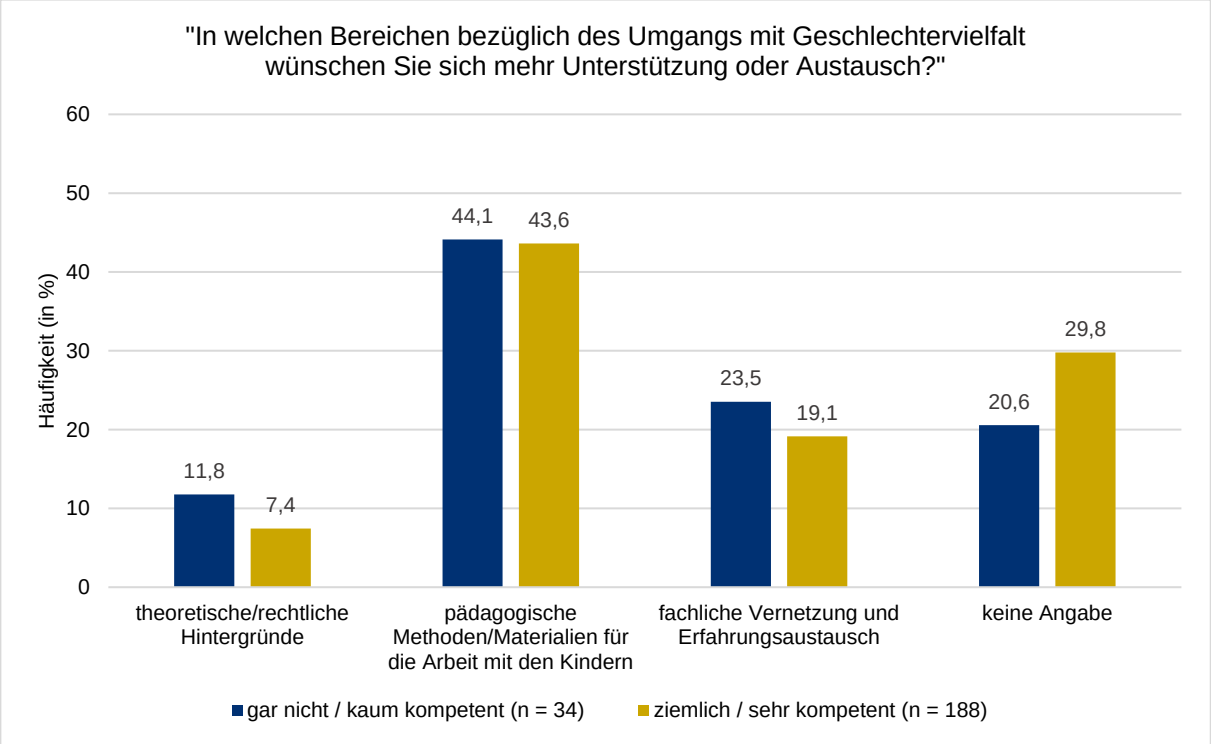
[4] Sowohl bei der Gruppe der studierten ($p > .05$ (zweiseitig)) als auch bei den nicht-studierten Pädagog:innen ($p > .05$ (zweiseitig)) haben sich keine signifikanten Ergebnisse ergeben. Sofern nicht anderweitig vermerkt, wurden alle weiteren Tests ebenfalls als zweiseitige Tests durchgeführt.

Somit ist davon auszugehen, dass die Einstellung zu dieser Aussage unabhängig vom Erwerb beruflichen bzw. akademischen Wissens ist.

4.1.2. Kompetenzen im Umgang mit Geschlechtervielfalt

Im Umgang mit geschlechtlicher Vielfalt fühlen sich die Pädagog:innen weitgehend kompetent.[5] Bei der Frage nach ihrer Selbsteinschätzung gaben 80 % der Befragten an, dass sie sich *ziemlich* bis *sehr gut* in der Lage fühlen, angemessen auf die geschlechtliche Vielfalt reagieren zu können. 15,5 % der Befragten gaben an, *gar nicht* bis *kaum* in der Lage zu sein, auf die Vielfalt der Geschlechter zu reagieren. 5,5 % wissen es nicht.

Der Unterstützungsbedarf scheint bei jenen, die sich weniger kompetent fühlen, etwas höher zu sein. 30 % derjenigen, die sich ziemlich oder sehr kompetent fühlen, äußerten keinen Unterstützungsbedarf, machten also *keine Angabe*. Bei jenen, die sich gar nicht oder kaum kompetent fühlen, waren es etwas mehr als 20 %. Von denjenigen, die Unterstützungswünsche äußerten, gaben 43,6 % *pädagogische Methoden und Materialien* als vorrangig an. Weitere 20,1 % sehen *fachliche Vernetzung und Erfahrungsaustausch* als wichtigste Unterstützung. Für 9,4 % sind *theoretische/rechtliche Hintergründe*, bezogen auf die Kategorie Geschlecht, relevant (Grafik 3).



Grafik 3: Wünsche zur Unterstützung für den Umgang mit Geschlechtervielfalt

[5] Was die Pädagog:innen unter geschlechtlicher Vielfalt verstehen, ist nicht auszumachen, da weder eine Definition vorgegeben noch dies abgefragt wurde. In der Betrachtung der Ergebnisse ist also zu beachten, dass eine klare begriffliche Abgrenzung nicht möglich ist. Es ist davon auszugehen, dass die Pädagog:innen unter dem Begriff geschlechtliche Vielfalt Unterschiedliches verstehen und sich selbst in differenter Weise dazu in Beziehung setzen.

4.2. Religion/Weltanschauung

Deutschland ist ein religiös und weltanschaulich vielfältiges Land. Bei einer Eurobarometer-Umfrage im Dezember 2018 bezeichneten sich 64,2 % der in Deutschland lebenden Befragten als einer christlichen Religionsgemeinschaft zugehörig. Die zweitgrößte Gruppe waren mit rund 27 % Atheist:innen und Agnostiker:innen, (Befragte, für die die Existenz eines Gottes ausgeschlossen bzw. nicht bewiesen ist). Etwas mehr als 3 % bezeichneten sich bei der Befragung als Muslim:innen und knapp 1 % als Buddhist:innen. Bei Jüd:innen, Hindus und Sikhs lagen die Werte bei unter 0,2 %. 4,4 % bekannten sich zu einer anderen Religion bzw. antworteten mit *weiß nicht*. Deutlich zu benennen sind in diesem Zusammenhang die großen Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland: Während sich im Dezember 2018 in Westdeutschland lediglich 16,6 % als nicht gläubig, Agnostiker:innen oder Atheist:innen bezeichneten, waren es in Ostdeutschland 68,3 % der Befragten (BpB 2020, o. S.). Diese Vielfalt spiegelt sich auch in den Kindertageseinrichtungen wider. Insgesamt ist die gesellschaftliche Einstellung gegenüber dem Christentum eher positiv (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2015, S. 6), während jüngere Studien auf antisemitische und antimuslimische Einstellungen in der deutschen Gesellschaft hinweisen (u. a. Reiser et al. 2022).

Stockinger (2017, S. 245) kommt in ihrer ethnografischen Studie in Kindertageseinrichtungen in katholischer und muslimischer Trägerschaft zu dem Ergebnis, dass in den Einrichtungen fast ausschließlich die zahlenmäßig dominierende Religion im Kindergarten thematisiert wird, was bedeutet, dass die meisten Einrichtungen in ihren Abläufen, Strukturen, Festen etc. christlich orientiert und geprägt sind. Kinder der weniger repräsentierten Religionen passen sich den Angeboten an oder sind bei religiösen Angeboten abwesend. Das Potenzial ihrer eigenen Religionen wird im Kindergartenalltag kaum erkennbar thematisiert. Merkmale und Besonderheiten anderer Religionen als der christlichen, sind mit ihren Traditionen, Bräuchen, Festen und Ritualen wenig präsent und werden – wenn überhaupt – eher als Projektthema und somit als „Ausnahme von der Regel“ behandelt, was auch als „touristische“ Sichtweise auf Vielfalt bezeichnet wird (Derman-Sparks 1989). „Wird Differenz nicht thematisiert, ist die Mehrheit automatisch das ‚Normale‘ und somit das ‚Bestimmende‘ im Kindergarten“ (Stockinger 2017, S.245).

Vor dem Hintergrund kultureller und religiöser Pluralität ist eine kultur- und religionssensible Bildung – gegensätzlich zur soeben beschriebenen Praxis – aufgefordert, die Vielfalt kultureller und religiöser Hintergründe, Vorstellungen und Einstellungen wahr- und ernst zu nehmen und sichtbar zu machen (Knoblauch 2018, S. 10). Die Lernwelt ‚Kindertagesstätte‘ kann die Entwicklung kultureller und religiöser Kompetenz in besonderer Weise fördern, indem sie die

faktische Pluralität annimmt und zum Gegenstand des Miteinanders macht (Knoblauch 2018, S. 10). So ist im Thüringer Bildungsplan festgehalten: „Eine Verdrängung weltanschaulicher und religiöser Fragen aus der Lebenswelt von Kindern (…) führt früh zu Missverständnissen und Vorurteilen“ (TMBJS 2019, S. 27).

4.2.1. Wahrnehmung von religiöser Vielfalt

Um zu erfahren, wie die religiöse Vielfalt von den Pädagog:innen wahrgenommen wird, hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit darzulegen, wie sie religiöse Zugehörigkeiten der Kinder in ihren Einrichtungen einordnen. Zur Auswahl standen Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus, Sonstige. Es war auch möglich anzugeben, dass Kinder keiner Religion angehören bzw. atheistisch sind.

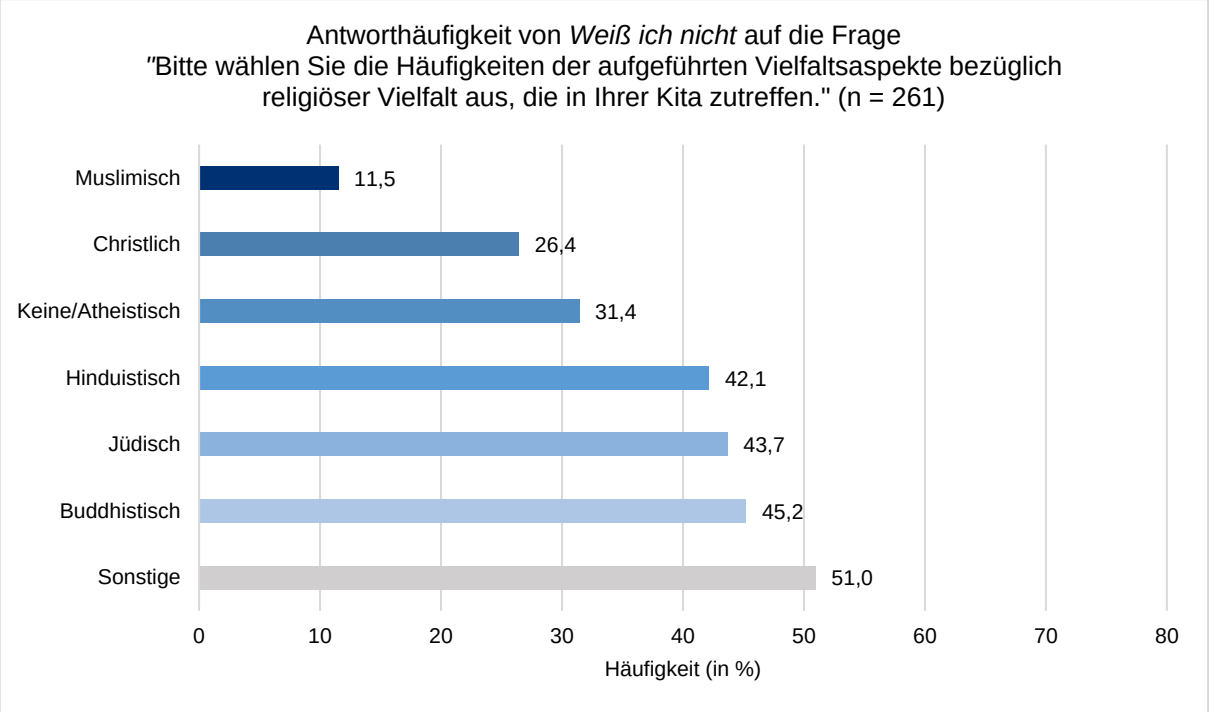
Insgesamt gab etwa ein Drittel der Pädagog:innen (32,5 %) an, dass es in ihrer Einrichtung zwei verschiedene Religionen bzw. eine Religion und atheistische/konfessionslose Kinder gibt.

30,3 % der Befragten antworteten bei jeweils drei Items mit *wenige bis viele*. 12,1 % der Teilnehmenden meldeten zurück, dass es wenige bis viele Kinder aus vier verschiedenen religiösen Zuordnungen gäbe. Eine höhere religiöse Vielfalt nahmen nur 8,3 % der Teilnehmenden wahr (fünf oder mehr verschiedene religiöse Zuordnungen von wenigen bis vielen Kindern in der Einrichtung). Am häufigsten wurden die Kinder den Kategorien atheistisch, christlich und muslimisch zugeordnet.

Zunächst irritierend ist der Befund, dass 16,5 % der Teilnehmenden zurückmeldeten, dass es – ihres Wissens nach – nur eine einzige religiöse Orientierung bei den Kindern in ihrer Einrichtung gäbe. Dies ist bei 23 Pädagog:innen der Islam, bei neun Pädagog:innen das Christentum und bei sechs Pädagog:innen der Atheismus. Diese Angaben erwecken zunächst den Eindruck, als würde es sich bei den entsprechenden Einrichtungen um rein muslimische, christliche oder atheistische Einrichtungen handeln. Während dies bei den beiden letzteren Varianten in Thüringen noch denkbar ist, erscheint es sehr unwahrscheinlich, dass 23 Pädagog:innen in rein muslimischen Einrichtungen arbeiten – selbst wenn sich diese Gruppe auf nur wenige Einrichtungen verteilen würde. Wahrscheinlicher erscheint daher die Interpretation, dass der muslimische Glauben deutlicher von den Pädagog:innen wahrgenommen wird, als andere Religionszugehörigkeiten.

Dies deutet sich auch mit Blick auf die Antwortkategorie *weiß ich nicht* an. Sie wurde von den Pädagog:innen in Bezug auf die meisten Glaubensrichtungen vergleichsweise häufig gewählt. Es scheint, als stelle die religiöse Zugehörigkeit für die befragten Pädagog:innen eine weniger relevante Kategorie dar – mit Ausnahme des muslimischen Glaubens, der von den Pädagog:innen häufiger eindeutig wahrgenommen oder zugeschrieben wird als andere

Weltanschauungen. Jeweils ca. 42 bis 51 % der Befragten gaben an, nicht zu wissen, ob es Kinder mit hinduistischem, buddhistischem, jüdischem oder sonstigem Glauben in ihrer Einrichtung gibt. Auch in Bezug auf den Atheismus (31,4 %) und das Christentum (26,4 %) war sich jeweils etwa ein Drittel unsicher. Dagegen zeigten die Pädagog:innen in Bezug auf den Islam weniger Unsicherheit: Lediglich 11,5 % sagten, dass sie nicht wüssten, ob es muslimische Kinder in der Einrichtung gibt (Grafik 4). Dieser Befund könnte sowohl auf eine höhere Bedeutsamkeit der muslimischen Glaubenszugehörigkeit für die Gestaltung des pädagogischen Alltags hindeuten als auch auf ein Othering von muslimischen bzw. als muslimisch wahrgenommenen Kindern, welches zu einer überhöhten subjektiven Wahrnehmung dieser Glaubenszugehörigkeit führt.



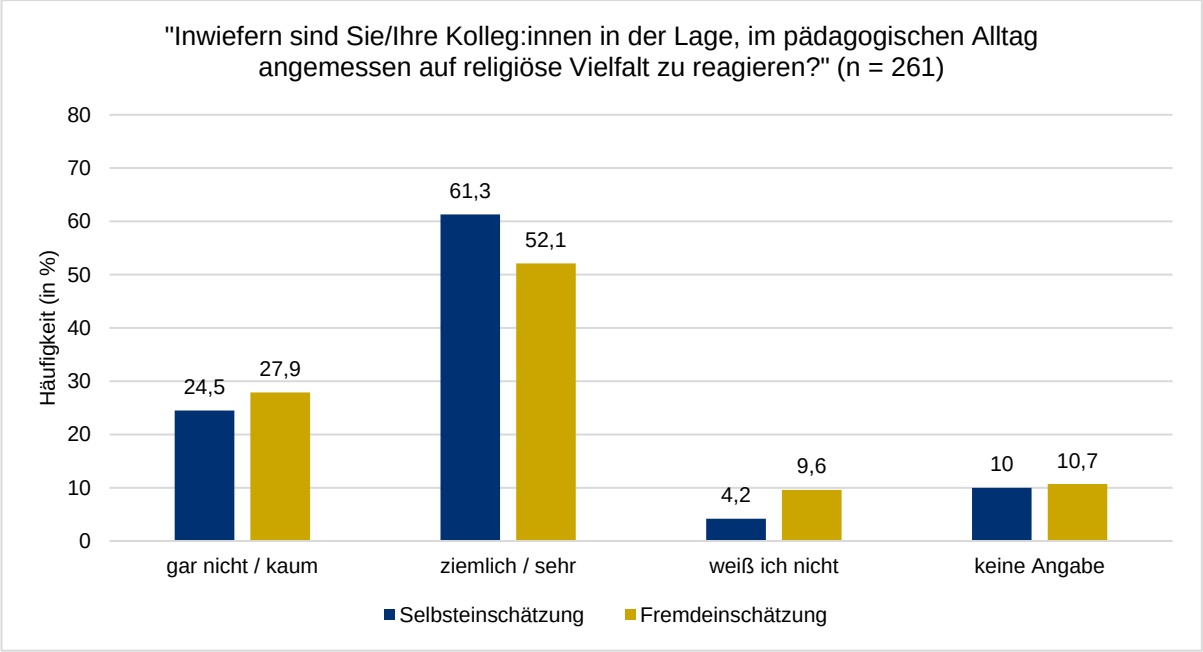
Grafik 4: Antworthäufigkeit von Weiß ich nicht *in Bezug auf Religion*

4.2.2. Kompetenzen im Umgang mit religiöser Vielfalt

Gefragt danach, inwieweit sich die pädagogischen Fachkräfte im Alltag in der Lage sehen, angemessen auf Kinder unterschiedlichen Glaubens reagieren zu können, schätzten 61,3 % der pädagogischen Fachkräfte ihre Kompetenzen ziemlich bis sehr gut ein. 24,5 % der Befragten gaben an, dass sie kaum bis gar nicht kompetent sind, um angemessen auf religiöse Vielfalt reagieren zu können. 4,2 % der Teilnehmenden konnten ihre Kompetenzen nicht einschätzen.

Ihre Kolleg:innen schätzen die Befragten mit 52,1 % (ziemlich bis sehr) und 27,9 % (gar nicht bis kaum) weniger kompetent ein (Fremdeinschätzung). Auffällig ist, dass bei der

Fremdeinschätzung mehr als doppelt so viele Pädagog:innen angaben, nicht zu wissen, wie die Kompetenzen im Team in Bezug auf religiöse Vielfalt einzuordnen sind.



Grafik 5: Selbst- und Fremdeinschätzung der Kompetenz im Umgang mit religiöser Vielfalt

Auch wenn sich ca. zwei Drittel der Pädagog:innen insgesamt eine (eher) hohe Handlungskompetenz im Umgang mit religiöser Vielfalt zuschreiben, trifft es aus Sicht von 42 % der Befragten eher bzw. voll und ganz zu, dass „es nur schwer möglich ist, die unterschiedlichen religiösen Bedürfnisse der Kinder in der Kita unter einen Hut zu bekommen“. 51 % sehen diesbezüglich eher bis gar keine Probleme.

In Bezug auf die Anspannung im Kontext religiöser Vielfalt, gab eine deutliche Mehrheit von 84,7 % an, dass sie sich beim Gedanken an Kinder unterschiedlichen Glaubens gar nicht bis kaum angespannt fühlt. Allerdings äußerte mehr als jede:r siebte Befragte (13,2 %), in Bezug auf religiöse Vielfalt ziemlich bis sehr angespannt zu sein.

Da der Anspruch den unterschiedlichen religiösen Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden ggf. als Überforderung erlebt werden kann, wurde geprüft, ob sich ein Zusammenhang zwischen den Anspannungsgefühlen im Umgang mit religiöser Vielfalt und dem Empfinden, dass es schwierig ist, unterschiedliche religiöse Bedürfnisse „unter einen Hut“ zu bekommen, besteht. Es konnte ein geringer positiver Zusammenhang festgestellt werden.[6] Aus den Angaben der Pädagog:innen lässt sich daher folgern, dass eine Überforderung in Bezug auf religiöse Vielfalt in der Kita in geringerem Maße auch Einfluss auf die Anspannungsgefühle der Pädagog:innen hat. Religiöse Vielfalt als starke Herausforderung im praktischen Alltag zu erleben, trägt somit zu einer Verunsicherung im Umgang mit dieser bei.

[6] $\rho(206) = .274$.

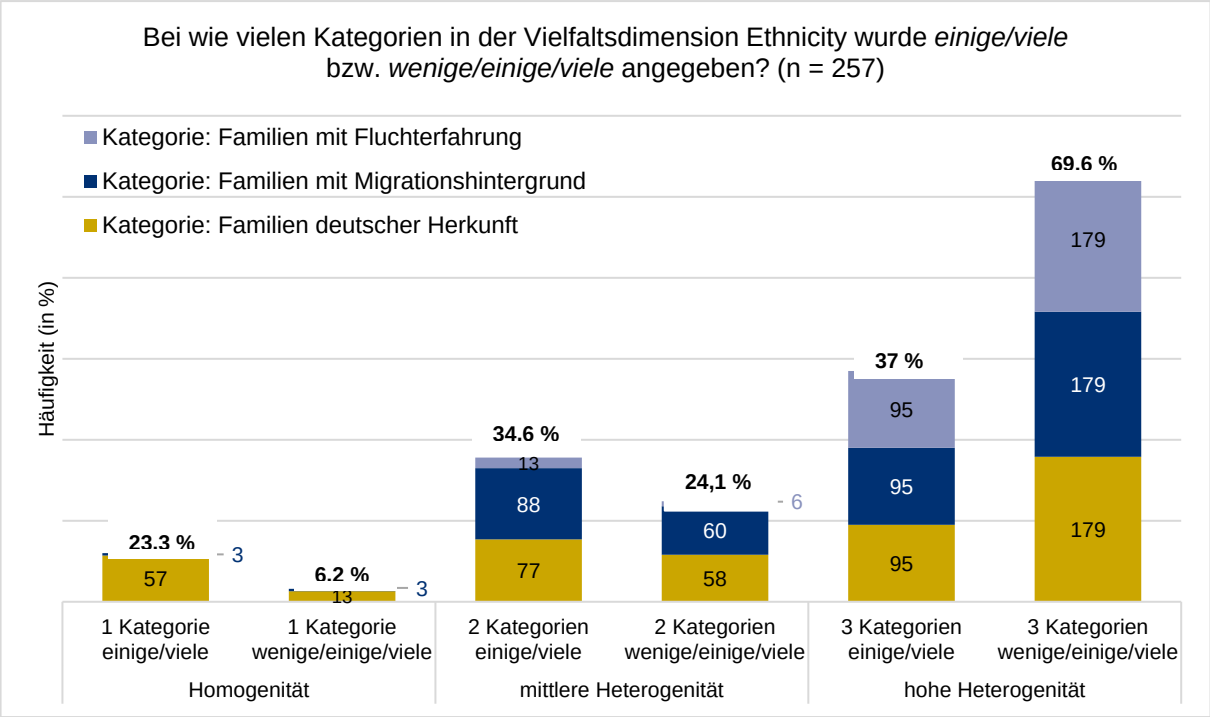
4.3. Ethnicity

Die Bezeichnung „Ethnicity“, oder auch „Ethnizität“, bezieht sich sowohl auf Selbst- als auch auf Fremdzuschreibungen, die Menschen auf Grundlage soziokultureller Merkmale – beispielsweise Herkunft und Sprache – in Gruppen einteilen (vgl. Feischmidt 2016, o. S.).
Im Folgenden werden Familien mit und ohne Migrations- und Fluchterfahrungen, Kinder mit verschiedenen Hautfarben sowie Familien mit und ohne Deutsch als Erstsprache betrachtet.
2021 hatten 27,3% der gesamten deutschen Bevölkerung einen Migrationshintergrund, 52,7% von ihnen besaßen die deutsche Staatsangehörigkeit (vgl. BMI, BAMF 2023, S. 170). Das Thüringer Landesamt für Statistik erfasst diese Daten nicht. Hier werden ausschließlich Ausländer*innen bzw. Kinder mit mindestens einem ausländischen Elternteil erfasst. Von allen im Jahr 2022 in thüringischen Kitas betreuten Kindern hatten 11,9% mindestens einen Elternteil mit ausländischer Herkunft (TLS 2023, S. 25). Aus diesen Zahlen lässt sich ableiten, dass Kinder aus Familien mit Migrations- oder Fluchterfahrungen, verschiedenen Hauttönen und/oder ohne Deutsch als Erstsprache eher die Norm als die Ausnahme sind. Diese ethnische Diversität bietet ein großes Lehr- und Lernpotenzial, birgt jedoch auch Risiken der Diskriminierung, des Ausschlusses und des Otherings.
Kinder mit Fluchterfahrung sind, wie UNICEF 2014 in einem Forschungsbericht festhielt, vorrangig Kinder (vgl. UNICEF 2014). Dennoch können sie durch ihre Flucht belastende Erfahrungen mitbringen und auch nach ihrer Ankunft in Deutschland durch herausfordernde Aufnahme- und Lebensbedingungen weitere belastende Erfahrungen machen. Der Umgang mit diesen Erfahrungen sowie bestehende Sprachbarrieren können pädagogische Fachkräfte in Kitas vor Herausforderungen in der Inklusion von Kindern mit Fluchterfahrung und in der Zusammenarbeit mit ihren Familien stellen. Besonders Fachkräfte ohne Vorerfahrungen und Qualifikationen nehmen die Arbeit mit Kindern mit Fluchterfahrung als belastend wahr. (vgl. Barbarics 2019, S. 64-67)
Sprachbarrieren und Mehrsprachigkeit spielen nicht nur in der Zusammenarbeit mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung eine wichtige Rolle, sondern auch bei Kindern, die aufgrund einer Migrationsgeschichte mit mehr als einer Sprache aufwachsen, wobei Deutsch oftmals die Zweitsprache darstellt. In Deutschland erlernten 2019 22% der 3- bis unter 6-jährigen Deutsch als Zweitsprache (vgl. Autorengruppe Bildungsberichtersattung 2020, S. 97). Durch eine Veränderung des Bildungsverständnisses, welches nicht mehr ausschließlich den Erwerb bestimmter Kompetenzen forciert, sondern sich eher als Prozess begreift, in welchem sich Kinder durch die Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt zu eigenständig und verantwortungsvoll handelnden Individuen entwickeln sollen, wird Mehrsprachigkeit immer mehr als Stärke und weniger als Defizit betrachtet. Auch in Kitas zählt die Inklusion vielfältiger Erstsprachen daher zu einem wichtigen Aufgabenbereich (vgl. Kaiser-Kratzmann, Sachse 2022, S. 7-14).

Zudem lernen Kinder in sehr jungen Jahren sprachliche und kulturelle Heterogenität zu bewerten, weshalb pädagogische Fachkräfte auch bezüglich einer vorurteilsbewussten und inklusiven Bildung eine wichtige Position einnehmen.
„Kinder lernen bereits im Kindergartenalter, dass äußerliche Merkmale in ihrer Gesellschaft mit Macht verbunden und [manche] akzeptierter sind als andere. Daraus leiten sie auch für sich selbst Macht ab“ (Madubuko 2021, S. 17). Im Alter von drei Jahren haben Kinder das Konzept der Über- und Unterlegenheit von Menschen basierend auf rassistischen Stereotypisierungen verinnerlicht. Dazu ist kein direktes Lehren notwendig. Kinder lernen am Modell und spiegeln so die Gesellschaft und ihr soziales Umfeld wider. Dieses führt zu Vorurteilen und Annahmen über „andere“, die wiederum, werden sie nicht durch ihr privates Umfeld und die Fachkräfte in den Kitas korrigiert, zu Diskriminierungen führen können. Rassistische Vorfälle in Kitas sind in der deutschen Gesellschaft immer noch eher die Regel als Einzelfälle. Sind Fachkräfte nicht sensibilisiert für eigene internalisierte sowie institutionelle Rassismen, werden Betroffene mit ihren Erfahrungen der Diskriminierung, des Ausschlusses und des Otherings oftmals nicht ernst genommen. Daraus können bereits im Kindergarten ungleiche Bildungs- und Teilhabechancen resultieren, die sich im gesamten weiteren Bildungsweg fortsetzen (vgl. Fajembola, Nimindé-Dundadengar 2021, S. 34ff).

4.3.1. Wahrnehmung ethnischer Vielfalt

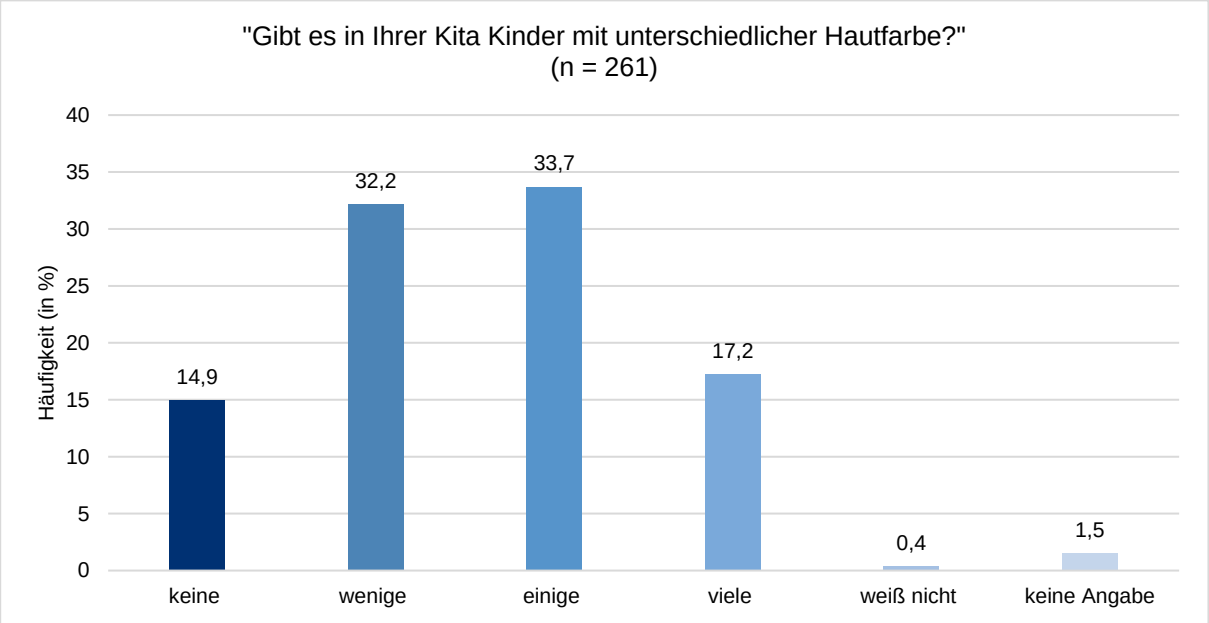
Mit Blick auf die ethnische Vielfalt wurden die Pädagog:innen danach gefragt, inwieweit ihrer Wahrnehmung nach ihr Adressat:innenkreis aus „Familien mit deutscher Herkunft“, „Familien mit Migrationshintergrund“ und „Familien mit Fluchterfahrungen“ besteht. Hierbei hat sich gezeigt, dass die meisten Pädagog:innen (ca. 70 %) neben Kindern mit ausschließlich deutscher Herkunft auch mit Kinder mit einem Migrationshintergrund und/oder Fluchterfahrung arbeiten. Nur eine kleine Minderheit (6,2 %) gab an, dass sie ausschließlich Kinder mit deutscher Herkunft oder ausschließlich Kinder mit einem sog. Migrationshintergrund betreuen. Etwas differenzierter wird das Bild, wenn nach der Häufigkeit der Herkunft der Kinder gefragt wird, d. h. ob etwa Migrations- oder Fluchterfahrungen Einzelphänomene in den Einrichtungen darstellen. 23,3 % der Befragten gaben an, dass nur eine ethnische Herkunft *einige* bis *viele* Male in der Kita anzutreffen sei. Dementsprechend nahm ein knappes Viertel der Befragten die ethnische Zusammensetzung ihrer Kita als relativ homogen wahr. Etwa 70 % der Befragten nahmen hingegen in ihrer Kita eine mittlere (34,6 %) bis hohe ethnische Heterogenität (37 %) wahr (Grafik 6).



Grafik 6: Wahrgenommene ethnische Vielfalt

Die Daten lassen sich weiter aufschlüsseln, woraus sich ergibt, dass – wenig überraschend – vor allem Kinder aus einer Familie mit ausschließlich deutscher Herkunft (87,7 %) und Kinder aus einer Familie mit Migrationshintergrund (71,3 %) als (sehr) häufig in der Kita vorkommend ausgewiesen wurden. Aber 41,4 % der Pädagog:innen gaben auch an, dass sie einige oder viele Kinder mit Fluchterfahrung in ihren Einrichtungen betreuen würden. 16,1 % der Befragten hätten hingegen keine Erfahrung mit Kindern aus Familien mit Fluchterfahrung. Nur 3,8 % sagten dies in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund. Die Pädagog:innen hatten bei Kindern aus Familien mit Fluchterfahrung größere Schwierigkeiten, die Häufigkeiten anzugeben. 13 % der Befragten wussten nicht, ob und wie viele Kinder aus Familien mit Fluchterfahrung sie in der Einrichtung betreuen oder machten hierzu keine Angabe.

Des Weiteren wurden die Pädagog:innen auch nach der wahrgenommenen Häufigkeit von Kindern unterschiedlicher Hautfarbe befragt.[7] 83,1 % der Befragten gaben an, dass ihre Kita Kinder mit unterschiedlichen Hautfarben betreut[8]. Knapp 15 % verneinten dies. Die Hälfte der Pädagog:innen (51 %) gab an, dass *einige* bis *viele* Kinder ihrer Einrichtung unterschiedliche Hautfarben hätten und fast ein Drittel gaben *wenige* an (32,2 %) (Grafik 7). Die Arbeit mit Kindern unterschiedlicher Hautfarbe scheint daher bei der einen Hälfte der Befragten der Regelfall zu sein, während etwa ein Drittel nur auf wenige und etwas mehr als jede:r zwölfte Befragte auf gar keine Erfahrung verweist.



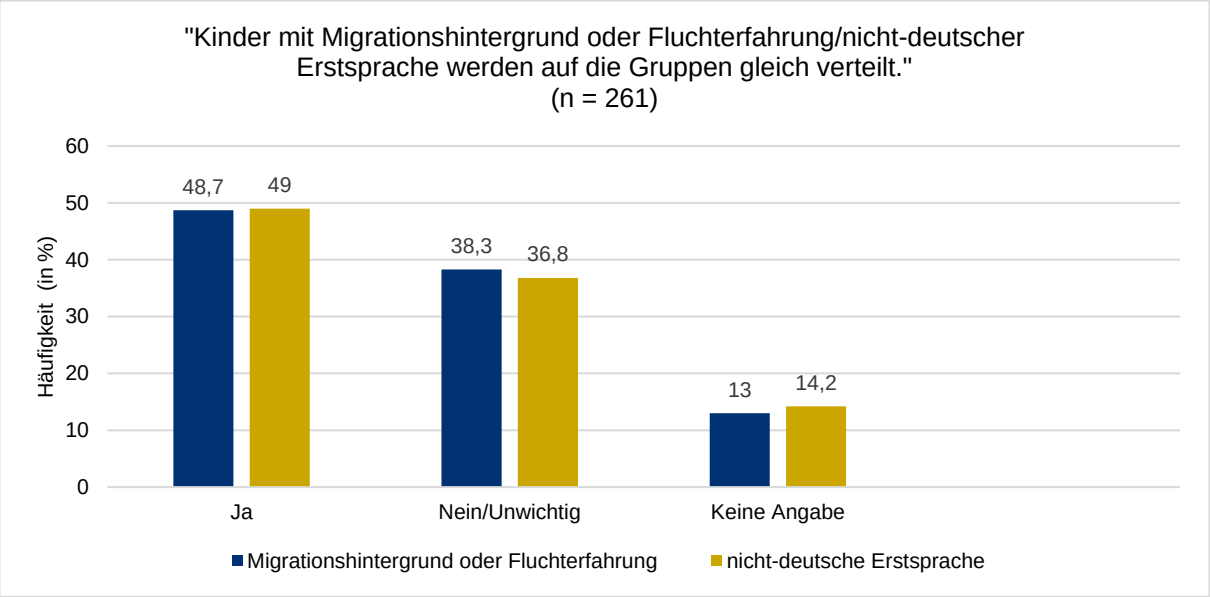
Grafik 7: Wahrgenommene Häufigkeit von Kindern mit unterschiedlicher Hautfarbe

Bei der Frage danach, ob die Gruppeneinteilung nach verschiedenen Vielfaltsaspekten erfolgt, zeigten sich kaum Unterschiede zwischen den Aussagen „Kinder mit Migrationshintergrund oder Fluchterfahrung werden auf die Gruppen gleich verteilt“ und „Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache werden auf die Gruppen gleich verteilt“. Wie dem nachfolgenden Diagramm entnommen werden kann, gaben 48,7 % der Befragten an, dass Kinder mit Migrationshintergrund oder Fluchterfahrung gleichmäßig auf die Gruppen verteilt werden. 24,1 % verneinten diese Aussage, weitere 14,2 % gaben an, dass dieser Vielfaltsaspekt unwichtig sei und 13 % machten keine Angabe. Ähnlich verhält es sich bei der Aussage „Kinder mit nicht-deutscher

[7] Wobei darauf hinzuweisen ist, dass die Vielfaltsdimension der unterschiedlichen Hautfarbe strenggenommen keine ethnische Kategorie ist.
[8] An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass bereits die Fragestellung gesellschaftlich konstruierte Vorstellungen von „Hautfarbe“ reproduziert, in dem „Unterschiedlichkeit“ nur dann benannt und definiert wird, wenn der Hautton dunkler als die „weiße Norm“ ist und somit ein binäres Denken bestätigt. Denn im Grunde genommen unterscheiden sich alle Kinder in ihren Hauttönen, die Bezeichnung „unterschiedliche Hautfarben“ bezieht sich auf die politischen und gesellschaftlichen Unterscheidungen zwischen Schwarz und *weiß,* was selten transparent gemacht wird, da „andere“ oder „unterschiedliche“ Hautfarbe unreflektiert sofort mit „Schwarz-Sein“ assoziiert wird.

Erstsprache werden auf die Gruppen gleich verteilt“. Auch hier antwortete etwas weniger als die Hälfte (49 %) mit *Ja*, ca. ein Viertel (24,9 %) mit *Nein*. Außerdem gaben 11,9 % der Befragten an, dass dieser Aspekt bei der Gruppenzuteilung unwichtig sei[9] (Grafik 8).

4.3.2. Ethnicity als Herausforderung für Bildung und Teilhabe

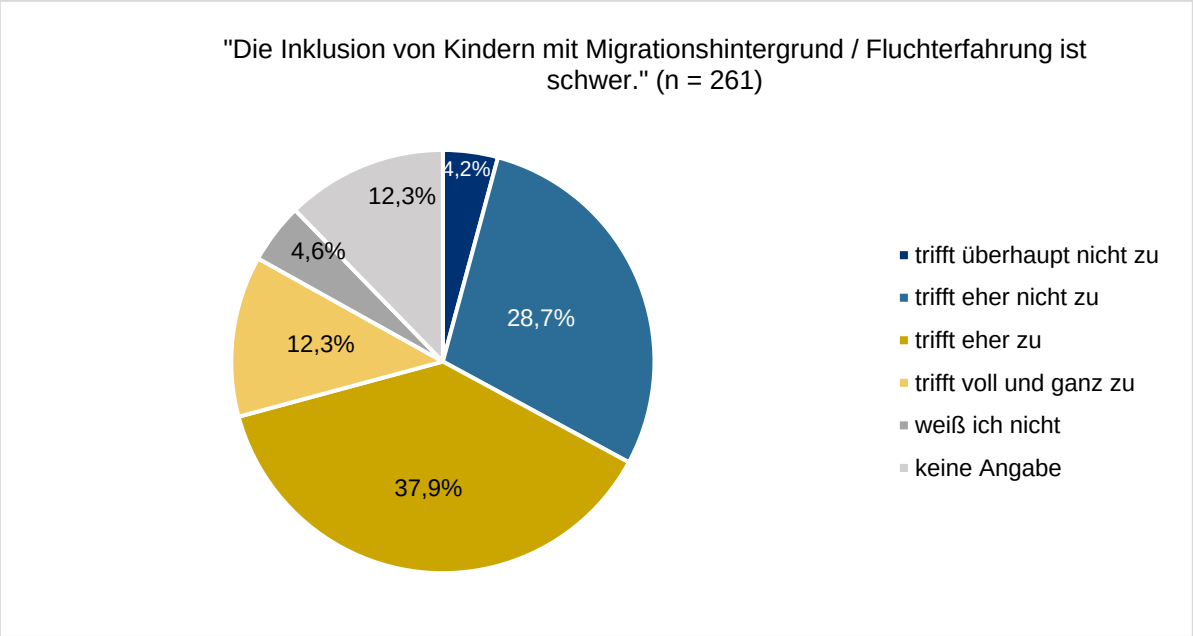


Grafik 8: Einschätzung zur Gruppeneinteilung von Kindern mit Migrationshintergrund/nicht-deutscher Erstsprache

Um herauszufinden, inwieweit die Kategorie Ethnicity in der Wahrnehmung der Pädagog:innen als Herausforderung für Bildung und Teilhabe gesehen wird, wurden die Haltungen der Teilnehmenden zur Inklusion von Kindern mit Migrationshintergrund, Fluchterfahrung und nicht-deutscher Erstsprache abgefragt.

Auf die Aussage „Die Inklusion von Kindern mit Migrationshintergrund/ Fluchterfahrung ist schwer“, antworteten 12,3 % der Befragten mit *„trifft voll und ganz zu“*. 37,9 % gaben an, dass diese Aussage eher zutrifft. Während also etwa die Hälfte der Befragten die Inklusion von Kindern mit Migrationshintergrund und/oder Fluchterfahrung als Herausforderung ansah, fanden immerhin ein Drittel (32,9 %), dass die Aussage eher oder überhaupt nicht zutrifft. Etwa jede:r sechste wusste es nicht oder machte keine Angabe (Grafik 9).

[9] Im Vergleich dazu gaben die Pädagog:innen im Bezug zu Geschlecht (62,5 %) häufiger an, auf eine Gleichverteilung zu achten, seltener bei Alter (44,1 %) und noch etwas weniger in Bezug auf Kinder mit chronischen Erkrankungen oder Behinderungen (30,3 %).

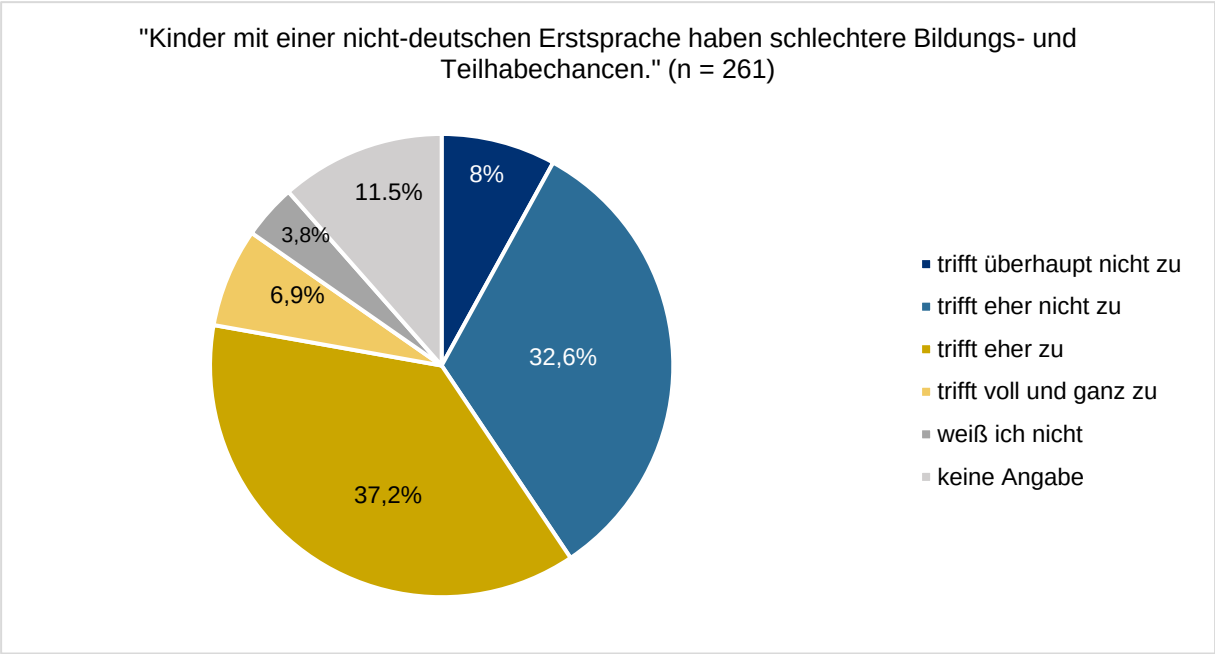


Grafik 9: Einschätzung zur Schwierigkeit der Inklusion von Kindern mit Migrationshintergrund / Fluchterfahrung

Weiterhin lässt sich feststellen, dass die Aussage in keinem Zusammenhang mit der erlebten Vielfalt steht. Unabhängig davon, wie viele Kinder unterschiedlicher Ethnizität die Pädagog:innen wahrnehmen, schätzen etwa die Hälfte der Befragten die Inklusion von Kindern mit Migrationshintergrund/Fluchterfahrung als *schwer* ein. Wird hingegen die Einschätzung der eigenen Kompetenz der Befragten in Bezug zu dieser Aussage gesetzt, zeigen sich etwas andere Ergebnisse. Während die Kompetenzeinschätzung in Bezug auf Kinder mit Fluchterfahrung keinen signifikanten Effekt auf die Aussage hat, so zeigt sich ein schwacher negativer Zusammenhang bei Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache und Migrationshintergrund.[10] Werden die eigenen Kompetenzen in Bezug auf den Umgang mit Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache sowie in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund eher niedrig bewertet, wird auch deren Inklusion in den Kita-Alltag herausfordernder wahrgenommen. Gleiches gilt jedoch nicht bei Kindern mit Fluchterfahrungen, wo die Kompetenzeinschätzung und Inklusion als Herausforderung keinen Zusammenhang ausweisen.

Der Aussage „Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache haben schlechtere Bildungs- und Teilhabechancen.“ stimmten 6,9 % voll und ganz und 37,2 % eher zu. 40,6 % sehen in einer nicht-deutschen Erstsprache (eher) kein Bildungs- und Teilhabehindernis. 3,8 % der Teilnehmenden antworteten mit *weiß ich nicht*. 11,5 % machten hierzu keine Angabe (Grafik 10).

[10] Der errechnete Zusammenhang zwischen der Aussage, dass die „Inklusion von Kindern mit Migrationshintergrund/Fluchterfahrung“ und der Selbsteinschätzung bei Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache beläuft sich auf $\rho(206) = -.157$ und bei Kindern mit Migrationshintergrund auf $\rho(206) = -.238$.



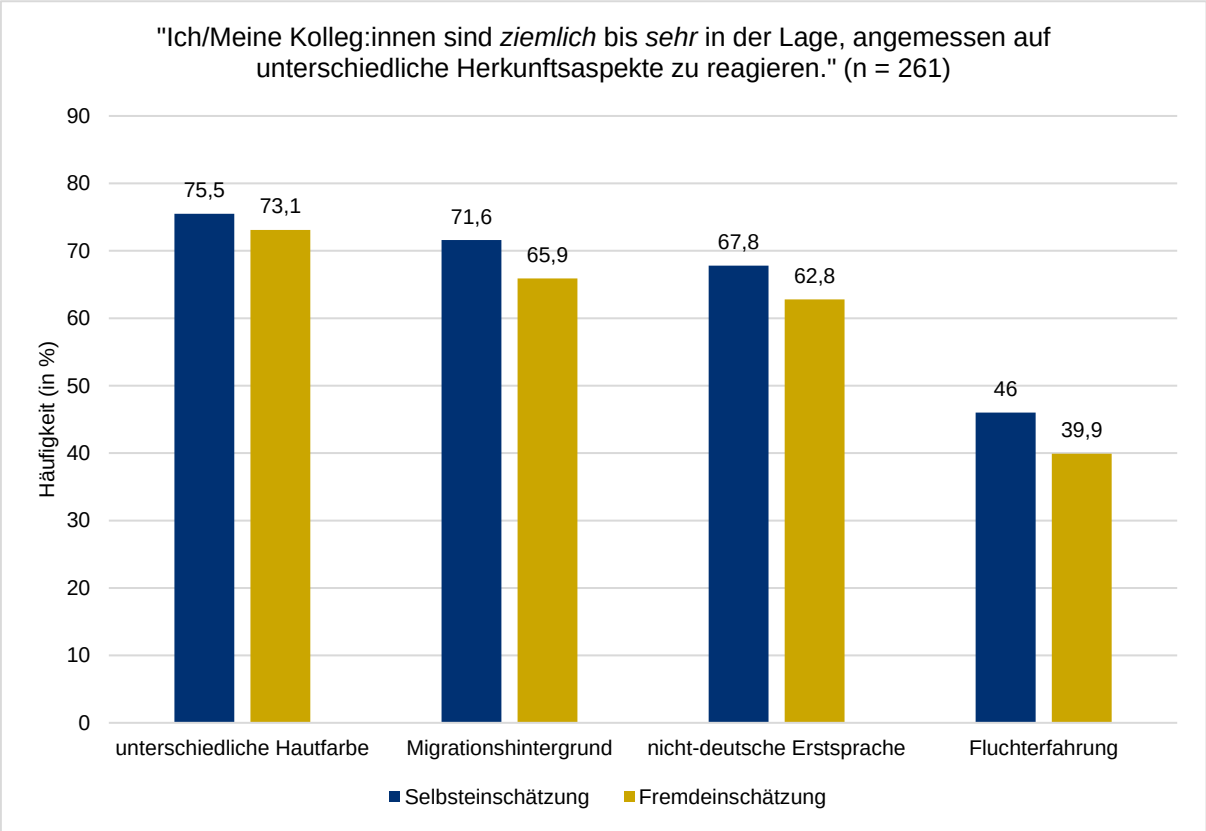
Grafik 10: Einschätzung der schlechteren Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern mit einer nicht-deutschen Erstsprache

Dass mehr als ein Drittel der Befragten keinen Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg sieht, ist insofern erstaunlich, als entsprechende Nachteile bereits für den frühkindlichen Bereich und deutlicher noch für den schulischen Bereich gut belegt sind (Edele et al. 2020, S. 151). Ein Ausblenden des Zusammenhangs – auch wenn dies ggf. daher rührt, dass auf Defizitzuschreibungen verzichtet werden wollte – kann dazu führen, dass Potenziale einer gezielten (z. B. alltagsintegrierten) Sprachförderung nicht hinreichend genutzt werden.

4.3.3. Kompetenzen im Umgang mit herkunftsbedingter Vielfalt

Neben der Einschätzung der eigenen Kompetenz (Selbsteinschätzung), wurde die Einschätzung der Kompetenz der Kolleg:innen (Fremdeinschätzung) bzgl. des Umgangs mit Kindern mit unterschiedlicher Hautfarbe, Migrationshintergrund, nicht-deutscher Erstsprache und Fluchterfahrung erfragt. Eine Gegenüberstellung der Kompetenzeinschätzungen sollte zeigen, ob bei der Selbst- und Fremdeinschätzung ähnliche Werte erzielt wurden und dadurch möglicherweise ein Gruppenbezug aufgezeigt wird oder deutliche Differenzen auftreten und eine Abgrenzung stattfindet. Wie dem folgenden Diagramm entnommen werden kann, gaben 75,5 % der Pädagog:innen an, sich ziemlich bis sehr in der Lage zu fühlen, angemessen auf Kinder mit unterschiedlicher Hautfarbe reagieren zu können. Weitere 71,6 % der Befragten gaben an, dass ihnen der Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund ziemlich bis sehr leicht falle. Weniger kompetent schätzten die Teilnehmenden hingegen ihre Kompetenz im Umgang mit Kindern mit Fluchterfahrung ein: 46 % gaben an, sich ziemlich bis sehr in der Lage zu fühlen, angemessen auf Kinder mit Fluchterfahrungen reagieren zu können (Grafik 11). Wie bei allen anderen Vielfaltsaspekten schätzen die Pädagog:innen damit ihre Kompetenzen im Umgang

mit Kindern mit unterschiedlicher Hautfarbe, nicht-deutscher Erstsprache, Migrationshintergrund oder Fluchterfahrungen etwas höher, aber doch ähnlich ein wie die Kompetenzen ihrer Kolleg:innen. Der Zusammenhang korreliert signifikant in allen Fällen, was bedeutet, dass die Einschätzung der eigenen Kompetenz in enger Abhängigkeit zu der Einschätzung der Fähigkeiten des Kollegiums steht.[11]

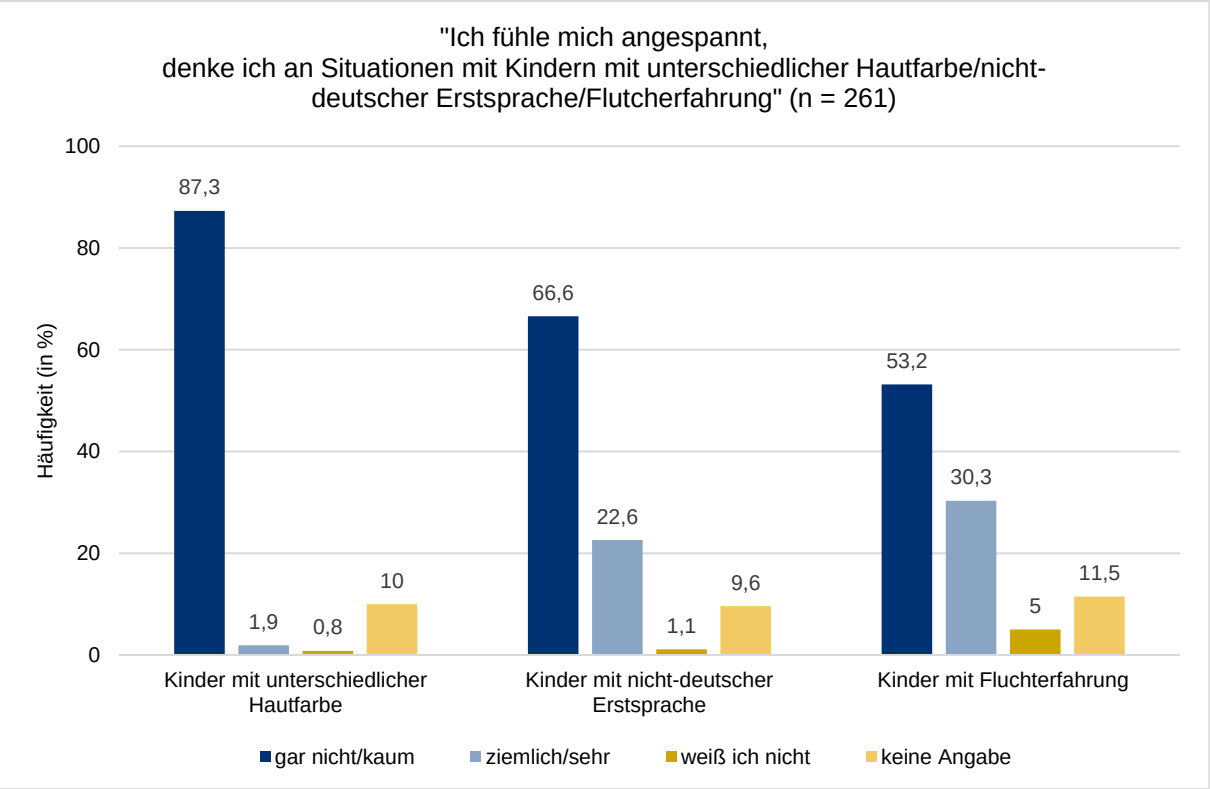


Grafik 11: Hohe Selbst- und Fremdeinschätzung der Kompetenz im Umgang mit Herkunftsaspekten

Gefragt danach, inwieweit sich die Pädagog:innen angespannt fühlen, wenn sie an Situationen mit Kindern mit unterschiedlicher Hautfarbe, nicht-deutscher Erstsprache, Fluchterfahrung etc. denken, fällt besonders auf, dass die Anspannung bei Situationen mit Kindern unterschiedlicher Hautfarbe im Vergleich zu den anderen beiden Kategorien äußerst gering war. Lediglich 1,9 % der Pädagog:innen gaben an, dass sie sich ziemlich bis sehr angespannt fühlen, wenn sie an Situationen mit Kindern unterschiedlicher Hautfarbe denken, was allerdings auch vor dem Hintergrund der sozialen Erwünschtheit des Antwortverhaltens betrachtet werden sollte und nicht zwangsläufig auf einen entspannten und kompetenten Umgang im Alltag hinweist. Die Anspannung bei Kindern mit Fluchterfahrung war am höchsten. Die Befragten fühlten sich zu 30,3 % beim Gedanken an Situationen mit Kindern mit Fluchterfahrung und zu 22,6 % beim

[11] Kinder mit unterschiedlicher Hautfarbe: $\rho(212) = 0.481$; Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache: $\rho(214) = .484$; Kinder mit Migrationshintergrund: $\rho(210) = .565$; Kinder mit Fluchterfahrungen: $\rho(183) = 626$.

Gedanken an Situationen mit Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache ziemlich/sehr angespannt (Grafik 12).



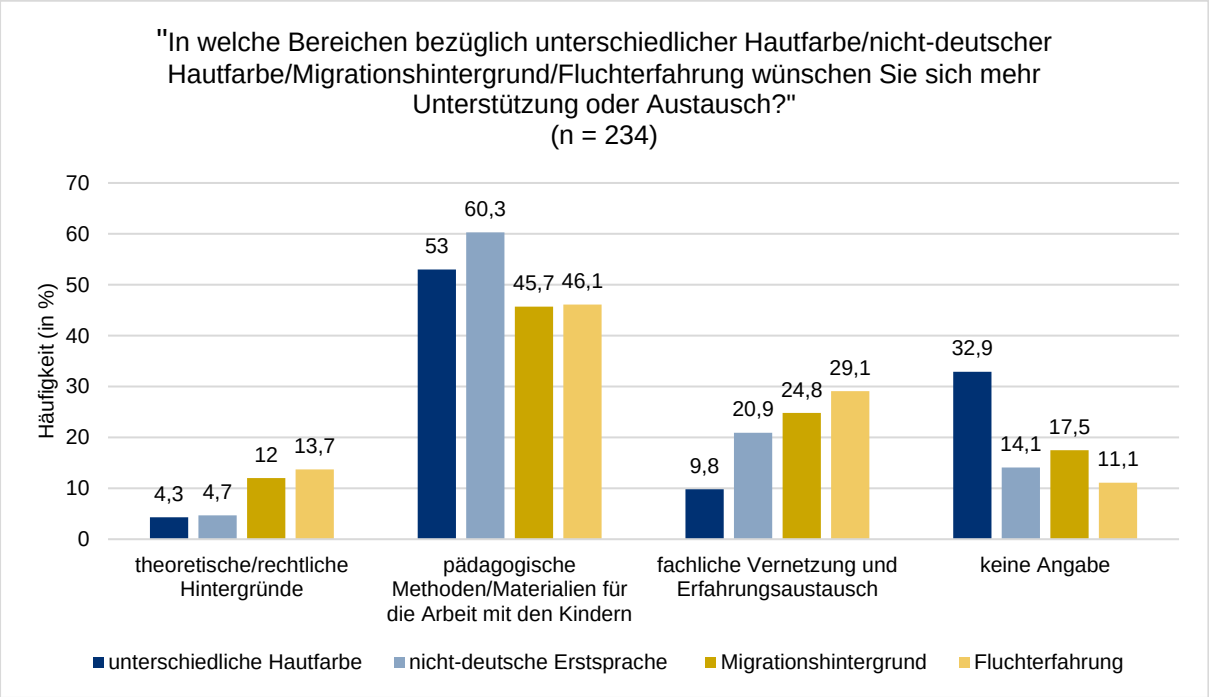
Grafik 12: Anspannung in Bezug auf Herkunftsaspekte

Zwischen der Selbsteinschätzung und Anspannung der Pädagog:innen bei Situationen mit Kindern mit unterschiedlicher Hautfarbe, mit Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache und mit Kindern mit Fluchterfahrung besteht jeweils ein negativ linearer Zusammenhang[12]. Mit anderen Worten: je höher die Selbsteinschätzung, desto niedriger war die Anspannung. Es lässt sich annehmen, dass eine höhere Kompetenzeinschätzung zu einer größeren persönlichen Sicherheit im Hinblick auf den Umgang mit Kindern unterschiedlicher Ethnizität und nicht deutschen Erstsprachler:innen führt.

Betrachtet man die Ergebnisse zum Unterstützungsbedarf, so fällt auf, dass bei Kindern mit unterschiedlicher Hautfarbe am häufigsten *keine Angabe* (32,9 %) gemacht wurde und somit fast jede dritte Fachkraft keinen Bedarf weiterer Unterstützung sah. Dadurch, dass die Befragten sich in Bezug auf diese Kategorie besonders kompetent und wenig angespannt fühlten, schienen sie sich auch relativ sicher im Umgang mit Kindern mit unterschiedlicher Hautfarbe

[12] Zusammenhang zwischen Selbsteinschätzung und Anspannung bei Kindern mit unterschiedlicher Hautfarbe: $\rho(222)= -.198$; Kindern nicht-deutscher Erstsprache: $\rho(225) = -.328$; Kindern mit Fluchterfahrung: $\rho(207) = -.271$.

zu fühlen. Dort, wo Pädagog:innen hingegen einen Bedarf angezeigt haben, zeigte sich folgende Verteilung: 53 % der Befragten gaben an, dass sie sich mehr pädagogische Methoden/Materialien für die Arbeit mit Kindern unterschiedlicher Hautfarbe wünschen. 4,3 % wünschen sich mehr theoretische/rechtliche Hintergründe und 9,8 % äußerten den Wunsch nach fachlicher Vernetzung und Erfahrungsaustausch. 60,3 % der Teilnehmenden wünschten sich für Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache mehr pädagogische Methoden/Materialien, 4,7 % mehr theoretische/rechtliche Hintergründe und 20,9 % waren an fachlicher Vernetzung und Erfahrungsaustausch interessiert. In Bezug auf die beiden Items *Kinder mit Migrationshintergrund* und *Kinder mit Fluchterfahrung* verhielt es sich genauso. Auch hier war der Bedarf nach Methoden und Materialien am höchsten, die Vernetzung und der Erfahrungsaustausch standen an zweiter Stelle und die theoretisch/rechtlichen Hintergründe waren nur für einen geringen Teil der Befragten von Bedeutung (Grafik 13).



Grafik 13: Wünsche zur Unterstützung für den Umgang mit herkunftsbezogener Vielfalt

4.4. Dis/Ability

In Thüringen erhielten zum Stichtag 1. März 2018 3,2 % aller Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren Eingliederungshilfe nach SGB VIII oder SGB XII in einer Einrichtung der Kindertagesbetreuung. Im Bundesländervergleich liegt Thüringen damit etwa im Mittelfeld (BMAS 2021, S. 133). Besteht ein besonderer Förderbedarf, ist es einerseits wichtig, diesen frühzeitig zu erkennen und eine entsprechende Förderung sicherzustellen, um Exklusionsrisiken entgegenzuwirken. Hierzu bedarf es einer Lernumgebung, die Kindern mit Beeinträchtigungen ausreichend Anreize und Möglichkeiten für selbstständige und selbstbestimmte Bildungs- und Aneignungsprozesse bietet, um die Herausbildung von Kompetenzen und Fähigkeiten zu unterstützen (vgl. ebd., S. 124 f.). Andererseits gilt es dabei, ein Bewusstsein „für qualitativ hochwertige inklusive Bildung“ zu entwickeln (ebd., S. 128) und dafür, dass jedem Kind eine dementsprechende Betreuung in sozialer Gemeinschaft und Regeleinrichtungen zusteht und eine „Verbesonderung“ reflektiert betrachtet werden muss.

Im Folgenden Kapitel wird der Begriff Dis/Ability[13] verwendet, da zum einen die Kita-Pädagog:innen nicht nur nach Kindern mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen befragt wurden, sondern auch nach Kindern mit besonderen Begabungen. Zum anderen wird damit Bezug auf differenztheoretische Zugänge genommen, die betonen, dass die Kategorie Behinderung kein statisches, objektives Konstrukt ist. Vielmehr kann Dis/Ability im Verhältnis zu sozial konstruierten Vorstellungen von Fähigkeiten definiert werden. „Wenn die Bedeutung von disability also nur in Relation zu dem besteht, was disability [nicht ist], zugleich aber disability als binäres Gegenstück von ability verstanden wird, dann lässt sich disability in theoretischer Hinsicht letztlich nur tautologisch darin bestimmen, nicht ability zu sein […]“ (Merl & Herzmann 2019).

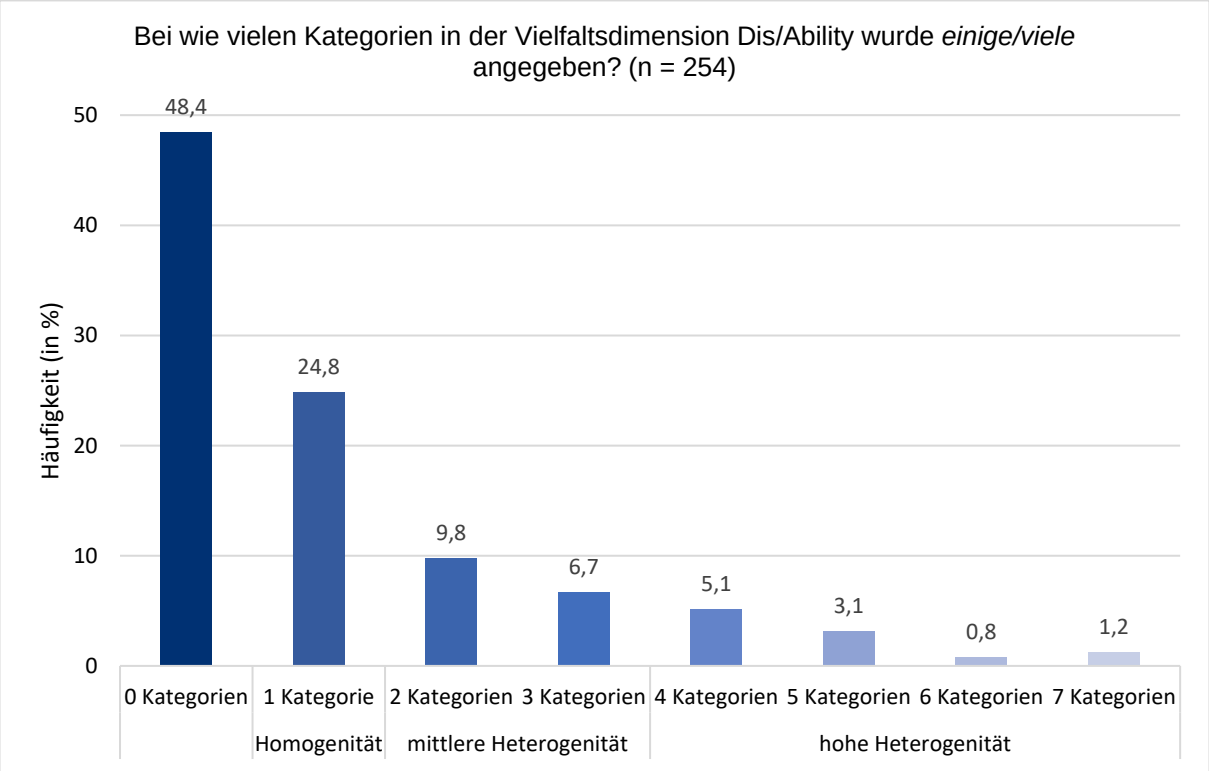
4.4.1. Wahrgenommene Differenz bei Dis/Ability

In Bezug auf die Vielfaltsdimension Dis/Ability wurden die Pädagog:innen des Modellprojektes nach ihrer Wahrnehmung unterschiedlicher Formen körperlicher, geistiger, gesundheitlicher und seelischer Beeinträchtigung sowie besonderer Begabungen und Fähigkeiten von Kindern befragt.

Abgefragt wurde, wie viele Kinder mit chronischen Erkrankungen, körperlicher Behinderung, geistiger Behinderung, seelischer Behinderung, geistiger Entwicklungsstörung, körperlicher Entwicklungsstörung sowie sonstigen Formen von Beeinträchtigungen aus Sicht der

[13] Dis/Ability ist dementsprechend eine Zusammensetzung aus dem englischen disability (Behinderung) und ability (Befähigung).

Pädagog:innen die Kita besuchen. Das Bild, dass sich aus der Umfrage ergibt, weist daraufhin, dass die Erfahrung und wahrgenommene Differenz im Bereich Dis/Ability weniger heterogen ist als in anderen Vielfaltskategorien. So gaben über die Hälfte (57 %) der Befragten an, dass sie keine der insgesamt sieben zur Auswahl stehenden Dis/Ability-Kategorien einige oder viele Male im Kita-Alltag auffinden würden. Weiterhin zeigt sich, dass es aus Sicht der Pädagog:in-

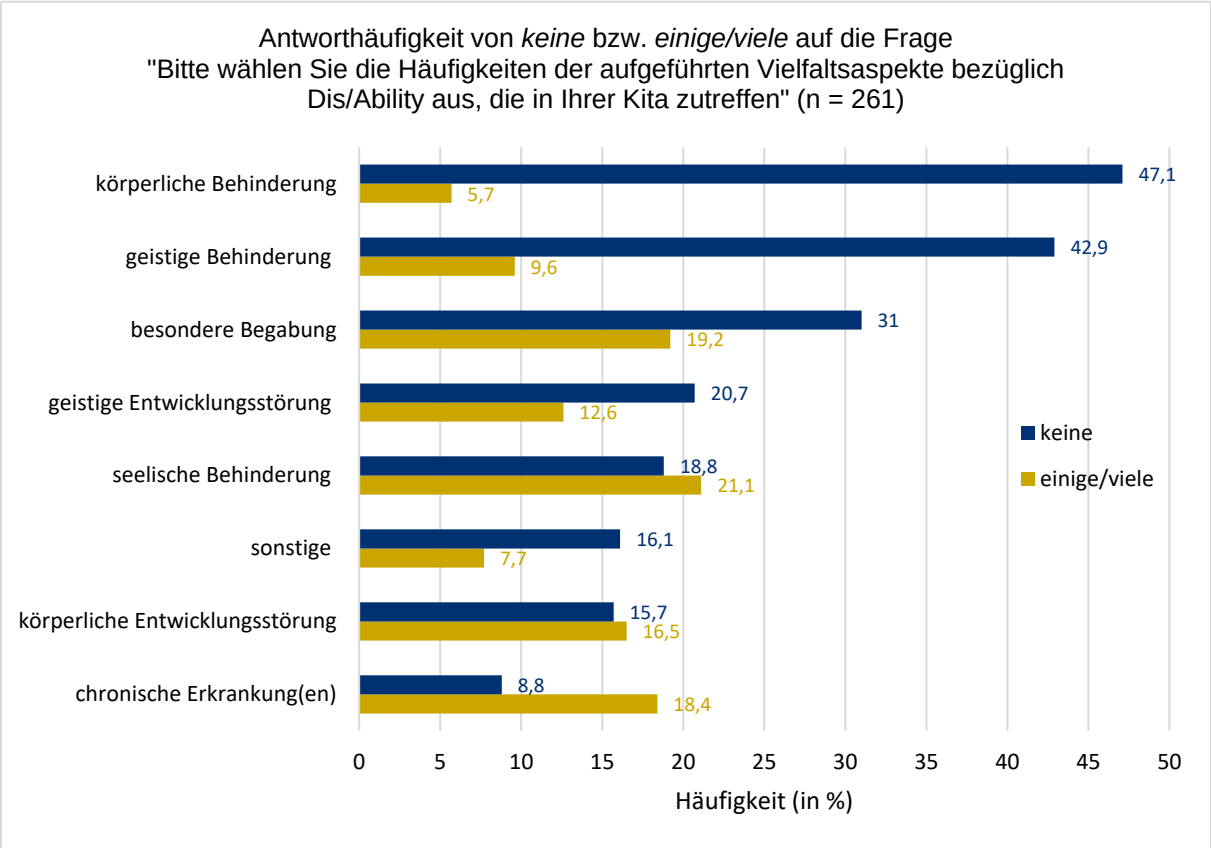


Grafik 14: Heterogenität in der Vielfaltsdimension Dis/Ability

nen eher selten ist, dass eine Vielzahl unterschiedlicher Formen von Beeinträchtigungen bei Kindern in den Kitas anzutreffen ist (Grafik 14).

Einzelne Disability-Kategorien wurden wesentlich häufiger genannt als andere. Seltener wurde genannt, dass Kinder mit einer körperlichen Behinderung und Kinder mit einer geistigen Behinderung die Kita besuchen würden: Nur 5,7 % der Befragten gaben an, dass einige bis viele Kinder mit einer körperlichen Behinderung die Einrichtung besuchen würden. Einige oder viele Kinder mit geistiger Behinderung sind in der Wahrnehmung von 9,6 % der Befragten Teil ihrer Einrichtungen. Fast die Hälfte der Befragten betreut nach eigenen Angaben keine Kinder mit einer körperlichen (47,1 %) oder geistigen Behinderung (42,9 %). Häufiger scheinen Kinder mit seelischen Behinderungen oder chronischen Erkrankungen die Kitas zu besuchen. 21,1 % gaben an, einige oder sogar viele Kinder mit einer seelischen Behinderung zu betreuen. 18,4 % äußerten, dass einige/viele Kinder in ihrer Einrichtung chronische Erkrankungen hätten (Grafik 15). Obwohl im Bereich Dis/Ability die Antwortoption *weiß ich nicht* im Vergleich zu anderen Vielfaltsdimensionen insgesamt häufiger gewählt wurde, sticht doch besonders

markant hervor, dass mehr als ein Fünftel der Befragten (ca. 21,8 %) angaben, dass sie nicht einschätzen können, wie häufig seelische Behinderungen in ihrer Kita vorkommen (Grafik 16).

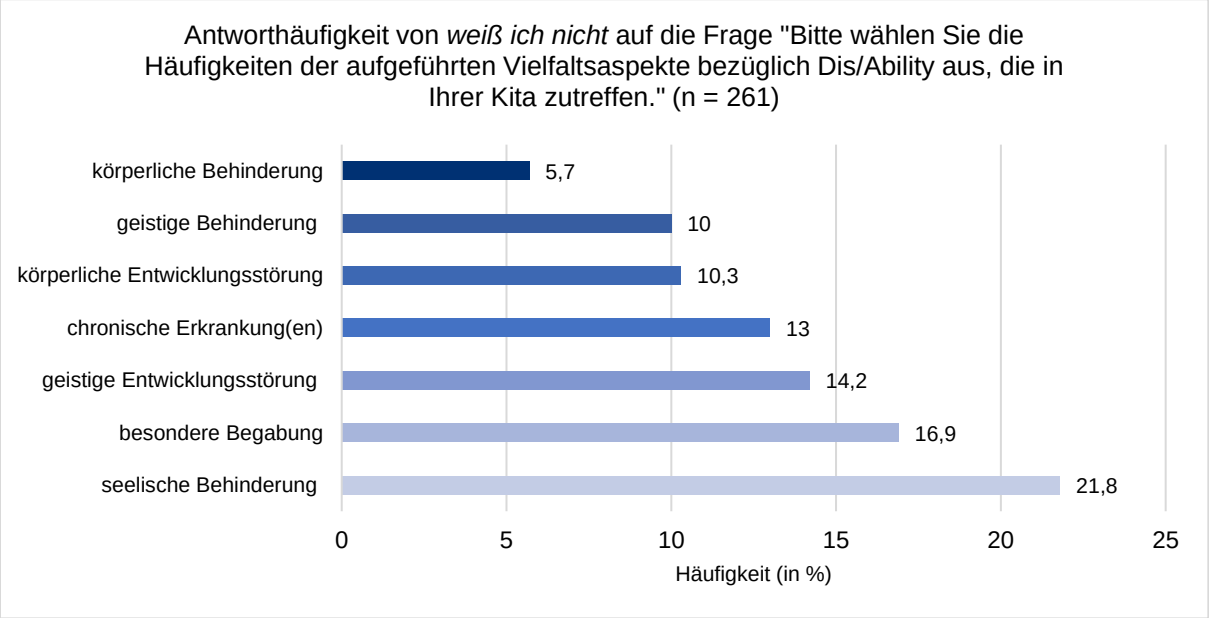


Grafik 15: Antworthäufigkeit von einige/viele *und* keine *(Dis/Ability)*

Aus Sicht der meisten Befragten spielen Beeinträchtigungen oder Behinderungen eine Rolle für die Verteilung der Kinder auf die Gruppen. Für 44,2 % der befragten Leitungskräfte (n=43) ist es wichtig, Kinder mit chronischen Krankheiten/Beeinträchtigungen/Behinderungen gleichermaßen auf alle Gruppen zu verteilen, 34,9 % halten es für sinnvoller, sie nicht auf alle Gruppen zu verteilen. Nur 11,6 % gaben an, dass die Behinderung oder Beeinträchtigung eines Kindes keine Rolle für die Zuordnung zu einer Gruppe spielen würde. Die restlichen Befragten machten keine Angaben (9,3 %). Werden diese Ergebnisse in Beziehung zur wahrgenommenen Häufigkeit von Kindern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen gesetzt, so zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang. Das bedeutet, dass die Leitungskräfte die Verteilung der Kinder auf die Gruppen unabhängig davon vornehmen, ob und wie häufig Kinder mit der entsprechenden Dis/Ability-Kategorie wahrgenommen werden. Die Häufigkeit scheint also bei der Verteilung auf die Gruppen keine Rolle zu spielen.

In der Vielfaltsdimension Dis/Ability wurde auch nach der Wahrnehmung von Kindern mit besonderen Begabungen oder Fähigkeiten gefragt. Etwa ein Drittel der Befragten (31 %) äußerte, dass sie keine Kinder mit besonderen Begabungen oder Fähigkeiten in der Kita hätten. Etwa die Hälfte der Befragten bejahte dies hingegen (43,7 %): 24,5 % der Pädagog:innen

gaben an, dass es wenige Kinder mit besonderen Begabungen und Fähigkeiten in ihrer Einrichtung gäbe, aber aus Sicht fast jedes:r fünften Teilnehmenden (11,9 % einige, 7,3 % viele Kinder) sind besondere Begabungen und Fähigkeiten eine relevante Vielfaltsdimension in ihren Einrichtungen (Grafik 15). Zugleich sagte ein vergleichsweise hoher Prozentsatz der Befragten, dass sie nicht wüssten, wie häufig sie Kinder mit besonderer Begabung betreuten



Grafik 16: Antworthäufigkeit von weiß ich nicht *(Dis/Ability)*

(16,9 %). Innerhalb der Kategorie Dis/Ability herrscht nur in Bezug auf seelische Behinderungen (23,8 %) mehr Unsicherheit (Grafik 16).

4.4.2. Dis/Ability als Herausforderung für Bildung und Teilhabe

Unabhängig davon, ob die Befragten aus einer Regeleinrichtung oder einer integrativen Kindertageseinrichtung kamen, gab ein Großteil an, dass Kindern mit Beeinträchtigungen/Behinderungen die Teilhabe in Regeleinrichtungen ermöglicht werden sollte. 81,9 % der Befragten stimmten dieser Aussage eher oder voll und ganz zu. Damit gab nur eine Minderheit an, dass Kindern mit einer Beeinträchtigung/Behinderung eher nicht (12,4 %) oder überhaupt nicht (1,7 %) die Teilhabe in einer Regeleinrichtung ermöglicht werden sollte. Die Erfahrung mit Dis/Ability spielt bei dieser Einschätzung keine Rolle: Ob der Aussage, dass Kindern mit Beeinträchtigungen/Behinderungen die Teilhabe in Regeleinrichtungen ermöglicht werden sollte, zugestimmt oder sie eher abgelehnt wurde, steht in keinem nachweisbaren statistischen Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Dis/Ability als (häufige) Vielfaltsdimension in der eigenen Praxis.

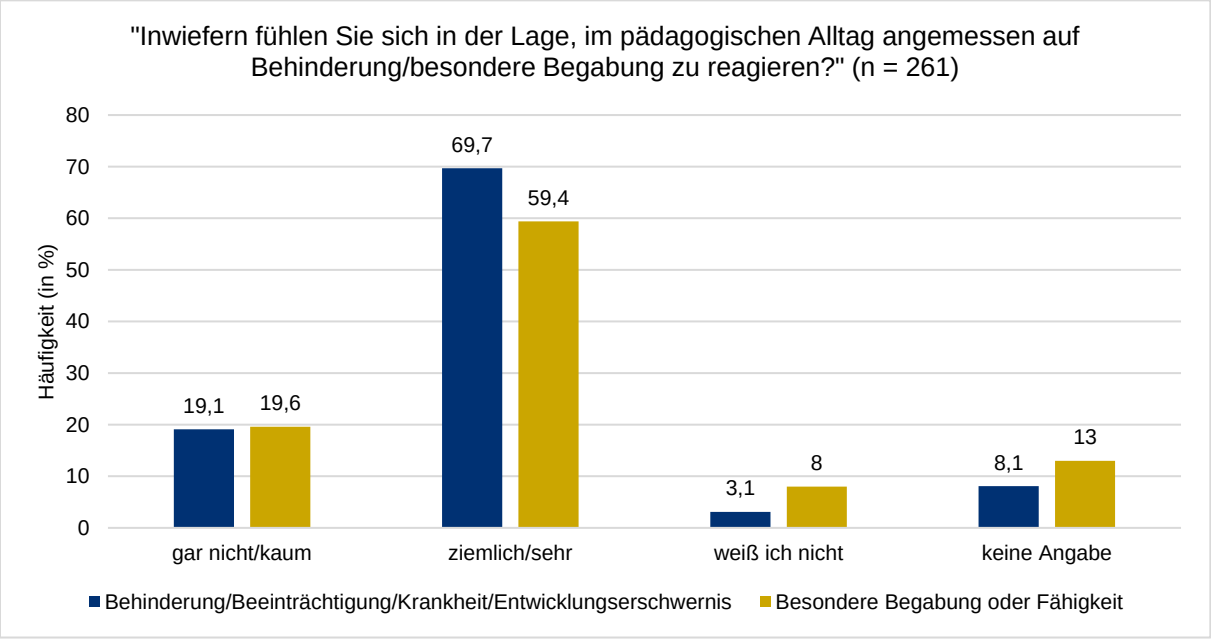
Trotz der hohen Zustimmungswerte in Bezug auf die Teilhabe aller Kinder in einer Regeleinrichtung zeigte sich, dass nicht einmal die Hälfte der Pädagog:innen die Räumlichkeiten ihrer Einrichtung für barrierefrei hält (40,5 %). Selbst die Pädagog:innen in integrativen

Kindertageseinrichtungen erachten ihre Räumlichkeiten nur etwa zur Hälfte (52,8 %) für weitgehend barrierefrei.

4.4.3. Kompetenzen im Umgang mit Dis/Ability

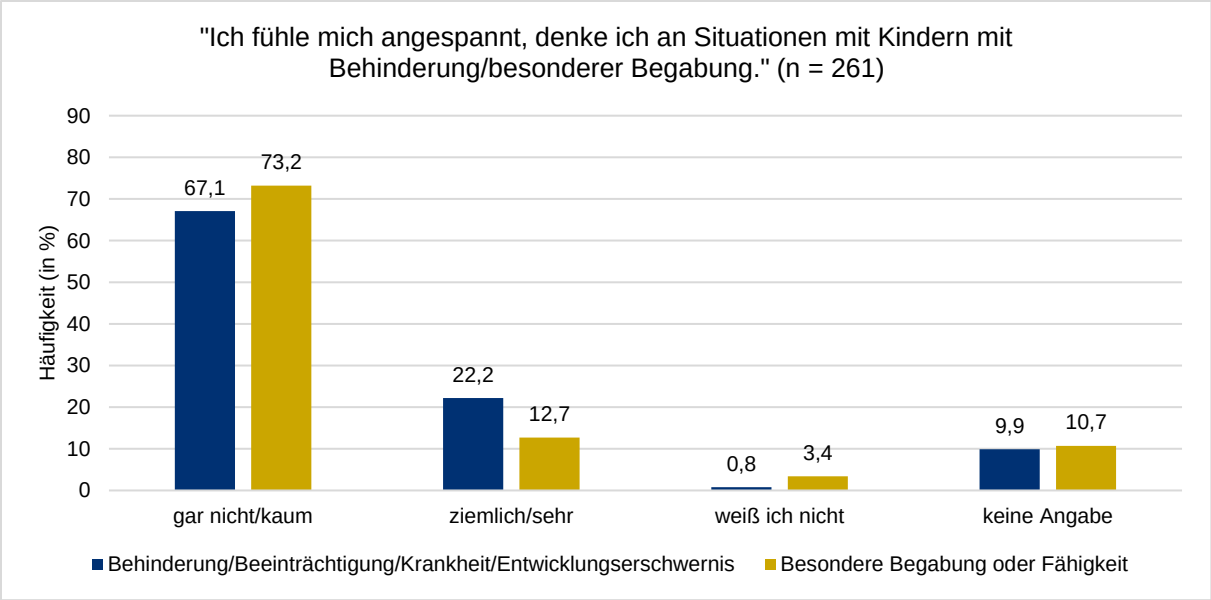
Befragt nach der Einschätzung der eigenen Kompetenz, gaben ca. 70 % der Befragten an, dass sie in der Lage sind, ziemlich bis sehr angemessen mit Kindern mit Behinderungen/Beeinträchtigungen/Krankheiten/Entwicklungserschwernissen umzugehen. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die einzelnen Ausprägungen als ein Komplex abgefragt wurden. Das bedeutet, dass aus dieser Frage nicht ableitbar ist, inwiefern sich die Pädagog:innen in den einzelnen Ausprägungen kompetent fühlen. Ihre Kolleg:innen schätzten die Befragten ähnlich kompetent ein (66,3 %). Wie auch in Bezug auf die Kompetenz in anderen Vielfaltsdimensionen zeigt sich hier, dass es den Befragten schwerer fällt, die Kompetenz ihrer Kolleg:innen einzuschätzen als die eigenen Fähigkeiten (Grafik 17).

In Bezug auf besondere Begabungen von Kindern zeigt sich ein ähnliches Antwortverhalten. Jedoch schätzten sich die Befragten insgesamt etwas kompetenter im Umgang mit Kindern mit Behinderungen, Beeinträchtigungen, Krankheiten oder Entwicklungserschwernissen (69,7 %) ein, als in der Arbeit mit Kindern mit einer besonderen Begabung oder Fähigkeit (59,4 %). Geringer fällt die Differenz bei der Anzeige von Kompetenzmängeln auf: 19,1 % der Befragten äußerten, kaum oder gar nicht in der Lage zu sein, angemessen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen, Krankheiten oder Entwicklungserschwernissen umzugehen. In Bezug auf besondere Begabungen schätzen sich 19,6 % als (eher) nicht hinreichend kompetent ein. Auffällig ist jedoch, dass bei besonderer Begabung die Einschätzung der eigenen Kompetenz mit 13 % im Vergleich häufiger nicht angegeben wurde (Grafik 17).



Grafik 17: Selbsteinschätzung der Kompetenz im Umgang mit Dis/Ability

Obwohl auf den ersten Blick die eigene Kompetenzeinschätzung von den Pädagog:innen in Bezug auf die Dis/Ability-Kategorien relativ hoch erscheint, weisen die Daten doch daraufhin, dass der Umgang mit Dis/Ability als herausfordernd wahrgenommen wird. So gaben 22,2 % der Befragten an, dass sie sich ziemlich oder sehr angespannt fühlen, wenn sie an Kinder mit einer Behinderung, Beeinträchtigung, chronischen Krankheiten oder Entwicklungserschwernissen denken (Grafik 18). Im Vergleich zu den meisten anderen Vielfaltsdimensionen erwies sich der Umgang mit Behinderungen damit als besonders herausfordernd. Nur der Umgang mit Gewalt- und Vernachlässigungserfahrungen (51 %), Fluchterfahrung (30,3 %) und die Arbeit mit Kindern und Familien nicht-deutscher Erstsprache (22,6 %) wurde herausfordernder eingeschätzt. In Bezug auf besondere Begabung oder Fähigkeit scheinen die Fachkräfte weniger Schwierigkeiten zu haben. Hier gaben nur 12,7 % an, dass sie den Umgang mit diesen als herausfordernd oder belastend empfinden (Grafik 18). Somit fühlten sich die Pädagog:innen im Umgang mit Kindern mit einer besonderen Begabung oder Fähigkeit zwar etwas weniger sicher, aber auch weniger belastet.



Grafik 18: Anspannung im Umgang mit Dis/Ability

Betrachtet man die Zusammenhänge von Anspannungsgefühlen und Kompetenzempfinden näher, zeigt sich in Bezug auf den Umgang mit Behinderungen und Beeinträchtigungen ein negativer Zusammenhang zwischen der eigenen Kompetenzeinschätzung und den Anspannungsgefühlen.[14] Ähnlich verhält es sich auch bei der Kategorie besondere Begabungen und Fähigkeiten bei Kindern, bei welcher die Angaben der Selbsteinschätzung in einem Abhängigkeitsverhältnis mit den Anspannungsgefühlen stehen.[15] Das bedeutet, je höher die eigene

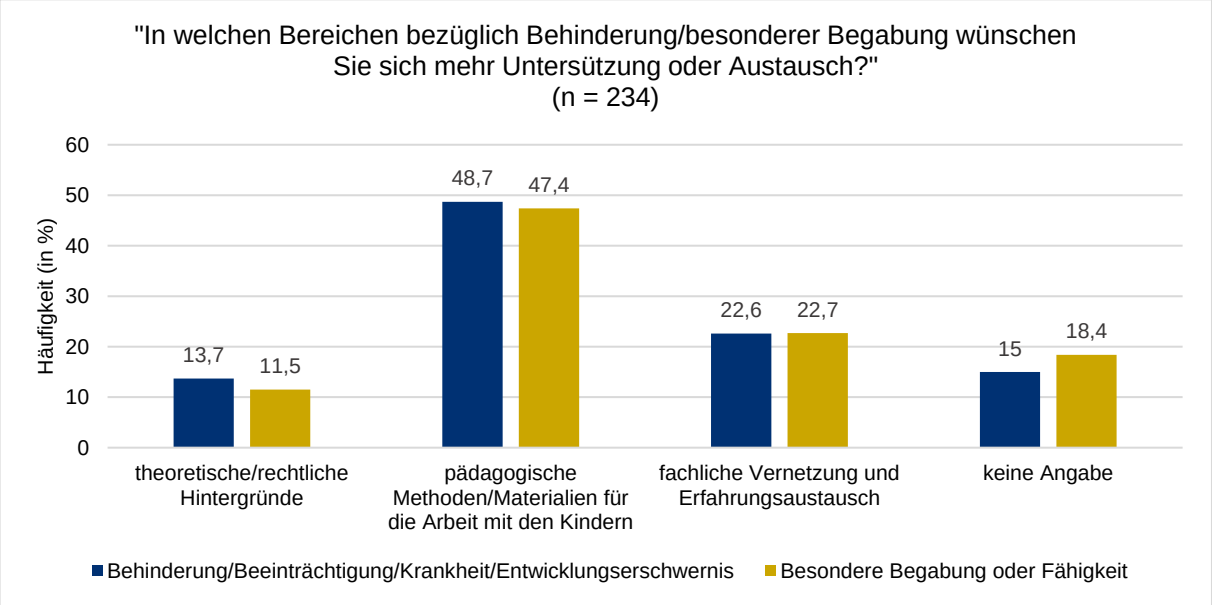
[14] $\rho(222)= -.444$.
[15] $\rho(195)= -.349$.

Kompetenz angegeben wird, desto geringer werden die Anspannungsgefühle wahrgenommen.

Während das Kompetenzempfinden in einem Zusammenhang mit den Anspannungsgefühlen zu stehen scheint, lässt sich ein solcher nicht für die Erfahrung mit den unterschiedlichen Dis/Ability-Kategorien nachweisen. Es scheint, dass die Anspannungsgefühle und Unsicherheiten unabhängig von den konkreten Erfahrungen mit dieser Vielfaltsdimension erlebt und bewertet werden.

Da die Vielfaltsdimension „Behinderung/Beeinträchtigung“ als herausfordernd wahrgenommen wird, überrascht es nicht, dass die Befragten einen relativ hohen Bedarf nach Unterstützung und Austausch sahen. 85 % der Pädagog:innen gaben an, dass sie offen für Unterstützung sind. Hierbei wurde am häufigsten der Wunsch nach pädagogischen Methoden und Materialien für die Arbeit mit den Kindern geäußert (48,7 %). Mehr als ein Fünftel der Befragten (22,6 %) äußerte einen Bedarf an Vernetzung und Austausch. 13,7 % benannten Wissen zu theoretischen und rechtlichen Hintergründen als Unterstützungswunsch (Grafik 19). Auf Grundlage dessen, dass die Pädagog:innen vergleichsweise oft angaben, dass sie nicht einschätzen könnten, wie häufig einzelne Disability-Kategorien auftreten würden, überrascht es, dass so wenige einen Bedarf in einer theoretischen Reflexion und Auseinandersetzung sehen. Zugleich ist anzumerken, dass die diagnostische Verantwortung in Bezug auf Behinderungen/Beeinträchtigungen in der Regel nicht bei den pädagogischen Fachkräften liegt.

Die Unterstützungsbedarfe im Umgang mit besonderen Begabungen und Fähigkeiten von Kindern werden ähnlich eingeschätzt. Von den 81,6 % der Pädagog:innen, die hier Bedarfe sehen, geben 47,4 % an, pädagogische Methoden und Materialien für die Arbeit mit den Kindern zu benötigen, 22,7 % äußern Bedarfe in Bezug auf Vernetzung und Austausch und 11,5 %



Grafik 19: Wünsche zur Unterstützung für den Umgang mit Dis/Ability

sehen die Notwendigkeit, ihr Wissen zu theoretischen und rechtlichen Hintergründen zu vertiefen (Grafik 19). Obwohl die Pädagog:innen vergleichsweise oft angaben, dass sie nicht einschätzen können, wie häufig Kinder mit besonderer Begabung oder Fähigkeit auftreten würden, sehen sie dennoch in Bezug auf dieses Thema wenig Bedarf an theoretischer Reflexion und Auseinandersetzung.

4.5. Sozioökonomischer Status

Als gesellschaftlicher Raum bietet die Kita Kindern die Möglichkeit mit Kindern aus unterschiedlichen Lebenslagen und -realitäten in Kontakt zu kommen und differente materielle, soziale und kulturelle Normalitäten des Aufwachsens kennenzulernen, aus denen sich ungleiche Voraussetzungen für die gesellschaftliche Teilhabe ergeben. Einer der zentralen Aufträge von Kindertagesbetreuung ist der Ausgleich ungleicher Startchancen von Kindern, da sich Armutslagen von Familien auf die Entwicklung der Kinder, ihre Bildungsperspektiven sowie ihre kulturellen, sozialen und gesundheitlichen Teilhabechancen auswirken (ISS 2021, S. 7): „Die Chancen der armen Kinder auf ein Leben im Wohlergehen sind halb so hoch und das Risiko für ein Leben in multipler Deprivation ist fast dreimal so hoch als bei den nicht armen Kindern“ (ISS 2021, S. 35). Wenngleich in der frühen Kindheit eigene Deprivationserfahrungen nicht zwingend als „Armut“ wahrgenommen werden (Richter-Kornweitz 2017, S. 194), führen sie doch auch bei jungen Kindern zu einer „Unterversorgung in wesentlichen Lebensbereichen“, zu erhöhten Belastungen des familiären Klimas sowie zu Erfahrungen von sozialer Exklusion und begrenzter Teilhabe (ebd., S. 197f.). Die Kita kann zwar strukturelle Bedingungen sozioökonomischer Ungleichheit (z. B. Zugang der Eltern zum Arbeitsmarkt, prekäre Beschäftigungsverhältnisse usw.) nicht ändern. Die „Pädagogisierung sozialer Ungleichheit“ wird in diesem Zusammenhang immer wieder deutlich kritisiert (u. a. Kerle, Prigge & Simon 2022, S.11; Kerle & Bliemetsrieder 2019). Dennoch kann die Kita ein Ort sein, an dem Kinder (erste) Erfahrungen mit den Möglichkeiten eines gesellschaftlichen Ausgleichs ungleicher sozioökonomischer Ausgangsbedingungen der Familien sammeln können. Insofern birgt sozioökonomische Vielfalt das Potenzial, eine solidarische Praxis als gesellschaftliche Normalität kennenzulernen und einzuüben sowie konkrete Unterstützung zu erfahren.

Vor diesem Hintergrund stimmen wiederholte Befunde nachdenklich, die zeigen, dass „mit der Armutsproblematik (…) die Kitas und ihre Fachkräfte sehr unterschiedlich konfrontiert“ sind (Holz 2016, S. 57). Bereits im Zugang zeichnen sich Segregationsprozesse ab, deren Folge u. a. ist, dass die Mehrheit der armutserfahrenen Kinder eine Kita mit einem überdurchschnittlichen Anteil sozioökonomisch benachteiligter Familien besucht (ebd.). Damit reduzieren sich nicht nur das Potenzial der Kita, eine lebensweltliche Brückenfunktion einzunehmen (Weiß

2007, S. 84), und die Möglichkeiten für Kinder, gesellschaftliche Vielfalt kennenzulernen. Es bedeutet auch, dass Kindertageseinrichtungen unterschiedlich stark gefordert sind, kompensatorische Leistungen zu erbringen, obwohl die Chance eine hohe Anregungsqualität zu gewährleisten sinkt, wenn „die Einrichtungen von besonders vielen Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern aus benachteiligten Verhältnissen besucht werden“ (ISS 2021, S. 37).

Ein zweiter Befund, der nahelegt, dass eine differenzierte Auseinandersetzung mit sozioökonomischer Ungleichheit für die vielfalts- und damit ungleichheitsreflexive Gestaltung der pädagogischen Praxis notwendig ist, verweist auf den Zusammenhang von Deutungen von Armut, Positionierung der Eltern durch die Fachkräfte und die Konzeptionierung des pädagogischen Auftrags (Simon, Prigge, Lochner & Thole 2019). Den befragten Fachkräften der Studie „Armut in Kindertageseinrichtungen“ fiel es überwiegend schwer, eine sprachliche Praxis dafür zu entwickeln, „Armut als Folge oder Erscheinung einer insgesamt über Ungleichheit konstituierten Gesellschaft zu verstehen“ (ebd., S. 408). Sie neigten dazu, Armut zu individualisieren, die Konsumentscheidungen von Familien mit geringen finanziellen Ressourcen zu bewerten und normative Vorstellungen von „guter“ und „schlechter“ Elternschaft darüber zu begründen (ebd. S. 399). Im Sprechen über Armut wurden die Zuständigkeiten der institutionellen Pädagogik verhandelt und familienunterstützende bzw. ausgleichende Leistungen als etwas markiert, das über den idealtypischen frühpädagogischen Arbeitsauftrag hinausgeht (ebd., S. 405). Individualisierende Armutskonstruktionen, d. h. die Tendenz, die Verantwortung für die familiäre Lebenslage bei den Eltern zu verorten, reduzierte die Handlungsbereitschaft der Pädagog:innen und schien eine distanzierte Haltung zu den Familien zu erhöhen.

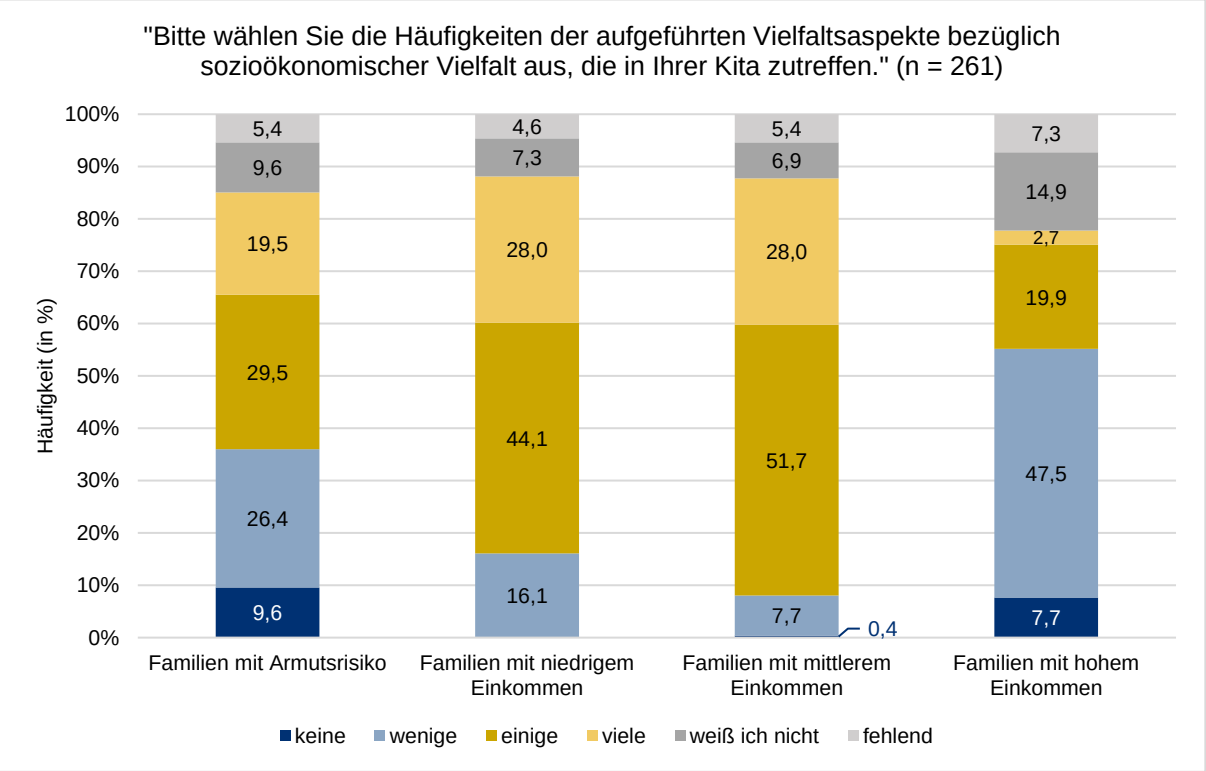
Obwohl der Bedarf an Fortbildungen zu dem Thema von den Teilnehmenden dieser Studie eher gering eingeschätzt wurde, zeigte sich, dass es ihnen nur bedingt gelang, eine armutsreflexive Haltung einzunehmen, sich also mit den gesellschaftlichen Bedingungen sozialer Ungleichheit im Team auseinanderzusetzen, den Sozialraum konzeptionell einzubeziehen, eine vertrauensvolle, wertschätzende Beziehung zu den Eltern anzustreben und die Verbesserung der materiellen, sozialen, kulturellen und gesundheitlichen Lage der Kinder als Teil des eigenen Auftrags zu verstehen, wenn dies für die Entwicklung und Teilhabe der Kinder erforderlich ist (vgl. ISS 2021, S. 45; Hock, Holz & Kopplow 2014; Kerle, Prigge & Simon 2022).

4.5.1. Wahrgenommene sozioökonomische Differenz

Gefragt nach der Einschätzung der sozioökonomischen Hintergründe der Familien zeichnete sich ab, dass die meisten Pädagog:innen aus ihrer Sicht Erfahrung mit Familien in unterschiedlichen Lebenslagen (Armutsrisiko, niedriges Einkommen, mittleres Einkommen, hohes Einkommen) haben. Nur 9,6 % der Befragten gaben an, dass sie keine Kinder aus Familien mit

Armutsrisiko betreuen, und nur 7,7 % äußerten, dass ihre Einrichtung nicht von Kindern aus wohlhabenden Familien besucht werde. Mit Blick auf die Angabe *weiß ich nicht* deutet sich etwas mehr Unsicherheit hinsichtlich höherer Einkommen ab. Während nur 9,6 % sagten, dass sie nicht wissen, ob Familien in Armutslagen die Einrichtung besuchen, gaben 14,9 % an, dass sie nicht wissen, ob wohlhabende Familien unter ihren Adressat:innen sind.

Dass einige oder viele Kinder einer sozioökonomischen Gruppe die eigene Einrichtung besuchen, wurde eher mit Blick auf niedrige und mittlere Familieneinkommen angenommen. 72,1 % gaben an, dass sie mit einigen oder sogar vielen Kinder aus Familien mit niedrigen Einkommen arbeiten, 79,7 % beschrieben, einige oder viele Kinder aus der Mittelschicht zu betreuen. Fast die Hälfte der Befragten (49 %) äußerte jedoch auch, dass sie einige oder viele Kinder betreuen, die in Armutslagen leben. Von einer starken Inanspruchnahme der Einrichtungen durch Familien mit hohen Einkommen wurde insgesamt seltener ausgegangen (22,6 %; Grafik



Grafik 20: Wahrgenommene Häufigkeit von sozioökonomischer Vielfalt

20).

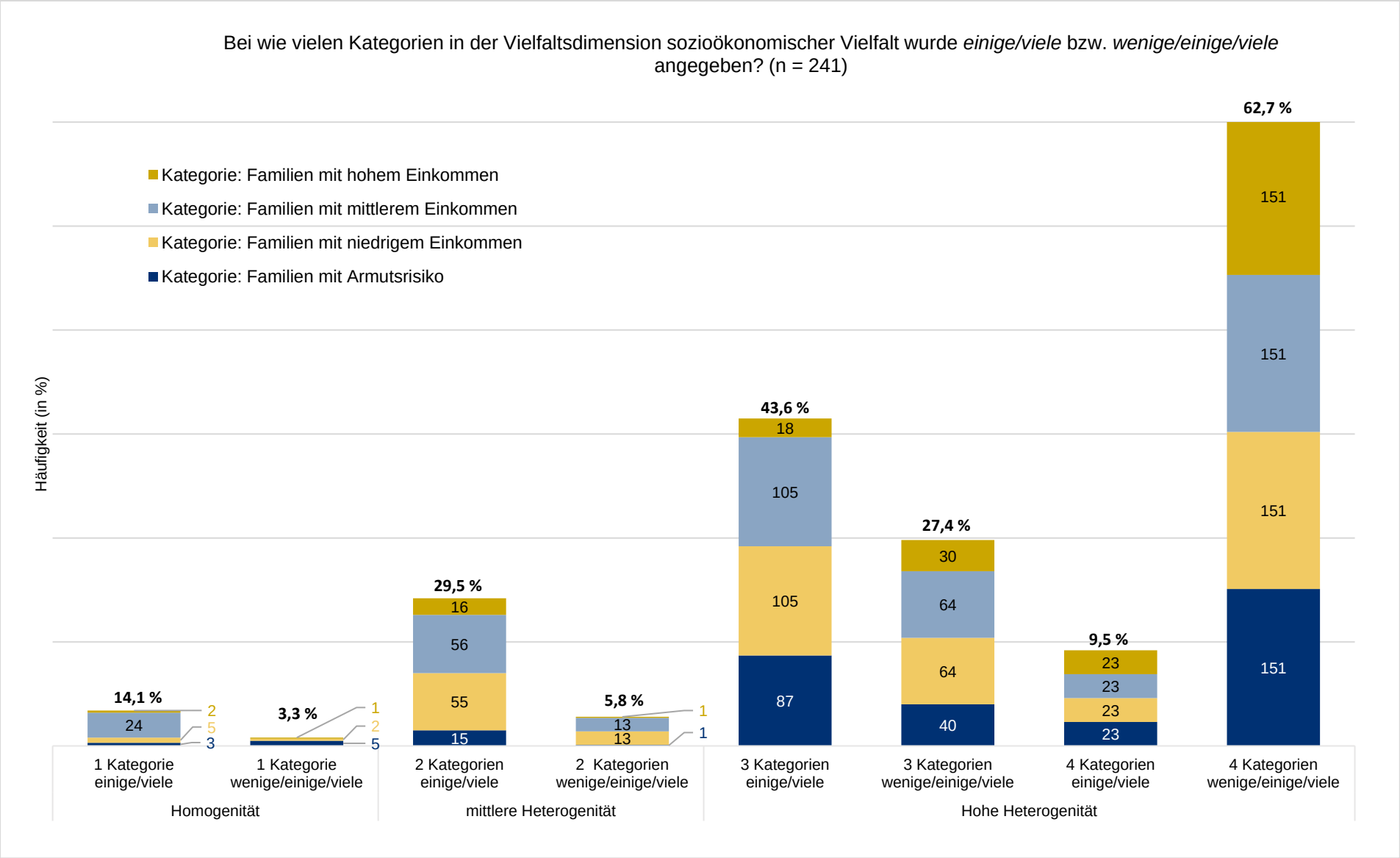
Um etwas über die Wahrnehmung von sozioökonomischer Vielfalt zu erfahren, wurde untersucht, wie viele Befragte angaben, mit einigen oder vielen Kindern aus mehreren sozioökonomischen Gruppen zu arbeiten. 43,6 % der Pädagog:innen gingen davon aus, dass ihre Einrichtung einige bzw. viele Kinder aus mindestens drei der vorgegebenen sozioökonomischen Gruppen besuchen. Fast jede:r zehnte Befragte (9,5 %) schätzte ein, dass sich der

Adressat:innenkreis ihrer Einrichtung aus allen vier sozioökonomischen Gruppen zusammensetzt. Der überwiegende Teil der Befragten arbeitet somit mit einer sozioökonomisch sehr heterogenen Zielgruppe. 29,5 % gaben an, dass sie vorrangig mit Kindern aus zwei sozioökonomischen Gruppen arbeiten. Von einem sozioökonomisch eher homogenen Adressat:innenkreis gingen lediglich 14,1 % aus. Diese Befragten gaben nur in einer Kategorie an, dass einige oder viele Kinder die Einrichtung besuchen (Grafik 21).

Auffällig ist, dass in der Wahrnehmung der Pädagog:innen sowohl sehr hohe Einkommen als auch Armutslagen eher selten dominieren. Je homogener sich die Zusammensetzung der Adressat:innen gestaltet, desto häufiger beschränkt sich der Kreis auf Kinder aus Familien mit niedrigem oder mittlerem Einkommen. Nur sehr wenige äußerten, dass sie primär Kinder aus Familien mit hohem Einkommen betreuen (0,8 %) und bei fast ebenso wenigen deutete sich an, dass sie primär mit Kindern aus Armutslagen arbeiten (1,2 %). Letztere sind in sozioökonomisch heterogenen Kontexten jedoch präsenter als Kinder aus wohlhabenden Verhältnissen.

Gefragt nach dem Bildungs- und Berufshintergrund der Eltern gaben 31,4 % der befragten Pädagog:innen an, dass ihrer Wahrnehmung nach die Bildungshintergründe ihrer Elternschaft divers seien, das heißt, dass sie sowohl mit Eltern mit einem aus ihrer Sicht hohen und mittleren wie auch einem niedrigen Bildungsniveau zusammenarbeiten würden. Die meisten Pädagog:innen (50,7 %) gingen eher davon aus, dass die Familien ihrer Kita bzgl. der Bildungshintergründe etwas homogener seien und sich aus zwei der drei Bildungsgruppen zusammensetzen. Hinsichtlich der Berufstätigkeit ist sowohl die Berufstätigkeit beider Eltern ein bekannter Aspekt des familiären Hintergrunds als auch die längerfristige Arbeitslosigkeit beider Elternteile. Die Hälfte aller befragten Fachkräfte (49,8 %) gab an, dass in vielen Familien beide Elternteile arbeiteten, weitere 30 % sagten, dass dies zumindest bei einigen ihrer Familien der Fall sei. Fast 90 % der Pädagog:innen gingen davon aus, dass zumindest ein kleiner Teil der Familien von Arbeitslosigkeit betroffen sei. Das Phänomen dauerhafter Arbeitslosigkeit beider Eltern kannten mehr als 80 % der Befragten. 15 % davon gaben an, dass dies in vielen Familien, mit denen sie zusammenarbeiten, der Fall sei.

Bei der Einteilung der Kindergruppen spielte der sozioökonomische Status in keiner der Einrichtungen eine Rolle. 93 % der befragten Leiter:innen (n = 43) gaben an, dass der sozioökonomische Status kein Kriterium für die Entscheidung sei, in welcher Gruppe ein Kind betreut werde. Die restlichen 7 % beantworteten diese Frage nicht.



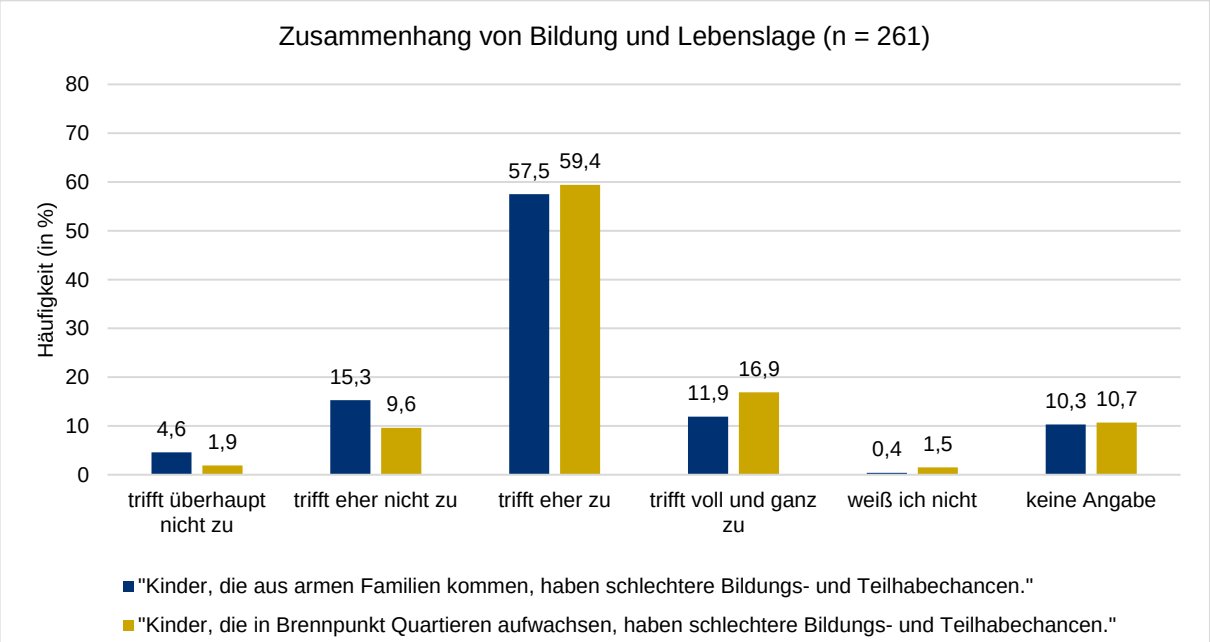
Grafik 21: Wahrgenommene sozioökonomische Heterogenität

4.5.2. Sozioökonomischer Status als Herausforderung für Bildung und Teilhabe

Neben der grundlegenden Wahrnehmung, wie homogen bzw. heterogen die Familien hinsichtlich der sozioökonomischen Hintergründe sind, wurde erfragt, wie relevant die Pädagog:innen den sozioökonomischen Status für das Aufwachsen von Kindern einordnen. Sie wurden gebeten einzuschätzen, ob sie davon ausgehen, dass Kinder schlechtere Bildungschancen haben, wenn sie aus sozioökonomisch benachteiligten Familien kommen bzw. wenn sie in sogenannten „Brennpunkt-Quartieren“ aufwachsen. Hier zeigte sich, dass die deutliche Mehrheit der Pädagog:innen von einem Zusammenhang zwischen Bildung und Lebenslage ausging.

Der Aussage „Kinder, die aus armen Familien kommen, haben schlechtere Bildungs- und Teilhabechancen“ stimmten 69,4 % der Befragten (eher/voll und ganz) zu. Der Aussage „Kinder, die in Brennpunkt-Quartieren aufwachsen, haben schlechtere Bildungs- und Teilhabechancen“ stimmten 76,3 % der Befragten eher bzw. voll und ganz zu (Grafik 22).

Das Antwortverhalten in Bezug zu beiden Fragen korreliert nach Spearman-Rho signifikant und sehr positiv[16], d. h. wird der einen Aussage zugestimmt, wurde sehr wahrscheinlich auch die zweite These bestätigt.

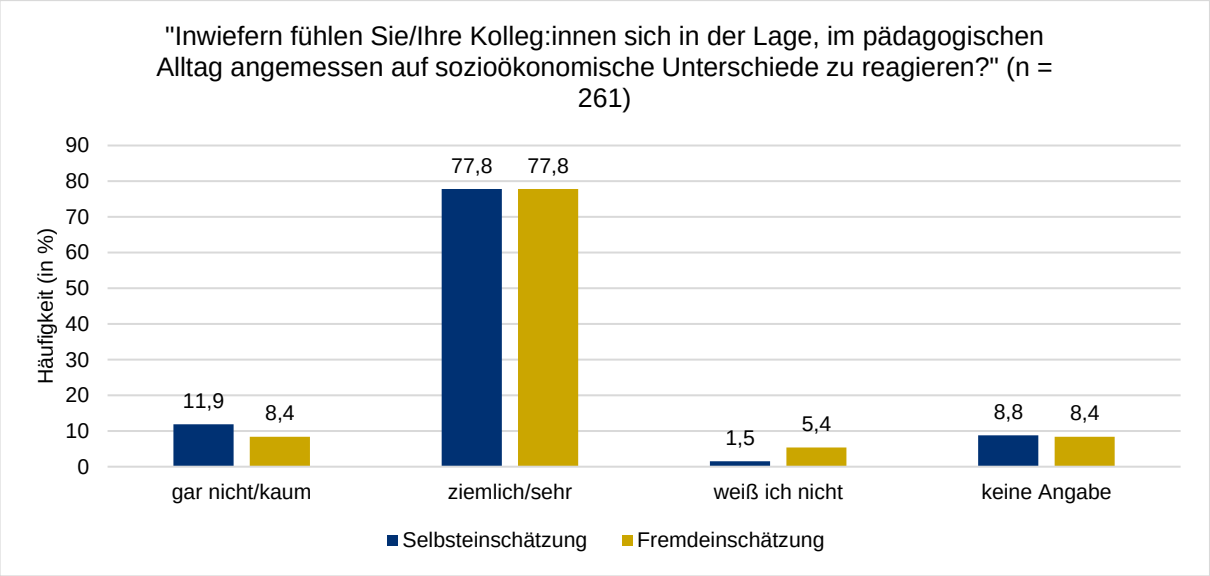


Grafik 22: Zusammenhang von Bildung und Lebenslage

[16] $\rho(229) = .656$.

4.5.3. Kompetenzen im Umgang mit sozioökonomischer Vielfalt

Die meisten der befragten Pädagog:innen (77,8 %) gingen davon aus, dass es ihnen ziemlich oder sehr gut gelingt, angemessen mit unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergründen umzugehen. Die Einschätzung der entsprechenden Kompetenz im Kollegium wich davon geringfügig ab, was sich vorrangig daraus ergibt, dass mehr Befragte hierzu keine Einschätzung abgaben (*weiß ich nicht*: 5,4 %; Grafik 23).



Grafik 23: Kompetenzeinschätzung im Umgang mit sozioökonomischer Vielfalt

Entsprechend empfand nur ein kleiner Teil der Befragten den Umgang mit sozioökonomischer Vielfalt als Herausforderung. 90,2 % verspüren keine oder kaum Anspannung, wenn sie an Kinder mit unterschiedlichem sozialem Status denken. Ein Zusammenhang zwischen Anspannungsgefühlen in Bezug auf sozioökonomische Vielfalt und Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern aus Armutslagen oder sehr heterogenen Zielgruppen konnte nicht festgestellt werden. Zwischen der Selbsteinschätzung als ziemlich/sehr kompetent und der Aussage, sich kaum/gar nicht angespannt zu fühlen in Bezug auf den Umgang mit sozioökonomischer Differenz zeigte sich zwar ein negativer Zusammenhang.[17] Da die Einschätzungen der Selbstkompetenz aber insgesamt sehr hoch waren, ist die Aussagekraft dieses Befundes begrenzt.

Trotz der relativ hohen Einschätzung der vorhandenen Kompetenz im Umgang mit sozioökonomischen Unterschieden und der geringen Wahrnehmung des Themas als Herausforderung waren 80,8 % der Befragten offen für Unterstützung und thematischen Austausch. Den Bedarf, mehr über theoretische und rechtliche Hintergründe sozioökonomischer Lebenslagen von Familien zu erfahren, hatten knapp 19 %. Fast ein Drittel zeigte Interesse an pädagogischen Materialien zu Armut und sozioökonomischer Ungleichheit. Ein Viertel wünschte sich eine fachliche Vernetzung bzw. Erfahrungsaustausch zu dem Thema.

[17] $\rho(226) = -.284$.

4.6. Vielfältige Familienformen

Familien sind aufgrund beständiger Wandlungsprozesse den Anforderungen an die sich verändernden Lebensbedingungen unterworfen. Elternschaft konstituiert sich biologisch-genetisch, rechtlich und/oder sozial und wird in einer Vielfalt von Familienformen gelebt. Verbunden sein kann dies mit geteilten Kindschaftsverhältnissen und leiblichen, rechtlichen und sozialen Geschwistern (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2021, S. 5). „In diesem weit gefassten Verständnis ist Familie ein Generationenverbund, dessen Mitglieder über vielfältige Formen der Elternschaft in der Generationenfolge miteinander verbunden sind und die in der wechselseitigen Verantwortung und Fürsorge füreinander eine große Bandbreite an Aufgaben übernehmen, die den einzelnen Mitgliedern, dem Kollektiv der Familie wie auch der Gesellschaft zugutekommen“ (ebd.).

Im statistischen Sinne umfasst Familie „alle Eltern-Kind-Gemeinschaften, das heißt gemischtgeschlechtliche und gleichgeschlechtliche Ehepaare/Lebensgemeinschaften sowie alleinerziehende Mütter und Väter mit Kindern im Haushalt“ (Statistisches Bundesamt 2022a). Aktuell leben in Deutschland minderjährige Kinder zu 70,2 % mit verheirateten Eltern zusammen, 11,7 % mit nichtehelichen Lebensgemeinschaften und 18 % haben einen alleinerziehenden Elternteil (Statistisches Bundesamt 2022b).

Seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sind Familien in Deutschland – wie in allen Industriegesellschaften – einem starken Wandel unterworfen, denn es ist eine ausgeprägte Pluralisierung der Lebens- und Beziehungsformen festzustellen. Die moderne Kleinfamilie (das heißt die lebenslange monogame Ehe zwischen einem Mann und einer Frau, in welcher der Mann der Haupternährer ist) ist nur noch eine – allerdings die häufigste – Lebensform. Ein-Eltern-Familien (Alleinerziehende), Stieffamilien sowie binukleare Familiensysteme (Familie lebt in mehreren Haushalten) haben deutlich zugenommen (Peuckert 2019, S. 2). Immer öfter differiert die soziale und biologische Elternschaft bzw. wachsen Kinder mit (sozialen) Eltern auf, mit denen sie nur zur Hälfte oder nicht verwandt sind (ebd., S. 19).

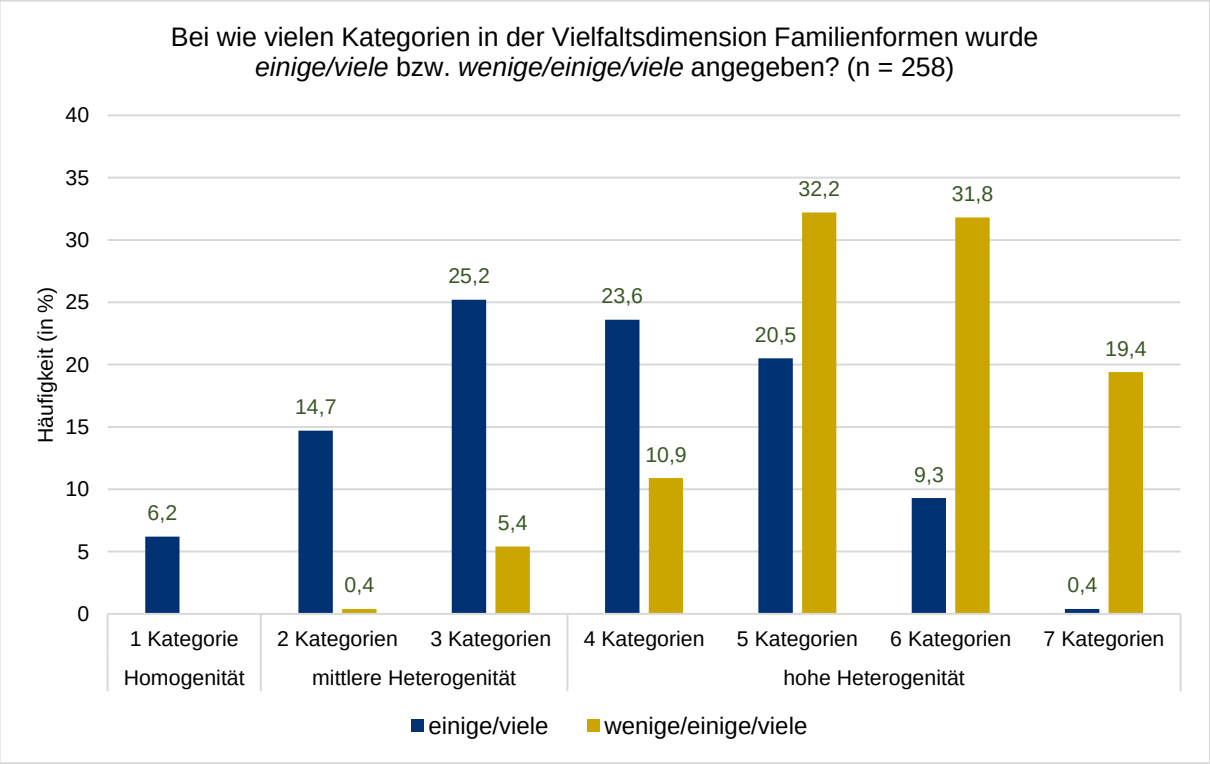
Eine Studie von Betz et al. (2019) zeigt, dass die Teilhabe von Eltern in den Kindertageseinrichtungen ihrer Kinder nicht unabhängig von der Familienform und der sozialen Positioniertheit der Familie ist. Diejenigen Eltern, die innerhalb der Einrichtungen gut vernetzt sind, über Strukturen Bescheid wissen und selbstständig Anliegen formulieren, entsprechen häufiger einem heteronormativen Familienbild: Sie leben in festen Partnerschaften, sprechen Deutsch als Muttersprache, haben studiert und gehen sozial anerkannten Berufen nach (ebd., S. 216). Dies deutet auf einen privilegierten Zugang dieser Eltern hin und wirft die Frage auf, inwiefern die Vielfalt familiärer Lebensformen, die die gesellschaftliche Realität darstellt, in Kindertageseinrichtungen repräsentiert wird und ob die Familien gleichwertig partizipieren können.

4.6.1. Wahrgenommene differente Familienformen

In Bezug auf Familienformen wurden die Pädagog:innen nach der wahrgenommenen Häufigkeit folgender Familienformen befragt:

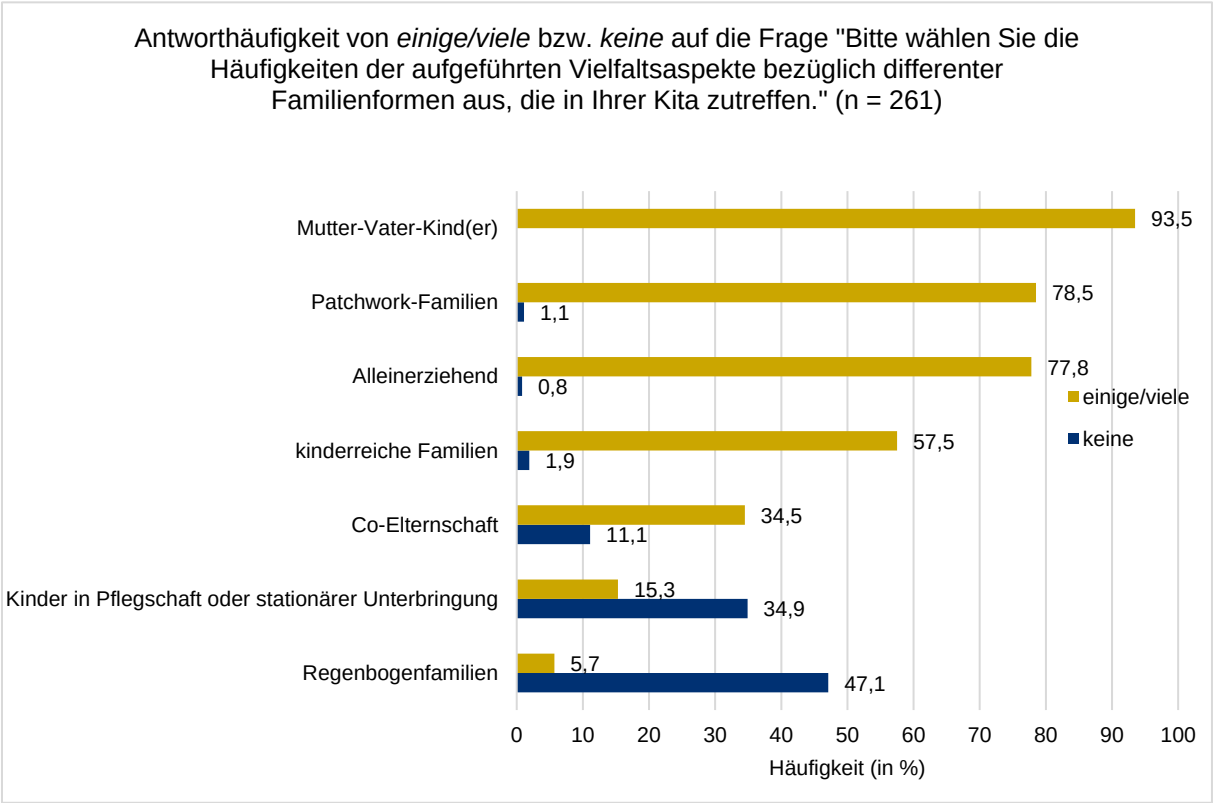
- *Vater-Mutter-Kind(er),*
- *Regenbogenfamilie (gleichgeschlechtliche Eltern),*
- *Patchwork-Familien (mindestens ein Elternteil hat ein Kind aus einer früheren Beziehung in die neue Familie eingebracht),*
- *Alleinerziehende,*
- *Co-Elternschaft (die Eltern leben nicht in einer Partnerschaft, erziehen das Kind jedoch geplant gemeinsam),*
- *kinderreiche Familie (mehr als 3 Kinder) und*
- *Kinder in Pflegschaft oder in stationärer Unterbringung.*

Als Ergebnis zeigt sich, dass die meisten Pädagog:innen mehrere Familienformen häufig im Kitaalltag wahrnehmen. Auch wenn es eher selten der Fall ist, dass die gesamte Bandbreite an unterschiedlichen Familienformen einige bis viele Mal vorkommt, so gaben doch fast 70 % der Befragten an, dass sich mindestens drei bis fünf unterschiedliche Familienzusammensetzungen häufiger in ihrem Adressat:innenkreis finden lassen (Grafik 24).



Grafik 24: Wahrgenommene Heterogenität von Familienformen

Auch wenn die Familienzusammensetzung von Vater-Mutter-Kind(er) am häufigsten genannt wurde (93,5 %), spiegelt sich in den Modelleinrichtungen die zunehmende Vielfältigkeit familiärer Beziehungen wider. So zeigt sich einerseits, dass Patchwork-Familien (78,5 %) und Alleinerziehende (77,8 %) häufig vorkommende Familienformen aus Sicht der befragten Pädagog:innen sind. Andererseits wird deutlich, dass sich die Dominanz der klassischen Familienform „Vater-Mutter-Kind(er)“ zwar mit zunehmender Diversität deutlich relativiert, bestimmte Vielfaltsdimensionen aber kaum oder gar nicht wahrgenommen werden. So wurde am häufigsten angegeben, dass es keine Kinder aus Regenbogenfamilien (47,1 %), Kinder in Pflegschaft oder in stationärer Unterbringung (34,9 %) und Kindern aus einer Co-Elternschaft (11,1 %) in der Kita gäbe. In diesen drei letztgenannten Dimensionen wurde zudem besonders oft die Antwortmöglichkeit *weiß ich nicht* genutzt (Co-Elternschaft 16,9 %, Regenbogenfamilie 14,6 %, Kinder in Pflegschaft oder in stationärer Unterbringung 6,1 %), was auf Unsicherheiten oder fehlende Kenntnisse bezüglich dieser Sorgeverhältnisse hindeuten könnte (Grafik 25).



Grafik 25: Wahrnehmung differenter Familienformen

4.6.2. Differente Familienformen als Herausforderung für Bildung und Teilhabe

Um einen Einblick in die Haltungen zur Vielfalt unterschiedlicher Familienformen zu erlangen, wurden die Pädagog:innen danach gefragt, ob sie der Ansicht seien, dass die „Familienform […] entscheidend für ein gelingendes Aufwachsen“ ist. Eine deutliche Mehrheit von 73,2 % verneinte die Aussage, antwortete also mit *trifft überhaupt nicht zu* oder *trifft eher nicht zu*.

Etwas mehr als jede:r Vierte rechnete der Familienform jedoch Gewicht für ein gelingendes Aufwachsen bei, wenngleich nur eine Minderheit meinte, dass die Familienform hierbei entscheidend sei (18,7 % *trifft eher zu*; 6,8 % *trifft voll und ganz zu*).

Einen Zusammenhang zwischen dieser Einschätzung und der Wahrnehmung vielfältiger Familienformen im eigenen institutionellen Alltag konnte nicht nachgewiesen werden. Ein entsprechender Test nach Chi-Quadrat ergab kein signifikantes Ergebnis ($p > .05$).[18] Die Einschätzung, ob ein gelingendes Aufwachsen von der Familienform abhängt, scheint dementsprechend auch unabhängig von der beruflichen Erfahrung mit unterschiedlichen Familienformen zu sein.

4.6.3. Kompetenzen im Umgang mit vielfältigen Familienformen

Im Umgang mit unterschiedlichen Familienformen schätzten sich die Pädagog:innen als ziemlich oder sehr kompetent ein (89,6 %). Mit ähnlich hohen Werten von 85,2 % wurden die Kolleg:innen in ihrer Kompetenz eingeschätzt, wobei hier im Unterschied zur Selbstwahrnehmung die Option *ziemlich* häufiger gewählt wurde und die Antwortoption *weiß ich nicht* mit 5,1 % (im Vergleich zu 1,3 % in der Selbstwahrnehmung) etwas höher ausfällt.

So erstaunt es auch nicht, dass die meisten Pädagog:innen einschätzen, ziemlich bzw. sehr angemessen mit Kindern aus unterschiedlichen Familienformen im Kitaalltag umgehen zu können und wenig Anspannungsgefühle in Bezug auf differente Sorgeverhältnisse geäußert werden. Nur 6,4 % der Befragten gaben an, dass sie sich bezüglich differenter Familienformen ziemlich oder sehr angespannt fühlen würden. 93,2 % haben diesbezüglich gar keine oder kaum Anspannungsgefühle. Die Korrelationsanalyse nach Spearman-Rho zeigt hier einen wenngleich nur schwach negativen Zusammenhang zwischen der Einschätzung des eigenen angemessenen Umgangs mit Kindern aus unterschiedlichen Familienzusammenhängen und den Anspannungsgefühlen bzgl. dieser Kategorie.[19]

Obwohl sich die meisten Pädagog:innen im Umgang mit der Vielfalt von Familien als kompetent empfinden, zeigten sie sich auch in dieser Vielfaltskategorie sehr offen für Unterstützung. Von den 82,1 %, die Unterstützungsbedarfe benennen, äußerten etwas weniger als die Hälfte (44,4 %) einen Bedarf an pädagogischen Methoden und Materialien für die Arbeit mit den Kindern. 22,2 % wünschten sich fachliche Vernetzung und Austausch zu diesem Thema. Am wenigsten gaben die Pädagog:innen an (15,4 %), dass sie theoretische und rechtliche

[18] Da hier eine ordinale mit einer metrischen Skala verglichen wird, kommt eine Korrelationsanalyse nur nach Chi-Quadrat infrage.
[19] $\rho(229) = -.228$.

Hintergründe benötigen, obwohl rechtliche Sorgeverhältnisse ggf. auch die Gestaltung der Arbeitsbeziehung zwischen Fachkräften und Eltern berühren können.

4.7. Familienklima

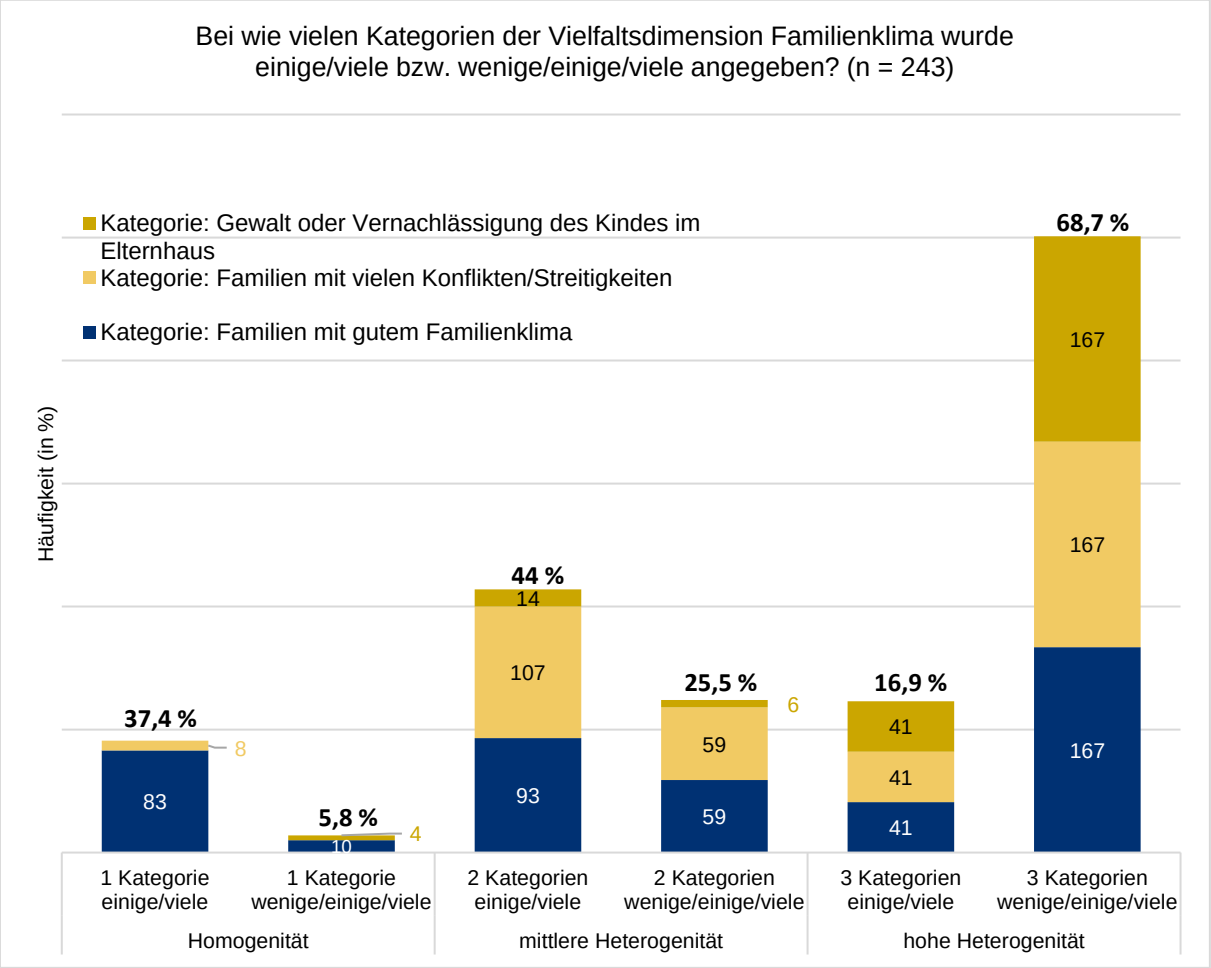
Das Familienklima hat einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern. Gewalterfahrungen und Vernachlässigung in der frühen Kindheit können vielfältige psychische, körperliche oder auch soziale Folgen haben (BMFSFJ 2021, S. 293). So können Kinder direkte körperliche Verletzungen oder auch Mangelerscheinungen aus körperlichem Missbrauch, Vernachlässigung oder sexueller Gewalt davontragen. Gewalterfahrungen erhöhen das Risiko psychischer und sozialer Folgebelastungen, die sich auf soziale Beziehungen oder auch Bildungserfolge auswirken können (vgl. ebd.).

Die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen sichert das Recht von Kindern auf eine gewaltfreie Erziehung (Art. 19 UN-Kinderrechtskonvention). Daraus ergibt sich ein besonderer Schutzauftrag aller Kinder- und Jugendhilfe- sowie Bildungseinrichtungen. Kindertageseinrichtungen entlasten Familien und sind eine niedrigschwellige Möglichkeit, mit Familien in Kontakt zu kommen, Gefährdungen zu erkennen und Sorgeberechtigten Gesprächs- und Unterstützungsangebote zu unterbreiten (Maywald 2011). Der tägliche Kontakt zu den Kindern, die Momente hoher Nähe, die Pädagog:innen in Pflege- und Spielsituationen mit den Kindern teilen, gewähren Einblicke, die auf familiäre Belastungs- und Krisensituationen hinweisen können. Um dem gesetzlichen Schutzauftrag nachzukommen, ist es deshalb von hoher Bedeutung, dass frühpädagogische Fachkräfte entsprechende Signale sensibel wahrnehmen sowie institutionell abgesichert und professionell darauf reagieren.

4.7.1. Wahrgenommene Differenz bei Familienklima

In der Vielfaltskategorie „Familienklima“ wurden die Pädagog:innen gefragt, in wie vielen Familien der Kinder, die ihre Einrichtung besuchen, ihrer Einschätzung nach ein gutes Familienklima herrscht bzw. wie häufig sie den Eindruck haben, dass das Familienklima der von ihnen betreuten Kinder von Konflikten und Streitigkeiten bzw. Gewalt und Vernachlässigung geprägt ist. Im Ergebnis zeigt sich, dass mehr als zwei Drittel aller Befragten (68,7 %) jede der genannten Formen in der Kita beobachteten und wahrnahmen (dies schließt alle Fälle ein, bei denen die Pädagog:innen sagten, sie hätten zumindest wenige Kinder mit entsprechenden familiären Bedingungen in der Kita). Konzentriert man sich auf die in der Wahrnehmung besonders häufig auftretenden Fälle (einige bis viele), so weisen die Ergebnisse einen Unterschied auf. 16,9 % der Befragten gaben an, dass sie Erfahrungen mit einigen oder sogar vielen Kindern in allen genannten Varianten des Familienklimas in der Kita haben. 37,4 % der Befragten haben ein eher homogenes Bild von der familiären Situation der von ihnen betreuten Kinder. 44 % gaben an, dass zwei Formen des Familienklimas oft auftreten würden (Grafik 26).

Den meisten Pädagog:innen sind folglich die benannten Varianten des Familienklimas („gut“, „mit Konflikten/Streitigkeiten“, „Gewalt oder Vernachlässigung“) aus dem Kitalltag bekannt.



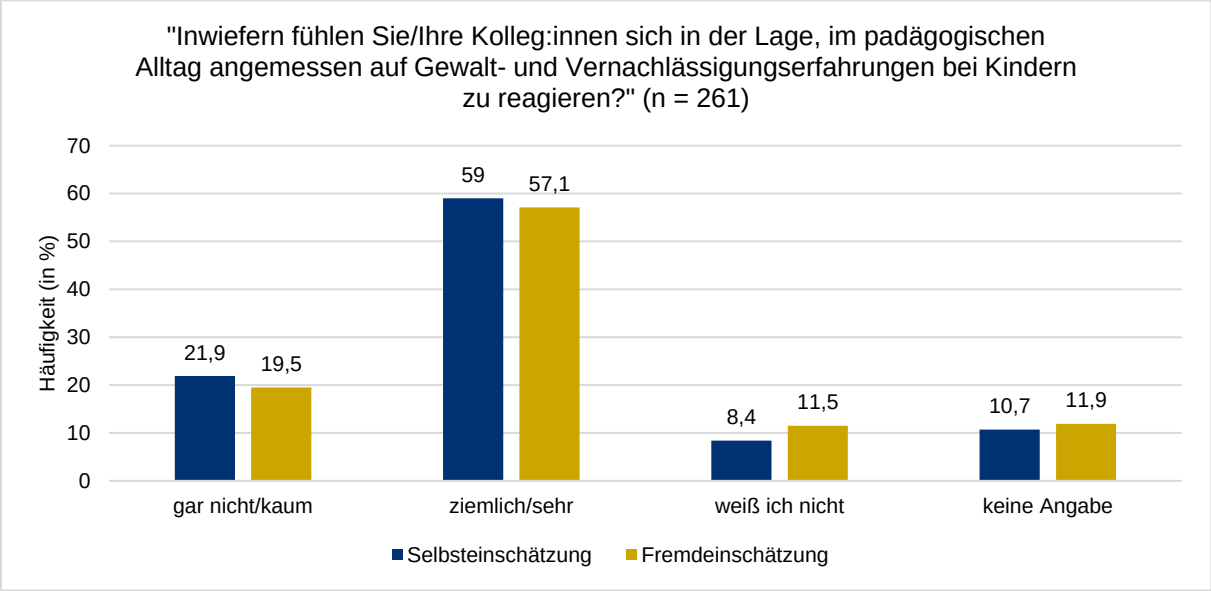
Grafik 26: Wahrgenommene Heterogenität des Familienklimas

83,1 % der Befragten sagten, dass sie *einige* bis *viele* Kinder aus Familien mit einem guten Familienklima betreuen. Aber auch Familien mit vielen Konflikten und Streitigkeiten (59,8 %) waren für die Pädagog:innen häufig wahrnehmbar. Damit lässt sich sagen, dass Familien mit gutem Familienklima und Familien mit vielen Konflikten und Streitigkeiten häufige und bekannte Phänomene für die meisten Pädagog:innen darstellen. Etwas anders stellt sich die Sachlage bei Gewalt und Vernachlässigung bei Kindern dar. Während alle Pädagog:innen angaben, mit Kindern zu arbeiten, bei denen sie von einem guten Familienklima ausgehen bzw. konflikthafte Familiensituationen zumindest ab und an vorkommen, gingen 13 % der Befragten davon aus, dass sie keine Kinder mit Gewalt- und Vernachlässigungserfahrungen betreuen. 67,8 % der Befragten gingen davon aus, dass Gewalt und Vernachlässigung in den Familien der von ihnen betreuten Kinder vorkommen. 21,1 % nahmen sogar an, dass dies bei einigen bzw. vielen Kindern ihrer Kita der Fall ist. Mit Blick auf das Thema familiäre Gewalt und Vernachlässigung sticht das Ergebnis hervor, dass 14,2 % der befragten Pädagog:innen die Häufigkeit des Phänomens nicht angeben konnten - während die Werte bei Familien mit vielen Konflikten und Streitigkeiten (10 %) und gutem Familienklima (6,9 %) etwas geringer ausfallen. Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass das Antwortverhalten mit der Beschäftigungsdauer in der aktuellen Kita zusammenhängt, aber nicht mit der Berufserfahrung. Drei Viertel der Befragten, die nicht wissen, ob sie Kinder mit familiären Gewalt- und Vernachlässigungserfahrungen betreuen, sind maximal seit drei Jahren in der jeweiligen Kita beschäftigt.[20]

[20] Etwas konkreter ausgeführt zeigen die Daten, dass 50 % der Befragten, die *weiß ich nicht* angaben, maximal ein Jahr in der Kita waren, weitere 25 % waren bis zu drei Jahren in der Kita beschäftigt. Woraus sich ein möglicher Zusammenhang zwischen der Unkenntnis darüber, wie viele Kinder mit Gewalt- und Vernachlässigungserfahrungen in der Kita seien, und der Beschäftigungsdauer in der aktuellen Kita ergibt, kann aus unseren Daten nicht geschlussfolgert werden. Zukünftige Forschungen könnten an diesen Umstand anknüpfen und Aufklärung geben.

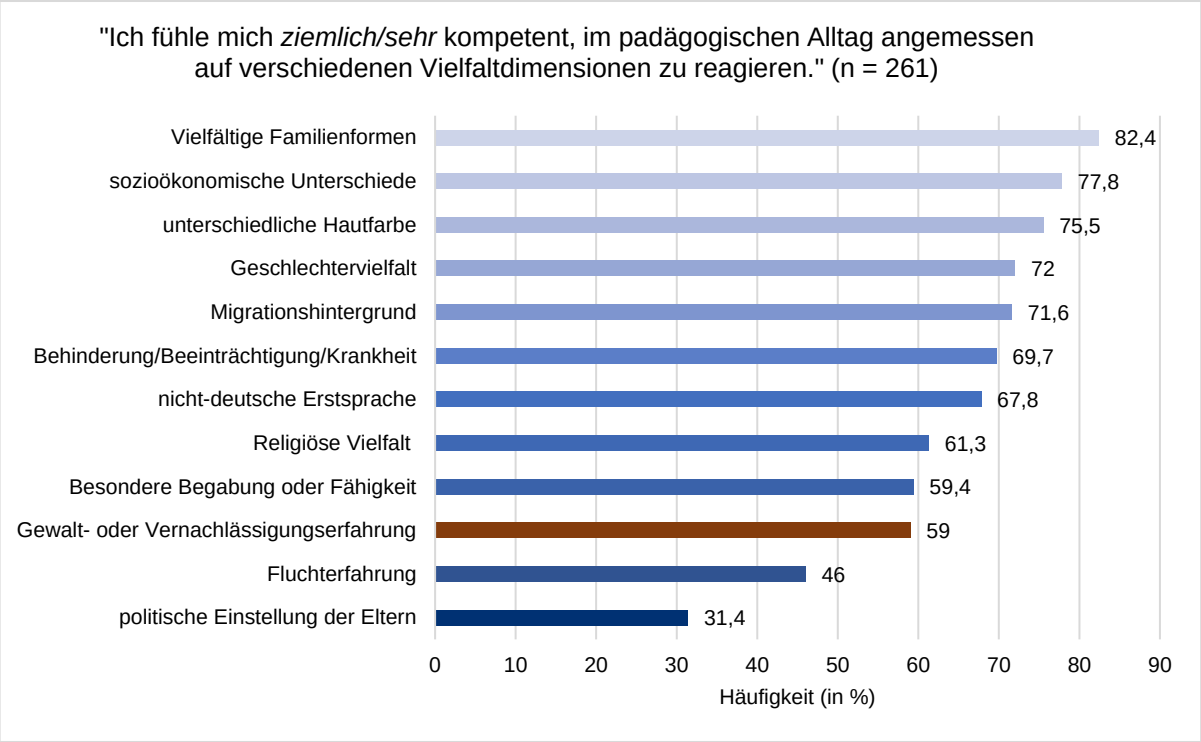
4.7.2. Kompetenzen im Umgang mit Gewalt und Vernachlässigung bei Kindern

Nach der Einschätzung der eigenen Kompetenz in Bezug auf Gewalt und Vernachlässigungserfahrungen bei Kindern befragt, gaben 59 % an, dass sie ziemlich oder sogar sehr gut in der Lage seien, im Alltag angemessen hierauf zu reagieren. Ähnlich kompetent schätzten die Befragten ihre Kolleg:innen ein (57,1 %). In Bezug auf die Antwortoption *weiß ich nicht* wiesen die Pädagog:innen in der Einschätzung der Kompetenzen der Kolleg:innen etwas mehr Unsicherheit auf (11,5 %) als in der Selbstwahrnehmung (8,4 %; Grafik 27).



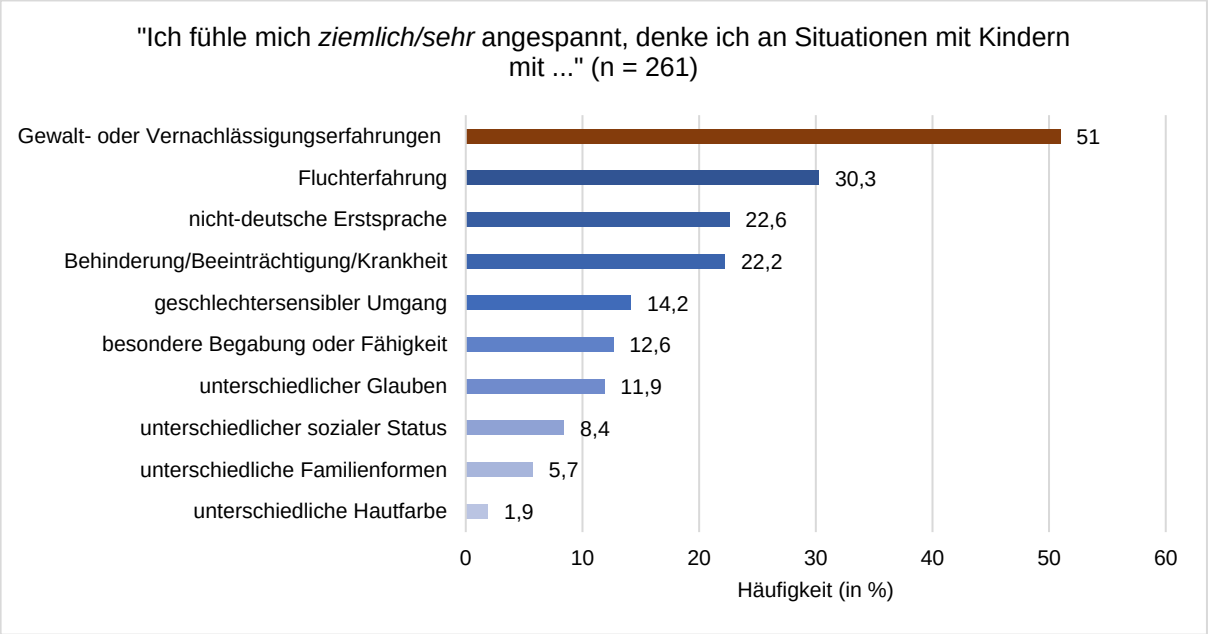
Grafik 27: Kompetenzeinschätzung im Umgang mit Gewalt und Vernachlässigung bei Kindern

Auch wenn sich fast zwei Drittel der Pädagog:innen folglich relativ sicher im Umgang mit Kindern, die Gewalt und Vernachlässigung erleben, einschätzten, so ist dieser Wert doch im Vergleich zu anderen Vielfaltsdimensionen deutlich geringer (Grafik 28).



Grafik 28: Hohe Selbsteinschätzung der Kompetenz im Umgang mit verschiedenen Vielfaltdimensionen

Darüber hinaus zeigte sich, dass sehr große Anspannungsgefühle im Umgang mit Gewalt- und Vernachlässigungserfahrung bestehen. 51 % der Befragten gaben an, dass sie sich *ziemlich* bis *sehr* angespannt fühlen, wenn sie an Kinder mit Gewalt- und Vernachlässigungserfahrungen denken. Im Vergleich zu anderen Vielfaltsdimensionen sticht dieses Ergebnis deutlich hervor. Keine andere Vielfaltsdimension erzeugte solche Unsicherheit (Grafik 29).



Grafik 29: Häufigkeit von hoher Angespanntheit im Umgang mit verschiedenen Vielfaltsdimensionen

Vor dem Hintergrund der Hypothese, dass die wahrgenommene Häufigkeit einer Vielfaltsdimension im beruflichen Alltag mit einer höheren Erfahrung im Umgang damit einhergeht, wurde geprüft, ob sich dieser Zusammenhang bestätigen lässt. Hat also die wahrgenommene Häufigkeit des Phänomens einen nachweisbaren Effekt auf den Umgang mit Gewalt und Vernachlässigungserfahrungen von Kindern? Lässt sich ein Zusammenhang bzgl. der Anspannungsgefühle bei den Pädagog:innen finden? Sind z. B. die Anspannungsgefühle bei jenen Befragten höher, die besonders häufig Gewalt und Vernachlässigung bei Kindern beobachten und dadurch stärker damit konfrontiert sind? Oder sind sie niedriger, etwa weil für den Umgang damit bereits professionelle Routinen entwickelt wurden? Interessanterweise lässt sich kein Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Häufigkeit von Gewalt und Vernachlässigung von Kindern und diesbezüglichen Anspannungsgefühlen nachweisen. Immerhin ein schwacher negativer Zusammenhang[21] besteht bezüglich der Einschätzung der eigenen Kompetenz und den Anspannungsgefühlen: Je angespannter ein:e Pädagog:in im Hinblick auf Gewalt und Vernachlässigung bei Kindern ist, desto niedriger wird auch die eigene Kompetenz im Umgang eingeschätzt.

Nach Unterstützung befragt, äußerten die meisten Teilnehmenden einen Bedarf nach theoretischen und rechtlichen Hintergründen (34,2 %). 31,6 % der Befragten interessierten sich für pädagogische Methoden und Materialien für die Arbeit mit den Kindern und 26,9 % wünschten Unterstützung in der fachlichen Vernetzung und im Erfahrungsaustausch. In der Gesamtschau aller Vielfaltsdimensionen zeigt sich, dass sich die Unterstützungsbedarfe der Pädagog:innen vorrangig auf pädagogische Methoden und Materialien für die Arbeit mit den Kindern konzentrieren. Das Thema „Gewalt und Vernachlässigungserfahrungen“ bei Kindern stellt hier eine Ausnahme dar. Es ist das einzige Themengebiet, bei dem theoretische und rechtliche Hintergründe häufiger angegeben wurden als andere Formen der Unterstützung. Zudem zeigt sich, dass die Frage nach Unterstützungs- und Fortbildungsbedarfen vergleichsweise häufig beantwortet wurde (92,7 %).

[21] $\rho(200)= -.258$.

4.8. Politische Einstellungen der Eltern

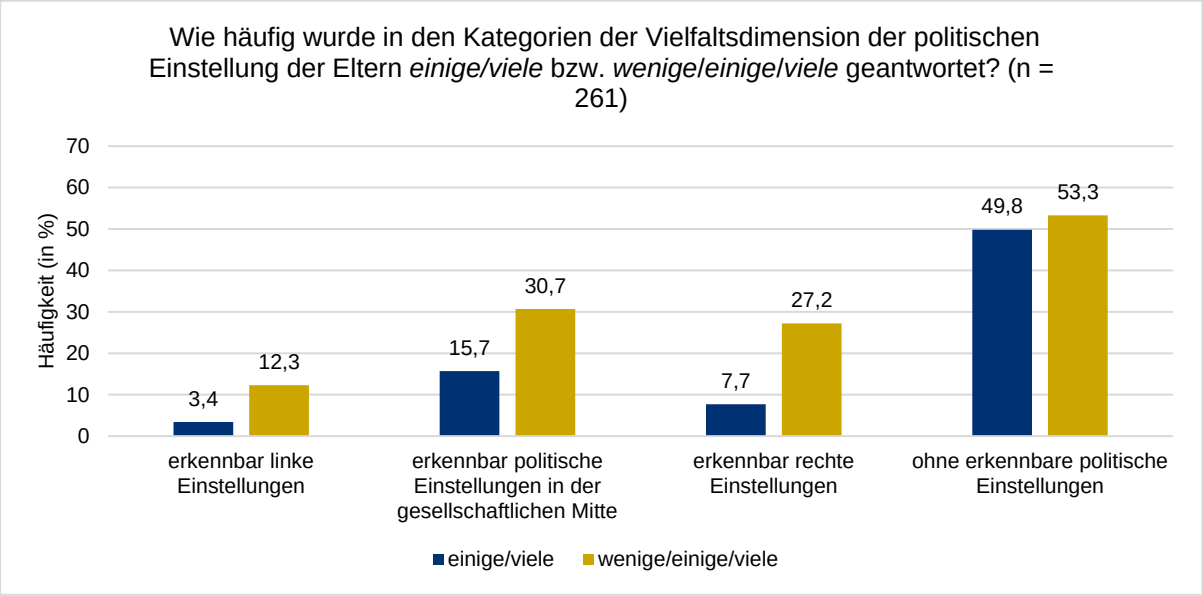
Kita-Pädagog:innen sind aufgefordert, eine angemessene Zusammenarbeit mit den Eltern und Sorgeberechtigten im Interesse der Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder sicherzustellen. Zugleich haben die Einrichtungen den Auftrag, im Interesse ihrer gesamten Adressant:innen zu handeln. Das bedeutet, Diskriminierungen in der institutionellen Gemeinschaft vorzubeugen und zu begegnen und diesbezüglich ggf. Stellung gegenüber Eltern zu beziehen (Wager 2020, S. 31): „Es gibt kein ‚Neutralitätsgebot' in den staatlich verantworteten oder geförderten Einrichtungen von Bildung, Betreuung und Erziehung. Der deutsche demokratische Rechtsstaat garantiert größtmögliche Freiheit aller Individuen, großer und kleiner Menschen, solange die freie Entfaltung der eigenen Person nicht die anderer einschränkt (Art 2 (1) GG)" (Sturzenhecker, Knauer & Hansen 2019, S. 14).

Eine Bedrohung für die gelebte Vielfalt in Kindertageseinrichtungen stellt die Verbreitung antidemokratischer Positionen im Umfeld der Einrichtung dar, wie sie in den letzten Jahren vor allem in den Agitationen und Strategien der extremen Rechten ausgemacht wurden (vgl. Radvan und Lehnert 2015, S. 177). Belegt sind aktive Versuche, durch Materialien, z. B. Kinderbücher, antisemitische und rassistische Inhalte im Kita-Alltag zu platzieren (ebd., S. 182). Um frühzeitig ausgrenzendes Verhalten und diskriminierende Ideologien abzuwehren und geeignete Gegenstrategien zu entwickeln, ist eine Sensibilisierung für politische Einstellungen von Eltern/Sorgeberechtigten vonnöten, die das egalitäre Teilhaberecht aller Kinder und Familien in den Einrichtungen in Frage stellen oder gefährden.

4.8.1. Wahrgenommene politische Einstellungen der Eltern

Die politische Zuordnung einer Person ist häufig nicht eindeutig. Die Begriffe „links", „rechts" und „Mitte" sind im hohen Maße umstritten (vgl. Kadritzke 2017). So erstaunt es vermutlich nicht, dass die Pädagog:innen oft nicht sagen konnten, ob oder welche politischen Einstellungen in der Elternschaft ihrer Kita vorkommen. Möglicherweise weist dieser Befund darauf hin, dass die politische Einstellung der Eltern in der Arbeitsbeziehung zu den Pädagog:innen und ihrer Beteiligung in der Einrichtung zumeist keine Rolle spielt. 53,3 % der Befragten gaben an, „Eltern ohne erkennbare politische Einstellung" in der Kita zu haben. 30,7 % (wenige bis viele) äußerten, dass sie mit Eltern arbeiten, „die sich erkennbar politisch in der gesellschaftlichen Mitte verorten". Für 27,2 % trifft dies auf „Eltern mit erkennbar rechten Einstellungen" und für 12,3 % auf „Eltern mit erkennbar linken Einstellungen" zu (Grafik 30).

Fokussiert man den Blick auf die Angaben, die ein Phänomen als häufig beschreiben (einige/viele), so zeigen sich folgende Ergebnisse: Fast die Hälfte sagte, dass sie einige/viele „Eltern ohne erkennbare politische Einstellung“ (49,8 %) haben, 15,7 % gaben an, „Eltern, die sich erkennbar politisch in der gesellschaftlichen Mitte verorten“, in ihrer Einrichtung vorzufinden. 7,7 % nannten „Eltern mit erkennbar rechten Einstellungen“ als häufiges Phänomen und in nur 3,4 % der Fälle wurde von einem deutlichen Anteil an „erkennbar linken Einstellungen“ in der Elternschaft ausgegangen (Grafik 30). Somit gaben die Befragten an, dass gerade die politischen Zuordnungen links und rechts kaum als häufiges Phänomen in der Elternschaft anzutreffen sei. Die meisten Pädagog:innen gehen eher davon aus, dass eine politische Zuordnung nicht vorliegt bzw. sich nicht erkennen lässt.



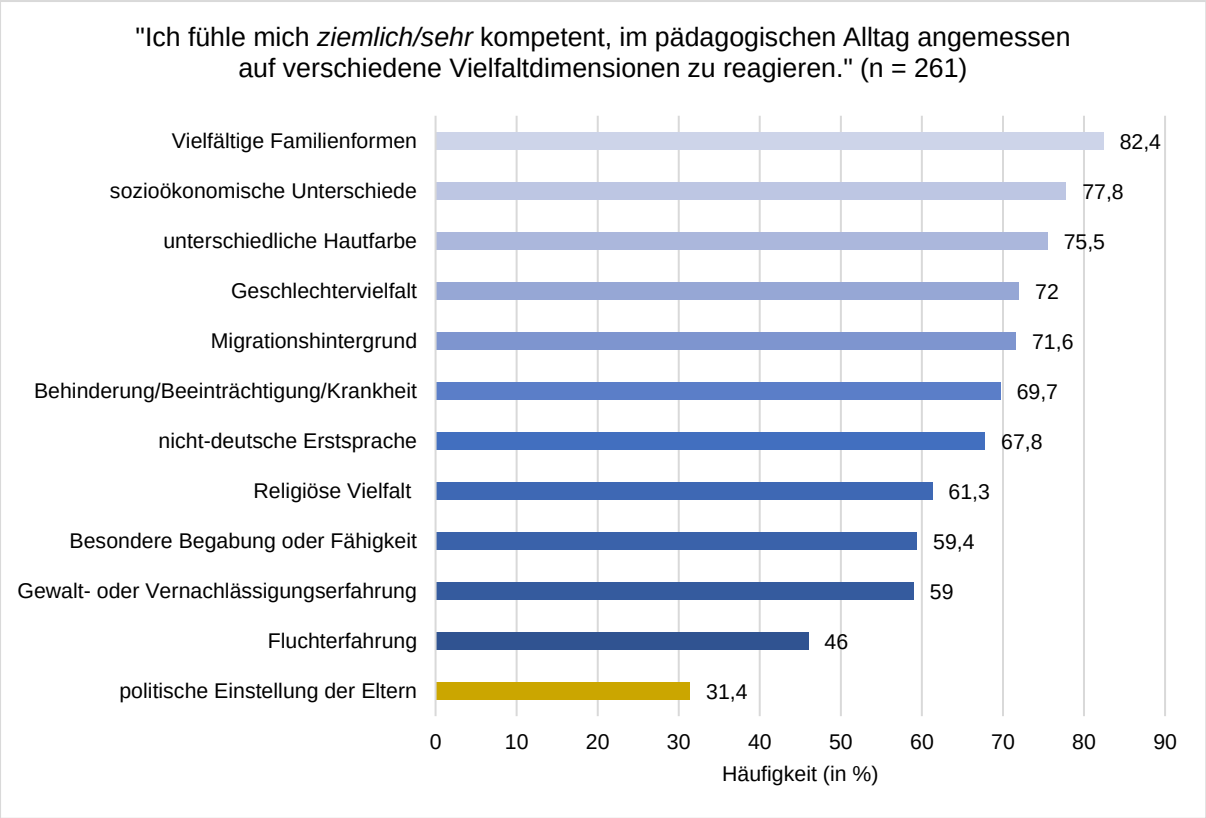
Grafik 30: Wahrgenommene Häufigkeit der politischen Einstellung der Eltern

Die relativ niedrigen Werte zur Häufigkeit der politischen Einstellungen lassen sich dabei daraus erklären, dass bei diesem Fragekomplex besonders häufig die Antwortoption *weiß ich nicht* genutzt wurde. Das bedeutet, dass ein großer Anteil der Befragten sich nicht zutraute, eine Aussage zu den elterlichen politischen Einstellungen zu treffen: 59,8 % nutzen die „Weiß ich nicht“-Option in Bezug auf „Eltern mit einer erkennbar linken Einstellung“, 49,4 % hinsichtlich „Eltern mit erkennbar rechten Einstellungen“ sowie 34,5 % mit Blick auf „Eltern ohne erkennbare politische Einstellung“.

4.8.2. Kompetenzen im Umgang mit politischen Einstellungen der Eltern

Betrachtet man die Angaben zur Einschätzung der eigenen Kompetenz, so fällt auf, dass jede:r dritte Befragte angegeben hat (31,4 %), ziemlich oder sehr angemessen mit den politischen Einstellungen der Eltern im pädagogischen Alltag umgehen zu können (Grafik 31). Umgekehrt gaben fast genauso so viele Befragte an, gar nicht oder kaum angemessen darauf reagieren zu können (30,7 %). 37,9 % konnten hierzu keine Aussage treffen (*weiß ich nicht;* keine Angabe). Ähnlich verhält es sich mit der Einschätzung der Kompetenz der Kolleg:innen: 28,4 % der Befragten rechneten ihren Kolleg:innen einen ziemlich oder sehr angemessen Umgang zu, 30,7 % gar nicht oder kaum und 41 % machten keine Angabe oder wählten die Antwortoption *weiß ich nicht*.

Wie bereits deutlich wurde, schätzten sich die Pädagog:innen in Bezug auf fast alle Vielfaltsdimensionen als relativ kompetent ein. Hier bildet der Umgang mit den politischen Einstellungen der Eltern eine große Ausnahme. Selbst im Vergleich zur Kompetenzeinschätzung im Umgang mit Kindern mit Fluchterfahrung, die relativ niedrig ausfiel (nur 46 % gaben an, ziemlich bis sehr angemessen mit Kindern mit Fluchterfahrung umgehen zu können), wird der Wert noch unterschritten (31,4 %; Grafik 31).



Grafik 31: Hohe Selbsteinschätzung im Umgang mit verschiedenen Vielfaltsdimensionen

Das liegt jedoch nicht nur daran, dass viele Pädagog:innen die eigene Kompetenz besonders niedrig bewertet haben. Neben den 30,7 % der Befragten, die sich wenig Kompetenz zuschrieben und angaben, gar nicht oder kaum angemessen mit dem Phänomen umgehen zu können, sagten weitere 22,6 %, dass sie ihre Kompetenz im Umgang mit politischen Einstellungen der Eltern nicht einschätzen können („*weiß ich nicht*"). Damit haben sich mehr als doppelt so viele Teilnehmende beim Thema „Politische Einstellungen der Eltern" für diese Antwortmöglichkeit entschieden als z. B. bei der Kategorie „Kinder mit Fluchterfahrung" (9,2 %) – jener Kategorie, die am zweithäufigsten Unsicherheiten in Bezug auf die Einschätzung der eigenen Kompetenz hervorgerufen hat.

Zu vertiefen wäre an dieser Stelle, inwieweit politische Einstellung von Eltern handungsrelevant werden, weil sie direkt oder indirekt Einfluss auf das Klima in der Einrichtung nehmen und die Teilhaberechte und -möglichkeiten anderer Familien und Kinder behindern. Hier scheint es eine Sensibilisierung dafür zu bedürfen, wann das der Fall ist und welche Möglichkeiten es gibt, darauf fachlich angemessen zu reagieren.

5. Fazit

Zusammenfassend belegt die Ausgangsbefragung, dass die Mehrheit der Pädagog:innen den Eindruck hat, auf vielen Ebenen aufgefordert zu sein, mit Vielfalt umzugehen und sich dafür weitgehend kompetent fühlt. Damit schließen die Befunde an den vorliegenden Forschungsstand (u. a. Schutter et al. 2018) an. Aufgabe des Projektprozesses wird es sein zu klären, inwieweit entsprechende Selbst- bzw. Teameinschätzungen vorrangig auf die eigene Bereitschaft rekurrieren, Kindern Bildungs- und Teilhabechancen unabhängig ihrer Herkunft, geschlechtlichen Orientierung, physischen und psychischen Verfassung, sozioökonomischen Lebenslage, Hautfarbe oder Familienkonstellation zu gewähren. Diese Bereitschaft ist zweifelsohne von hoher professioneller und ethischer Bedeutung. Sie ist eine wesentliche Voraussetzung für die inklusive Gestaltung pädagogischer Arrangements. Verschiedene Studien, die sich mit Teilhabebedingungen von Kindern im Kontext unterschiedlicher Vielfaltsdimensionen beschäftigen (u. a. Simon et al. 2019; Betz et al. 2019; Fegter 2019; Bundschuh & Müller 2019; XXX), weisen jedoch darauf hin, dass diese Bereitschaft allein nicht ausreicht, struktureller Diskriminierung zu begegnen, verdeckte Teilhabehemmnisse zu beheben und Kindern und ihren Familien Momente der Ausgrenzung und Nicht-Zugehörigkeit zu ersparen. Mit Blick auf die vorliegenden Daten zeigt sich z. B., dass eine muslimische Religionszugehörigkeit von Kindern stärker wahrgenommen wird als andere Glaubensbekenntnisse. Dies kann u. a. mit Nahrungsvorschriften zu tun haben, die im Glauben begründet sind und zwischen Familie und Institution besprochen werden. Zugleich deutet sich an, dass der Anteil muslimischer Kinder

selektiv wahrgenommen und mitunter dominanter eingeschätzt wird, als dies in der Realität vermutlich der Fall ist.

Zu klären sein wird auch, ob, wann und inwieweit die Bereitschaft und der Wunsch, inklusiv und nicht-diskriminierend zu agieren, eine reflektierte Auseinandersetzung mit Rassismus, Klassismus, Sexismus, Adultismus oder Ableismus behindert, weil damit verbundene Phänomene nicht wahrgenommen werden. Es ist schwierig und herausfordernd, sich offen und reflexiv mit Belastungsmomenten der Adressat:innen und der eigenen Verstrickungen in die Herstellung von Ver-Besonderung und Ausgrenzung auseinanderzusetzen. Dennoch sollten Ausgrenzungserfahrungen von Kindern und Familien in der Kita Raum finden und zum vorrangigen Anlass für Veränderungsprozesse genommen werden. Dies bedeutet nicht, dass nicht auch das eigene Belastungsempfinden – etwa im Umgang mit Kindern und Familien im Kontext von Gewalt und Vernachlässigung, Flucht, Mehrsprachigkeit oder Behinderung – als Hinweis auf Bedarfe der Weiterentwicklung institutioneller Arrangements zu verstehen ist. Die Daten deuten jedoch darauf hin, dass hierfür bereits ein größeres Bewusstsein besteht und es den Fachkräften leichter fällt, entsprechende Bedarfe zu benennen.

Literaturverzeichnis

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv Media. Verfügbar unter https://www.wbv.de/shop/Bildung-in-Deutschland-2020-6001820gw, 12.10.2023.

Barbarics, J. (2019): Kinder mit Fluchterfahrung: Ankommen in der Kita. In: Sozial Extra 2019 (43), S. 64–68. https://doi.org/10.1007/s12054-018-0140-1.

Betz, T. (2013): Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern: (K)ein partnerschaftliches Verhältnis. In: Correll, L., & Lepperhoff, J. (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 86–99.

Betz, T., Bischoff-Pabst, S., Eunicke, N., & Menzel, B. (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen. Forschungsbericht 1. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2021): Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslage von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung (Stand April 2021). Bonn. Verfügbar unter https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-21-teilhabebericht.pdf, 26.01.2023.

Bundesministerium für Inneres und für Heimat (BMI), Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2023): Migrationsbericht der Bundesregierung. Migrationsbericht 2021. Berlin/Nürnberg. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/DE/Themen/Forschung/Veroeffentlichungen/Migrationsbericht2021/migrationsbericht-2021-node.html, 02.10.2023.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021): Neunter Familienbericht. Eltern sein in Deutschland – Ansprüche, Anforderungen und Angebote bei wachsender Vielfalt (Stand April 2021). Berlin. Verfügbar unter https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/neunter-familienbericht-eltern-sein-in-deutschland--179394, 15.11.2022.

Bundschuh, S. & Müller, M. (2019): Förderung von Sensibilität gegenüber rassistischen und verwandten Ausgrenzungsmuster in Kindertageseinrichtungen in Rheinland-Pfalz. https://www.researchgate.net/publication/340464533_FORDERUNG_VON_SENSIBILITAT_GEGENUBER_RASSISTISCHEN_UND_VERWANDTEN_AUSGRENZUNGSMUSTERN_IN_KINDERTAGESEINRICHTUNGEN_IN_RHEINLAND-PFALZ, 30.04.2023.

Crenshaw, K. (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: University of Chicago Legal Forum, 1989 (1), S. 139–167. Verfügbar unter https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf, 10.02.2023.

Derman-Sparks, L. and the A.B.C. Task Force (1989): Anti-Bias-Curriculum. Tools for Empowering Young Children. Washington: NAEYC.

Dietze, G, Haschemi Yekani, E. & Michaelis, B. (2017): ‚Checks and Balances‘: Zum Verhältnis von Intersektionalität und Queer Theory. In: Dietze, G. (Hrsg.): Sexualpolitik. Verflechtungen von Race und Gender. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 167–204.

Fajembola, O., Nimindé-Dundadengar, T. (2021): Gib mir mal die Hautfarbe, Mit Kindern über Rassismus sprechen, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Fegter, S. (2019): Bezüge auf Familie als Moment der Vergeschlechtlichung pädagogischer Professionalität: Diskursanalytische Perspektiven auf Äußerungen in Gruppendiskussionen mit Kita-Teams. In: Baar, R., Kampshoff, M. & Hartmann, J. (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Bd. 15. Opladen: Budrich, S. 135–152.

Feischmidt, M. (2016): Ethnizität. In: Online-Lexikon zur Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa. Verfügbar unter: ome-lexikon.uni-oldenburg.de/p44171, Stand 02.10.2023.

Häuser, W., Schmutzer, G., Brähler, E., & Glaesmer, H. (2011): Maltreatment in Childhood and Adolescence: Results From a Survey of a Representative Sample of the German

Population. In: Deutsches Ärzteblatt International, 108 (17), S. 287–294. https://www.doi.org/10.3238/arztbl.2011.0287.

Hellmann, D. F. (2014): Repräsentativbefragung zu Viktimisierungserfahrungen in Deutschland. Forschungsbericht, 122. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.

Hock, B., Holz, G. & Kopplow, M. (2014): Kinder in Armutslagen. Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung. WIFF-Expertise. München: Deutsches Jugendinstitut.

Holz, G. (2016): Armut und Armutsprävention in Kindertageseinrichtungen. Chancen für armutssensibles Handeln. In: Unsere Jugend 68 (2), S. 57–67. http://dx.doi.org/10.2378/uj2016.art10d.

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS; Hrsg.) (2021): Armutssensibles Handeln in Kindertageseinrichtungen. Zwischenergebnisse und Impulse aus dem Modellprojekt „Zukunft früh sichern!“. Frankfurt am Main.

Kadritzke, U. (2017): Mythos „Mitte“. Oder: Die Entsorgung der Klassenfrage. Berlin: Bertz + Fischer.

Kaiser-Kratzmann, J., Sachse, S. (2022): Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen. In: Kaiser-Kratzmann, J., Sachse, S. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in der Frühen Bildung. Münster: Waxmann Verlag, S. 7-19.

Kerle, A., & Bliemetsrieder, S. (2019): Manage deine Krise selbst! Armut und Resilienz. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (5), S. 46–50.

Kerle, A., Prigge, J., & Simon, S. (2022): Armut in kindheitspädagogischen Einrichtungen. Impulse zur Entwicklung einer armutsbewussten Haltung und Praxis – Arbeitsmaterialien für die fallorientierte Lehre. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. https://doi.org/10.18442/pforle-3.

Kubandt, M. (2019): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt sowie Regenbogenfamilien in der KiTa. Nifbe-Themenheft Nr. 31. https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/2019/Gender-online.pdf, 31.05.2023.

Madubuko, N. (2021): Erziehung zur Vielfalt. Wie Kinder einen wertschätzenden Umgang mit Unterschieden lernen. München: Kösel-Verlag.

Maywald, J. (2011): Kinderschutz in Kindertageseinrichtungen. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_maywald_2011.pdf, 08.03.2023.

Merl, T. & Herzmann, P. (2019): Inklusion und dis/ability: Überlegungen zu einer differenztheoretischen Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Inklusion, 10 (2): Verfügbar unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/531, 08.03.2023.

Peuckert, R. (2019): Familienformen im sozialen Wandel (9., vollständig überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Springer.

Radvan, H., & Lehnert, E. (2015): Rechtsextremismus als Herausforderung für frühkindliche Pädagogik. Analysen und Handlungsempfehlungen. In: Hechler, A., & Stuve, O. (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts. Opladen, Berlin, Toronto, S. 177–192. https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk0s8.12.

Reiser, M./Küppers, A./Brandy, V./Hebenstreit, J./Vogel, L. (2022): Politische Kultur in Stadt und Land. Ergebnisse des THÜRINGEN-MONITORs 2020. Jena: KOMREX, Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Richter-Kornweitz, A. (2017): „Meine Mutter hat ja kein Geld…“ – Soziale Ungleichheit und Armut in der Wahrnehmung von Kindern. In: Wagner, P. (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg i. Br.: Verlag Herder, S. 194–205.

Schutter, S. & Braun, M. (2018): Herausforderungen von Kindertageseinrichtungen in einer vielfältigen Gesellschaft. Rosenheim. https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/2_Aktuelle_Projekte/9_Fruehkindliche_Bildung/Forschungsbericht_Vielfalt_in_Kitas/Forschungsbericht_Gesellschaftliche_Vielfalt_in_Kitas_2018.pdf, 09.11.2022.

Simon, S., Prigge, J., Lochner, B. & Thole, W. (2019): Deutungen von Armut. Pädagogische Thematisierungen von und Umgangsweisen mit sozialer Ungleichheit in Kindertageseinrichtungen. In: neue praxis 49 (5), S. 395–415.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2022a): Familienformen. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Haushalte-Familien/Glossar/familienformen.html, 02.12.2022

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2022b): Familien mit minderjährigen Kindern in der Familie nach Lebensform und Kinderzahl – Jahr 2021, in Deutschland (Stand April 2022). Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Haushalte-Familien/Tabellen/2-5-familien.html, 02.12.2022

Sturzenhecker, B., Knauer, R., & Hansen, R. (2019): Kein Neutralitätsgebot nach Grundgesetz und SGB VIII. In: DUVK (Hrsg.): FAQ. Frequently Asked Question – Häufig gestellte Fragen zu Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung. Berlin, S. 14–17. Verfügbar unter: https://www.duvk.de/media/filer_public/a1/6a/a16ab252-69d0-46e6-9a09-fde3b4be809c/faq_final_webversion.pdf, 02.12.2022.

Thüringer Landesamt für Statistik (TLS) (2023): Statistischer Bericht. Tageseinrichtungen für Kinder und öffentlich geförderte Kindertagespflege in Thüringen am 1.3.2022. Heft 11/23. Erfurt. Verfügbar unter: https://statistik.thuerin-gen.de/webshop/pdf/2022/10502_2022_00.pdf, 02.10.2023.

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS) (2019): Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Weimar: Verlag das netz.

UNICEF (Hrsg.) (2014): In erster Linie Kinder – Flüchtlingskinder in Deutschland. Verfügbar unter https://www.unicef.de/blob/56282/fa13c2eefcd41dfca5d89d-44c72e72e3/fluechtlings-kinder-in-deutschland-unicef-studie-2014-data.pdf, 12.10.2023.Wagner, P. (2020): Was Demokratie mit Vielfalt und Schutz vor Diskriminierung zu tun hat. In: Wamiki. Das pädagogische Fachmagazin (2), S. 28–35.

Walgenbach, K. (2017). Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft (2., durchgesehene Auflage). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Weiß, H. (2007): Was brauchen kleine Kinder und ihre Familien. In: Frühförderung interdisziplinär (2), S. 78–86.

Witt, A., Brown, R.C., Plener, P. L., Brähler, E., & Fegert, J. M. (2017): Child Maltreatment in Germany. Prevalence Rates in the General Population. In: Child and Adolescent Psychatry and Mental Health (11), 47. https://doi.org/10.1186/s13034-017-0185-0 .