FACHHOCHSCHULE ERFURT UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES
Bildung und Erziehung von Kindern

ThInKPäd
Thüringer Institut für Kindheitspädagogik der Fachhochschule Erfurt

2023

Qualitative Prozessforschung (AP 7)

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

BARBARA LOCHNER
SUSANNE ZELTWANGER
MICHAEL WUTZLER
NADJA VON HEYDEN
MICHAEL JANOWITZ
MICHEALA RISSMANN
CHRISTINE REHKLAU

Inhaltsverzeichnis

1. Hinführung & Fragestellung 3

2. Forschungspraktisches & methodisches Vorgehen 3

3. Die Vignette – Entstehung & Interpretationslinien 5

4. Zusammenfassung der Befunde – Typenbildung 9

4.1 Vielfaltssensibles Handeln als ambivalente Herausforderung (VGD 1) 9

4.1.1 Positionierung zur Fallvignette und pädagogische Wirklichkeit: *Kontrastierung mit der idealisierten eigenen Praxis* 9

4.1.2 Das Bild vom Kind und die Konstruktion der generationalen Ordnung: *Überwindung der generationalen Ungleichheit durch Betonung des Akteur:innenstatus von Kindern* 11

4.1.3 Selbstpositionierung im Kontext von Struktur & Professionalität: *Verhinderte Verantwortung kompetenter Pädagog:innen* 12

4.1.4 Umgang mit ethnischer Herkunft und Hautfarbe: *Präferenz der Dethematisierung* 14

4.1.5 Zusammenfassung: Vielfaltssensibles Handeln als ambivalente Herausforderung 17

4.2 Vielfaltssensibles Handeln als Ausdruck gemeinsamer Verantwortung (VGD 3) 17

4.2.1 Positionierung zur Fallvignette und pädagogische Wirklichkeit: *Infragestellung und Grenzziehung* 17

4.2.2 Das Bild vom Kind und die Konstruktion der generationalen Ordnung: *Kinder als zukünftige Akteur:innen, die in den gesellschaftlichen Rahmen eingeführt werden müssen* 19

4.2.3 Selbstpositionierung im Kontext von Struktur & Professionalität: *Das Team als Motor gemeinsamer Verantwortung* 20

4.2.4 Umgang mit ethnischer Herkunft und Hautfarbe: *Explizite Thematisierung als rassismuskritische Teamaufgabe* 22

4.2.5 Zusammenfassung – Vielfaltssensibles Handeln als Ausdruck gemeinsamer Verantwortung 24

4.3 Vielfaltssensibles Handeln als Umsetzungsproblem (VGD 4) 25

4.3.1 Positionierung zur Fallvignette und pädagogische Wirklichkeit: *Diskrepanz zwischen Grenzen des Verstehens und Verurteilung* 25

4.3.2 Das Bild vom Kind und die Konstruktion der generationalen Ordnung: *Kinder als Akteurs-Noviz:innen, die Begleitung brauchen* 26

4.3.3 Selbstpositionierung im Kontext von Struktur & Professionalität: *Organisational gestützte individuelle Verantwortung* 28

4.3.4 Umgang mit ethnischer Herkunft und Hautfarbe: *Perspektivwechsel und Betroffenenperspektiven als praktische Herausforderung* 30

4.3.5 Zusammenfassung: Vielfaltssensibles Handeln als Umsetzungsproblem....32

4.4 Vielfaltssensibles Handeln als Orientierungsproblem (VGD 7) 33

4.4.1 Positionierung zur Fallvignette und pädagogische Wirklichkeit: *Verstehende Positionierung im pädagogischen Handlungsdruck* 33

4.4.2 Das Bild vom Kind und die Konstruktion der generationalen Ordnung: *Kinder als Adressat:innen pädagogischer Steuerung und Zuwendung* 35

4.4.3 Selbstpositionierung im Kontext von Struktur & Professionalität: *Individuelle Verantwortung im Kontext organisationalen Wandels* 37

4.4.4 Umgang mit ethnischer Herkunft und Hautfarbe: *Vielfaltssensibles Handeln als individuelle, habituell geprägte Präferenzen* 39

4.4.5 Zusammenfassung – Vielfaltssensibles Handelns als Orientierungsproblem 40

4.5 Vielfaltssensibles Handeln als Ausdruck pädagogischer Professionalität (VGD 12) 40

4.5.1 Positionierung zur Fallvignette und pädagogische Wirklichkeit: *Implizite fachliche Abgrenzung durch Sensibilisierung und Wissen um Vielfalt* 40

4.5.2 Das Bild vom Kind und die Konstruktion der generationalen Ordnung: *Kinder als Stakeholder und Teilhabe pädagogische Aufgabe* 42

4.5.3 Selbstpositionierung im Kontext von Struktur & Professionalität: *Professionelle Verantwortung als Zusammenspiel verschiedener Ebenen* 44

4.5.4 Umgang mit ethnischer Herkunft und Hautfarbe: *Aktive Thematisierung als Qualifizierungsaufgabe im Kontext des Bildungsauftrags* 47

4.5.5 Zusammenfassung – Vielfaltssensibles Handeln als Ausdruck pädagogischer Professionalität 49

5. Zusammenfassung und Diskussion der Befunde....50

Literaturverzeichnis 59

1. Hinführung & Fragestellung

Ein Auftrag der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts „Vielfalt vor Ort begegnen“ war es, Pädagog:innen darin zu unterstützen, differenzbewusste und diskriminierungskritische Analyse-, Handlungs- und Reflexionskompetenzen (Sulzer & Wagner 2011, S. 58) zu entwickeln. Dafür war es wichtig, zunächst zu erfassen, welche Orientierungen und strukturähnlichen Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit Diversität die projektverantwortlichen Fachkräfte teilen. Die vignettenbasierten Gruppendiskussionen mit den Steuerungsfachkräften der teilnehmenden Einrichtungen und den Fachberater:innen hatten das Ziel, anhand eines aus dem Feld generierten und verfremdeten Fallbeispiels (Vignette) über Fragen von Vielfalt und Diversität, damit verbundene Herausforderungen und Erfahrungen, ins Gespräch zu kommen.

2. Forschungspraktisches & methodisches Vorgehen

Die vignettenbasierten Gruppendiskussionen (VGD) wurden im Rahmen des ersten Basismoduls der Fortbildungen für die Steuerungsfachkräfte der teilnehmenden Einrichtungen durchgeführt (Zeitraum: Februar bis April 2022). Die Mitwirkung war freiwillig. Die Teilnehmenden wurden über die datenschutzrechtlichen Rahmenbedingungen aufgeklärt. Insgesamt wurden 14 Gruppendiskussionen mit 166 Teilnehmenden realisiert. Aufgrund der Corona-Pandemie und der damit verbundenen Auflagen und Regelungen fanden sie online via WebEx statt und wurden mit Bild und Ton aufgezeichnet. Die Bildaufnahmen dienten lediglich der Zuordnung von Sprecher:innen im Diskussionsverlauf, sie wurden nicht ausgewertet.

Das Gruppendiskussionsverfahren ist ein etabliertes Forschungsverfahren aus der rekonstruktiven Sozialforschung, das sowohl auf die Analyse von situativ hergestellten Gruppendeutungen fokussiert als auch latente Gruppenorientierungen in den Blick nimmt. Den methodologischen Prinzipien der dokumentarischen Methode folgend, ermöglichen Gruppendiskussionen die Rekonstruktion von „milieu- und kulturspezifischen Orientierungswissens“ (Bohnsack et al. 2010, S. 7). Die Gruppendiskussionen im Projekt boten die Möglichkeit, das Spektrum der Orientierungen im pädagogischen Bereich mit Blick auf Diversität darzustellen. Als Stimulus diente eine Vignette, die auf Basis von teilnehmenden Beobachtungen in den Modelleinrichtungen entwickelt wurde. Vignetten bilden die „hohe soziale Komplexität“ (Miko-Schefzig 2022, S. 23) des Feldes komprimiert ab. Als alltagsnahe dichte Beschreibungen typisierter Situationen bieten sie ein besonderes Reflexionspotential. Ihre Fundierung in teilnehmenden Beobachtungen machen sie anschlussfähig an die kollektiven Erfahrungsräume der Teilnehmenden und schaffen auf diese Weise eine Grundlage für eine praxisnahe Analyse von Orientierungen zum Umgang mit Vielfalt im Kita-Alltag.

Der Einstieg in die Gruppendiskussionen erfolgte direkt nach einer Begrüßung und Vorstellungsrunde, um thematisch möglichst offen gehalten zu sein. Dabei wurden die Gruppendiskussionen durch die jeweiligen Moderierenden mit einer Haltung der „demonstrativen Vagheit“ und Offenheit geführt und waren durch die Enthaltsamkeit der Moderierenden (z.B. durch eine deaktivierte Kamera während der Diskussion) gekennzeichnet, um die Generierung möglichst detaillierter Darstellungen durch die Diskussionsteilnehmenden zu evozieren (Bohnsack 2000, S. 380 ff.). Das gemeinsame Lesen der Fallvignette bildete dabei den inhaltlichen Einstieg in die Thematik und generierte zugleich die Gesprächsaufforderung mit der Frage, welche Eindrücke und Gedanken die Teilnehmenden zu der Fallvignette haben. Die Gruppendiskussionen dauerten zwischen 49 und 91 Minuten (durchschnittlich: 70 Minuten). Sie variierten sowohl in der Intensität als auch in der Interaktivität. Nach dem Erliegen der selbstläufigen Diskussion wurden von den Moderierenden vereinzelte Nachfragen gestellt oder Spezifizierungen erbeten. Die Gruppendiskussionen endeten in allen Fällen mit einem Dank der Moderierenden, woraufhin die Aufzeichnung gestoppt wurde.

Die Auswertung der transkribierten Gruppendiskussionen erfolgte in Orientierung an der dokumentarischen Methode, die darauf abzielt, handlungsleitendes, atheoretisches Wissen zu untersuchen, das von den Teilnehmenden der Gruppendiskussion aufgrund gemeinsamer konjunktiver Erfahrungsräume unausgesprochen geteilt wird. Es prägt, wie über gemeinsame Gesprächsgegenstände gesprochen wird. Über die Kontrastierung der unterschiedlichen Gruppendiskussionen lassen sich die Orientierungskomponenten der Basistypik entfalten (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014). Im Projekt ging es entsprechend darum, herauszuarbeiten, wie über Vielfalt und Heterogenität in Kindertageseinrichtungen gesprochen wird, welche Überlegungen vor dem Hintergrund des gemeinsamen Erfahrungsraums entfaltet werden. An der rekonstruktiven Auswertung beteiligten sich mehrere Mitglieder der wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen von Forschungswerkstätten, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. Die Auswertung nach der dokumentarischen Methode setzt im ersten Schritt an der Erarbeitung des thematischen Verlaufs an, in dem beim ersten Sichten des Materials ein kursorischer Überblick erhalten wird. Zu untersuchende Passagen, die durch eine hohe Intensität geprägt sein können, werden festgelegt (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 293). Nach diesem Schritt erfolgte die Auswahl von insgesamt fünf Gruppendiskussionen, die aufgrund ihres inhaltlichen und thematischen Verlaufs als Ankerfälle tiefergehend analysiert wurden. Im nächsten Schritt, der formulierenden Interpretation, wurde das Material zur Strukturierung in Ober- und Unterthemen eingeteilt sowie eine Feingliederung erstellt (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 294). Die reflektierende Interpretation fokussierte im Anschluss auf den dokumentarischen Sinngehalt der Diskussion, als jenes spezifisch-eigene Wissen, das in der Gruppe geteilt wird (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 295f.). Dadurch konnte der für den nächsten Schritt entscheidende Orientierungsrahmen als Ausdruck des konjunktiven

Erfahrungsraumes der jeweiligen Gruppe expliziert werden. Im Anschluss wurde die komparative Analyse durchgeführt, in welcher vom Einzelfall generalisiert Typen gebildet wurden. Hier wurde nach einer sinngenetischen Typenbildung vorgegangen. Ausgehend von der Basistypik (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 302ff.) einer offenen Handlungsbereitschaft im Umgang mit Vielfalt wurden verschiedene Typen ausgelotet, wie vielfaltssensibles Handeln mit Blick auf das Bild vom Kind, die Vorstellung der Entwicklung und Entfaltung vielfaltssensibler Professionalität und die Themen ethnische Diversität/Hautfarbe entwickelt wird.

3. Die Vignette – Entstehung & Interpretationslinien

Um die Vignette für die weitere Nutzung als Reflexionsmaterial transparent zu machen, wird an dieser Stelle etwas ausführlicher auf ihre Entstehung und die damit verbundenen Überlegungen eingegangen.

Im Rahmen der ethnografischen Hospitationen in den Projekt-Kitas in der zweiten Jahreshälfte 2021 wurden verschiedene Themen in Bezug auf den Umgang mit Vielfalt immer wieder wahrnehmbar. Es wurde eine hohe Unsicherheit im Umgang mit sog. Vielfaltsmaterialien deutlich. Bücher, Stifte oder Puppen, die in der einen oder anderen Weise Diversität in die Einrichtungen bringen sollten, wurden zum Teil als „besondere Materialien“ behandelt oder als Materialien für bestimmte Kinder erachtet. Es zeigte sich ein zentrales Spannungsfeld im Umgang mit Vielfalt: *Einerseits* war der Wille der Fachkräfte deutlich erkennbar, sich auf besondere Bedürfnisse von Kindern einzulassen, alle Kinder als Teil der Einrichtung zu adressieren und die Repräsentation der Kinder in der Einrichtung sicherzustellen. Entsprechende pädagogische Überlegungen folgen Befunden, die zeigen, wie wichtig es ist, dass Kinder als individuelle Persönlichkeiten in der dinglichen Welt der Kita repräsentiert sind (Nentwig-Gesemann et al. 2017, S. 27) und Kindern zu ermöglichen, sich über Spielmaterialien gesellschaftliche Wirklichkeiten sowie Norm- und Wertvorstellungen aneignen zu können (Koné & Macha 2020, S. 183 f.). Insofern sind Spielmaterialien und Kinderbücher wichtig und notwendig, die die Vielfalt der Gesellschaft repräsentieren, mit stereotypen Zuschreibungen brechen und Kindern zeigen, dass sie in ihrer Individualität und mit ihren Bezugsgruppenzugehörigkeiten angenommen sind. *Andererseits* gelang es den Fachkräften nicht immer, dem Risiko zu entgehen, gerade durch die damit erzeugte Aufmerksamkeit Kinder zu ‚besondern‘ und zu exkludieren, also Othering-Prozesse zu begünstigen (Apraku 2021, S.71). Wird die Schwarze Puppe von den anderen Puppen separiert auf dem Regal platziert oder die Bücher, in denen Jungs auch Kleider tragen, ins Fach für die ‚Vielfaltsbücher‘ gestellt, geschieht bereits im Umgang mit den Repräsentationsmaterialien eine Form des Othering.

Weitere Aspekte, die im Rahmen der Hospitationen in den Blick gerieten – zum Teil auch, weil sie von den Praxispartner:innen implizit oder explizit angesprochen wurden – sind

- die Herausforderungen, Diskriminierungen im realen Erfahrungs- und Kommunikationszusammenhang begegnen zu müssen, sie zugleich aber nicht als ausschließlich pädagogisches Problem zu verstehen, sondern Diskriminierungen als „Effekt gesellschaftlicher Einteilungen“ (Scherr 2011, S. 36) zu reflektieren,
- das steigende Risiko für Aufgaben- und Prozesskonflikte im Team (Eling 2022), das mit einer kritischen Auseinandersetzung mit Vielfalt einhergeht, und damit verbundene Anforderungen an die Kritik-, Fehler- und Teamkultur,
- die Schwierigkeit, sich den Bedürfnissen einzelner Kinder zuzuwenden im Kontext einer Orientierung am gesamten Interaktions- und Beziehungsgeflecht (Schütze 2000, S. 79) sowie
- die Wahrnehmung und der Umgang mit Diskriminierungspraktiken von Kindern vor dem Hintergrund eines Bildes vom Kind als unschuldiges Wesen (Baader 2004).

Um diese Aspekte und damit verbundene Wahrnehmungen, Einschätzungen und Orientierungen weiter auszuloten, wurde auf Basis von verschiedenen Protokollnotizen aus den Hospitationen eine Fallvignette entwickelt, die in verdichteter Weise die benannten Aspekte aufgreift. Eine Herausforderung für das wissenschaftliche Team war dabei, eigene Vorannahmen zum Common Sense gesellschaftlicher Wirklichkeiten und damit verbundener Reproduktionsrisiken zu reflektieren. Dies soll in Bezug auf zwei Aspekte der Vignette exemplarisch verdeutlicht werden:

- Beim Blick auf das Cover des Buches, welches wir für die Vignette auswählten, assoziierten wir selbstverständlich eine Verbindung zwischen dem Hauptakteur der Vignette, Amir, und dem orangefarben gekleideten Kind auf dem Buchcover, was auf die Wirkmächtigkeit dieser gesellschaftlich konstruierten Zuschreibungen verweist.
  Um diese gesellschaftlich geprägten Wissensbestände nicht zu determinieren, findet sich in der Vignette selbst kein direkter Hinweis darauf, auf wen sich Frau Schütz im Vergleich von Amir und der Figur auf dem Buchcover bezieht. Gleichwohl zeigt sich die Selbstverständlichkeit der Verknüpfung auch in den Gruppendiskussionen.
- Diskutiert wurde des Weiteren der Name der zweiten Fachkraft. Einerseits sollte nicht die Wahrnehmung reproduziert werden, die Rolle einer Fachkraft könnten nur Personen ohne einen sog. Migrationshintergrund ausfüllen. Andererseits ging es um die Repräsentation einer Wirklichkeit, in der der Anteil von Fachkräften mit einem sog. Migrationshintergrund verschwindend gering ist, womit ein Name, dem mit hoher Wahrscheinlichkeit eine nicht-deutsche Herkunft zugeschrieben wird, eine besondere Aufmerksamkeit auf sich ziehen könnte. Letztlich wurde diese Diskrepanz dadurch gelöst,

dass in einem Teil der Gruppendiskussionen die zweite Fachkraft in der Vignette Fatma Ismael hieß, während sie in den anderen Gruppendiskussionen Isabel Maier genannt wurde. Die Auswertungen zeigen, dass die unterschiedliche Namensgebung Auswirkungen auf die Wahrnehmung dieser Rolle hat (Lochner & Zeltwanger 2024, i. V.).

Die Vignette diente als erzählgenerierender Stimulus und wurde in den Gruppendiskussionen wie folgt präsentiert:

Die pädagogische Fachkraft Monika Schütz und die neue Mitarbeiterin Fatma Ismael/Isabel Maier sitzen mit einer Gruppe von 15 Kindern im Morgenkreis auf dem Teppich. Anschließend an die Begrüßung der Kinder, einem Begrüßungslied und einem Fingerspiel, stellt Monika Schütz ein neues Buch vor.

„Guckt mal, was wir hier gekauft haben. Damit sind wir vorsichtig, das dürft ihr nicht kaputt machen. Das ist ein neues Buch, es heißt ‚Zuhause kann überall sein'."

Sie zeigt das Buch herum und Mika sagt: „Die sieht ja komisch aus." Frau Schütz reagiert darauf: „Warum? Die sieht doch aus wie Amir." Amir schaut bedrückt auf den Boden. Einige Kinder tuscheln miteinander. Frau Schütz hält Amir das Buch begeistert näher hin und fährt fort: „Schau doch mal, das Kind im Buch sieht genauso aus wie du!" Dabei zeigt sie auf das abgebildete Mädchen. Zwei Kinder neben Amir lachen und singen: „Amir sieht aus wie ein Mädchen!" Amir schreit mit Tränen in den Augen: „Nein. Hört auf!" und schubst eines der Kinder neben sich. Frau Schütz reagiert: „Wir schubsen hier nicht!"

Frau Ismael/Frau Maier wendet sich an Amir: „Gefällt dir das Buch nicht?". Frau Schütz schaut Frau Ismael/Frau Maier irritiert an: „Vielleicht weißt du das nicht, aber wir haben das Buch extra für Amir angeschafft."

Die anderen Kinder sind unruhig geworden, deshalb beendet Frau Schütz den Morgenkreis mit den Worten, dass Amir sich das Buch ja auch noch später anschauen kann und die Kinder jetzt spielen gehen können.

Im Anschluss an die Präsentation der Fallvignette wurde die Gruppendiskussion mit folgender Frage eingeleitet: Was geht Ihnen bei dem Fallbeispiel durch den Kopf? Was sind Ihre Gedanken, wenn Sie diese Alltagssituation hören?

Ohne den Anspruch einer abschließenden Auflistung, können ausgehend von unseren Vorüberlegungen in der Konstruktion der Fallvignette und auf Basis der Gruppendiskussionen folgende möglichen Interpretationslinien ausdifferenziert werden:

a) Vielfaltsreflexive & inklusive Praxis
    - Spannungsfeld von Repräsentation und Besonderung („Othering“)
    - Stigmatisierung und Diskriminierung aufgrund rassistischer Wissensbestände
    - Adultismus und die (fehlende) Partizipation von Kindern
    - Falsches Zuordnen von Gender (misgendern) und Weiblichkeit als Beleidigung
    - Einordnung und Umgang mit „herausfordernden“ Verhaltensweisen
b) Diskriminierendes Verhalten von Kindern
    - Diskriminierung und Ausschlusspraktiken unter Kindern
    - Bild von Kindern als „reine Wesen“ und die damit verbundenen Einschränkungen, Ausgrenzungen unter Kindern wahrzunehmen, als solche einzuordnen und entsprechend zu sanktionieren
c) Pädagogische Haltung und pädagogische Kompetenz
    - Didaktisches und methodisches Vorgehen der Fachkraft, inkl. Materialauswahl
    - Morgenkreis als Forum für das Einbringen von Themen
    - Umgang mit „diversen“ Artefakten
d) Zusammenarbeit im Team
    - Rolle von Hierarchie in Teams (hier in Bezug auf neue/alte Kolleg:innen)
    - Umgang mit Teamkonflikten
    - Fehlerkultur und Möglichkeit des gegenseitigen Kritikübens in Teams
    - Ethnische und herkunftsbezogene Diversität im Team

4. Zusammenfassung der Befunde – Typenbildung

Im Folgenden werden die verdichteten Rekonstruktionen von fünf Gruppendiskussionen, die sich auf Basis der formulierenden Interpretation als Ankerfälle herauskristallisiert haben, vorgestellt. In ihnen zeigen sich die Umgangsweisen mit der Fallvignette besonders augenfällig, die sich auch in anderen Gruppendiskussionen wiederholen. Ihnen wurde anhand von vier Leitfragen, die im ersten Analyseschritt entwickelt wurden, nachgegangen:

- Wie positionieren sich die Diskussionsteilnehmenden zur Fallvignette und wie setzen sie diese zu ihrer eigenen Praxis ins Verhältnis?
- Welches Bild vom Kind wird aufgerufen und wie werden vor diesem Hintergrund die Vorstellungen einer angemessenen Gestaltung der generationalen Ordnung in frühpädagogischen Arrangements konstruiert?
- Welches Verständnis von Professionalität und welche Parameter professioneller Verantwortung werden – auch mit Blick auf die eigene Position – erkennbar?
- Welche Orientierungen zeichnen sich in Bezug auf den Umgang mit Vielfalt, insbesondere mit Blick auf die Themen „ethnische Herkunft“ und “Hautfarbe“, ab?

4.1 Vielfaltssensibles Handeln als ambivalente Herausforderung (VGD 1)

4.1.1 Positionierung zur Fallvignette und pädagogische Wirklichkeit: *Kontrastierung mit der idealisierten eigenen Praxis*

In der Gruppendiskussion 1 nehmen die Teilnehmenden den Diskussionsanreiz unmittelbar auf und reagieren prompt und emotional auf die Fallvignette. Die dargestellte Situation erzeuge einen *„RUHEpuls von hundertachtzig“* (VGD 1, Z. 77-78). Die Teilnehmenden sehen sich in der Lage, die geschilderte Situation zu erfassen und zu beurteilen, insofern scheint die Szenerie anschlussfähig an die eigenen Praxiserfahrungen zu sein. Das bedeutet allerdings nicht, dass das pädagogische Vorgehen im Beispiel unterstützt wird.

Die Strategie der Gruppe in Hinblick auf die Fallvignette besteht vielmehr in wiederholten Abgrenzungsbemühungen. Es findet eine Distanzierung durch Kontrastierung mit der eigenen pädagogischen Wirklichkeit statt, die idealisiert dargestellt wird. So erscheint es den Gesprächsteilnehmenden schwer vorstellbar, *„dass das jemand wirklich so macht“* (VGD 1, Z. 117) und es wird betont, dass in der eigenen Einrichtung *„alle gleichermaßen akzepTIERT“* (VGD 1, Z. 52-53) werden und Vielfalt *„automatisch so in den Alltag INTEGRIERT“* (VGD 1, Z. 229) wird.

Diese Darstellung von Vielfalt als Normalität bricht sich jedoch an den Beschreibungen der eigenen pädagogischen Wirklichkeit. So fallen den Pädagog:innen in der eigenen Praxis

durchaus Kinder auf, was allerdings eher an Verhaltensweisen festgemacht wird als an Erscheinungsmerkmalen *(„Also mir fällt eher auf, dass es äh KINDER EHER, die durch ihr Verhalten aufFALLEN, also, die andere VERHALTENSmuster an den Tag legen“* (VGD 1, Z. 69-70)). Entgegen dieser pädagogischen Wirklichkeit betonen die Gesprächsteilnehmenden immer wieder, dass für sie alle Kinder gleich sind, was bis hin zur bewussten Dethematisierung von Differenzen führt *(„einfach dieses (3) dieses EINMALIG sein für für alle, ne? Und nicht nur (.), weil du jetzt aus nem anderen Land kommst, oder nen Kopftuch trägst oder so was.“* (VGD 1, Z. 268-269)). Deutlich wird ein Ringen mit dem Spannungsfeld ihrer pädagogischen Wirklichkeit, in der Vielfältigkeit für sie durchaus eine Herausforderung darstellt, sie sich aber zugleich darum bemühen, Vielfaltsaspekte als Normalität wahrzunehmen und darzustellen. (zu Normalisierung/Transnormalismus (ND) vgl. Boger 2019, S. 36).

In Bezug auf die fachliche pädagogische Bewertung der Situation kritisieren die Gesprächsteilnehmenden vor allem das methodisch-didaktische Handeln der Fachkraft in der Fallvignette. Die Pädagogin habe sich *„nicht gut vorbereitet“* (VGD 1, Z. 194) und ihr fehle *„dieses Hintergrundwissen“* (VGD 1, Z. 182-183) zum angemessenen Umgang mit Vielfaltsaspekten. Auch der Morgenkreis als pädagogisches Setting und die Auswahl des Buches als Medium werden kritisiert. Die Situation sei nicht *„interessengebunden an dem Kind“* (VGD 1, Z. 208-209) durchgeführt worden und die als relevant angenommenen Themen wären *„SCHWIERIG mit so einem Buch zu thematiSIEREN“* (VGD 1, Z. 223). Stattdessen sei es besser, wenn *„diese VIELFALT auch ÜBERALL in allen Räumen und mit VERSCHIEDENSTEN Materialien äh sichtbar wird“* (VGD 1, Z. 224-225).

Die Konklusion der Gesprächsteilnehmenden ist dementsprechend, dass der Fachkraft in der Fallvignette eine *„hochgradig UNprofessionelle pädagogische Haltung“* (VGD 1, Z. 156-157) attestiert wird. Es wird aber auch Verständnis für die Fachkraft aufgebracht, indem vermutet wird, sie habe *„vermutlich was Gutes tun“* (VGD 1, Z. 139-140) wollen und sei daran gescheitert.

Während sich die Gesprächsteilnehmenden also intensiv über Aufbau und methodisch-didaktisches Herangehen der Fachkraft im Beispiel austauschen, werden andere Faktoren wie die Reflexion von Vorurteilen und Positionierungspraktiken wenig berücksichtigt und diskutiert. Auch bleibt die Diskussion im gesamten Verlauf wenig kontrovers. Es finden sich kaum Gegenpositionen zur dominanten Konstruktion im Hinblick auf die Vignette. Die Gesprächsteilnehmenden sind sich einig, dass sich ihre Praxis hinsichtlich der professionellen Kompetenz der Fachkräfte im positiven Sinne stark von der dargestellten Situation unterscheidet und grenzen sich mit dem Ausdruck von Betroffenheit ab.

4.1.2 Das Bild vom Kind und die Konstruktion der generationalen Ordnung: *Überwindung der generationalen Ungleichheit durch Betonung des Akteur:innenstatus von Kindern*

Die dominante Konstruktion der generationalen Ordnung gestaltet sich entlang einer starken Akteur:innen-Position des Kindes bzw. der Kinder. Kinder werden als Rahmengebende positioniert, deren soziales Gefüge „*eigentlich*“ nicht von gesellschaftlichen Normierungsprozessen beeinflusst wird. Vielmehr hätten Kinder eine „*gute Grundakzeptanz untereinander*“ (VGD 1, Z. 80) und könnten in Bezug auf den Umgang mit Vielfalt Erwachsenen ein Vorbild sein, da sie entspannter und unaufgeregter mit Vielfalt umgehen, Vielfalt als Lernanlass nutzen, sich positiv auf der emotionalen Ebene begegnen und Gemeinschaft bilden: „*die KINDER […] die finden sich so SUPER, […] ihre FREUNDschaften, die lernen VONeinander*“ (VGD 1, Z. 365-366). Vor diesem Hintergrund würden Kinder Differenz „*SCHNELLER*“ (VGD 1, Z. 369) überwinden als Erwachsene. Eingeschränkt wird diese positive Perspektive auf den Akteur:innen-Status von Kindern allerdings mit Blick auf Kinder, die aufgrund von kognitiven Beeinträchtigungen nicht in der Lage wären, „*in der Spur [zu laufen]*“ (VGD 1, Z. 1016), d.h. den (impliziten) Normen und Erwartungen eines sozialen Miteinanders im Alltag gerecht zu werden. Hier deutet sich eine leistungsbezogene Idee von Handlungsmächtigkeit an, in der bestimmte Kompetenzen vorausgesetzt werden, um die Anerkennung als Akteur:in zu erhalten.

Amir, das Kind in der Fallvignette, wird als selbstbewusster, handlungsmächtiger Akteur positioniert („*für den Amir ist er so gut wie er IST*“ – VGD 1, Z. 233-234). Er erfährt Unrecht („*Mobbing*“ VGD 1, Z. 148), gegen das er sich zur Wehr setzt. Dieses Unrecht und die damit verbundene Vulnerabilisierung Amirs („*der Kleine*“; VGD 1, Z. 309) ist in der dominanten Orientierung der Diskussionsteilnehmenden vor allem das Ergebnis des Handelns der pädagogischen Fachkraft und nicht als Kompetenzdefizit des Kindes einzuordnen.

Während die Normalität der Vielfalt immanenter Bestandteil der Wirklichkeitskonstruktionen von Kindern wären („*Das spielt eigentlich gar keine ROLLE (.) Äh::: das ist überhaupt NICHT THEma, welche/, weil die/ unsere Kinder alle so vielschichtig und vielfältig sind*“, VGD 1, Z. 59-60), entwerfen die Gesprächsteilnehmenden Erwachsene immer wieder als beschädigte Subjekte, die zu kognitiv orientiert agieren, sich selbst eine Sachorientierung oktroyierten und sich dadurch überforderten: „*eher nen Problem für uns Erwachsene*“ (VGD 1, Z. 377) *„wenn man zu kompliZIERT vielleicht auch denkt“* (VGD 1, Z. 440), „*meine Kollegin ist in der Apokalypse ausgebrochen*“ (VGD 1, Z. 456-457). Zugleich wären kulturelle Differenzen in der Erwachsenenwelt aber auch relevanter: „*diese kulturellen Unterschiede, die sind DA und ich glaube, die sind bei uns Erwachsenen einfach SO stark oder VIEL stärker ausgeprägt natürlich als bei den KINDERN*“ (VGD 1, Z. 845-847).

Für die Kita wird die Idee einer gleichberechtigten, nicht-hierarchischen Gemeinschaft entworfen, die im professionellen pädagogischen Setting pionierhaft realisiert wird und eine durch

Machtasymmetrien geprägte generationale Ordnung überwindet. Der Handlungsraum Kita wird in dieser Konstruktion durch die Kinder definiert, während Erwachsene nur indirekt oder reaktiv in Erscheinung treten. Stellvertretendes Handeln der Erwachsenen erscheint gerade im Umgang mit Vielfalt Probleme zu produzieren. Insgesamt werden „erwachsene“ Einflüsse auf Kinder und deren Handeln eher negativ assoziiert. Demgegenüber erscheint eine konsequente Orientierung am kompetenten Kind und der Weltsicht der Kinder als geeignete Professionalisierungsstrategie. Angemessenes pädagogisches Handeln gestaltet sich folglich „*interessengebunden am Kind*“, lebt davon, dass Kinder „*eigene Ideen mit ein[bringen]*“ (VGD 1, Z. 206-209) und überwindet den Einfluss der Erwachsenenwelt, die als Kontrast zur Kinderwelt dargestellt wird.

Die eigene Verwobenheit in gesellschaftliche Machstrukturen, die eigene Macht im sozialen Gefüge und strukturelle Mechanismen der Reproduktion generationaler Ungleichheit bleiben in dieser Gruppendiskussion unbeleuchtet. Der artikulierte professionelle Anspruch eines besonderen Maßes an Reflexivität konzentriert sich vorwiegend auf eine Form der Unterstützung und Förderung der Offenheit von Kindern untereinander und einer konsequenten Orientierung an den Deutungsweisen und Wirklichkeitskonstruktionen der Kinder. Darüber hinaus wird nur dann ein Handlungsbedarf gesehen, wenn die Kinder nicht selbstläufig miteinander zurechtkommen, weil Kinder den sozialen Anforderungen der Gruppe z. B. aufgrund von Behinderungen nicht entsprechen können: „*wo man aber dann immer mal das Kind […] aus der Situation oder aus der Gruppe […] wegnehmen muss, damit die anderen Kinder auch geschützt (deutet Anführungszeichen an) werden beziehungsweise auch ihr Recht haben, den Alltag so zu leben oder ihr Spiel […] fortzusetzen, ne? Und (atmet ein) das ist teilweise echt (.) schwierig*“ (VGD 1, Z. 949). Die wahrgenommene Interventionsnotwendigkeit wird entsprechend dem skizzierten Ideal als Herausforderung wahrgenommen und zum Sonderfall der pädagogischen Beziehung.

4.1.3 Selbstpositionierung im Kontext von Struktur & Professionalität: *Verhinderte Verantwortung kompetenter Pädagog:innen*

In Bezug auf die professionelle Verantwortung können zwei Pole ausgemacht werden: Einerseits wird die Gestaltung pädagogischer Prozesse als individuelle Verantwortung der Fachkräfte verstanden. Diesbezüglich distanzieren sich die Diskussionsteilnehmenden deutlich von der Fachkraft in der Fallvignette, deren Aufgabe es gewesen wäre, den Morgenkreis partizipativ und inklusiv zu gestalten: „*ich finde da aber wirklich die Haltung der pädagogischen Fachkraft […] schon dieser Satz ‚machts nicht kaputt!‘ ganz schrecklich […] wir bestellen die Materialien FÜR die Kinder und das muss FÜHLBAR sein und das muss ähm LESBAR sein und das muss FÜR die Kinder als Material zu BENUTZEN sein […] Also ich finde die Herangehensweise wirklich sehr schwierig.*“ (VGD 1, Z. 85-91). Wiederholt werden in der

Gruppendiskussion die Haltung der Fachkraft („*hochgradig UNprofessionelle pädagogische Haltung*“ (VGD 1, Z. 156-157)) sowie (daraus folgend) fehlende Handlungskompetenz als zentrale Faktoren von Professionalität ausgemacht. Die Pädagogin agiere zu wenig „*interessengebunden*“ (VGD 1, Z. 206) und „*SITUATIONSORIENTIERT*“ (VGD 1, Z. 217). Der wahrgenommene Mangel einer angemessenen professionellen Haltung wird wiederum von intentionaler Diskriminierung abgegrenzt: „*hat damit vielleicht wenig ERfahrung ja, auch ihre HOFFnung, dass sie vielleicht DAMIT ähm dem Kind was GUTES tut*“ (VGD 1, Z. 181-182). Allerdings wird der Pädagogin in der Fallvignette zumindest mangelnde Vorbereitung unterstellt: „*sie hat sich dann vielleicht auch einfach nicht gut vorbereitet*“ (VGD 1, Z. 191-192).

Auf die Rolle der zweiten Fachkraft (hier: Fatma Ismael) wird kaum eingegangen. Ihr Handeln wird als wenig nachvollziehbar und vage beschrieben. Angenommen wird, dass sie wenig Einflussmöglichkeiten habe, weil dies von ihrer Kollegin nicht anerkannt würde. Als positiver Gegenhorizont werden hierarchiearme, kritikfreundliche Teamstrukturen beschrieben: „*jeder Pädagoge ist hier gleich viel WERT und hat auch das ANrecht hier seine eigene Meinung zu haben*“ (VGD 1, 329-332). Wenngleich die Sensibilisierung des eigenen Teams punktuell als Herausforderung markiert wird („*so ein bisschen der Hauptanteil unserer Arbeit […] Sensibilisieren im Team*“ (VGD 1, Z. 517-519)), der vor allem mit einer indirekten Einflussnahme durch vorbildliches Handeln begegnet werden kann, erscheinen die individuellen Faktoren professioneller Verantwortung in der eigenen Praxis als weitgehend unproblematisch. Implizit und explizit stellen sich die Diskussionsteilnehmenden als kompetent, einfühlsam und erfahren dar. Sie sind bemüht, ihr Wissen und ihre Kompetenz im Team und zum Teil auch an Eltern zu vermitteln.

Demgegenüber werden andererseits die Rahmenbedingungen professioneller Verantwortungsübernahme als ausgesprochen hinderlich markiert – auch und vor allem für die eigene Praxis. Für die inklusive Gestaltung der pädagogischen Arbeit, insbesondere für die Begleitung von Kindern mit einem hohen Bedarf an individueller Zuwendung, deren Beteiligung im Gruppenkontext als herausfordernd beschrieben wird, wären die Rahmenbedingungen, vor allem die Fachkraft-Kind-Relation, nicht ausreichend. Die Verantwortung dafür wird vorrangig beim „*System*“ gesehen: „*hätten wir genug Personal […], dann könnten wir diese Freiräume schaffen […], aber das ist in unserem System einfach nicht gegeben*“ (VGD 1, Z. 1208-1212) – „*aber das System hat ja ErWARTUNGEN an uns, wie wir zu arbeiten HABEN. Wir sollen individuell arbeiten, sollen an BEDÜRFnissen arbeiten, aber das System funktioniert nicht*“ (VGD 1, Z. 1233-1235).

Während mit Blick auf die reale frühpädagogische Praxis also kein grundsätzliches professionelles Problem auf der Ebene individueller Verantwortungsübernahme ausgemacht wird, zeigt sich eine hohe Übereinstimmung darin, dass Anforderungen von Inklusion vor allem an einer

fehlenden Verantwortungsübernahme politischer Akteur:innen, aber z. T. auch der Eltern, scheitern: „*Ich denke auch, dass die Einstellung bei den Mitarbeitern und Pädagogen schon ziemlich gut fortgeschritten ist, inklusiv und bedürfnisorientiert jedes Kind mitnehmen zu WOLLEN. Aber es GEHT […] einfach nicht, […] weil die Zeit und die Mittel und die Wege fehlen*“ (VGD 1, Z. 1164-1170). Dadurch entstehen Barrieren für die inklusive Arbeit und die praktische Herstellung einer Passung zwischen den strukturellen Möglichkeiten und den Bedarfen der Kinder. Diesen strukturellen Bedingungen sehen sich die Fachkräfte ausgeliefert, sie zeigen sich rat- und hilflos. Entgegen eigener Präferenzen können sie unter diesen Umständen nicht als Gestalter:innen einer kindorientierten Umgebung agieren.

4.1.4 Umgang mit ethnischer Herkunft und Hautfarbe: *Präferenz der Dethematisierung*

Die objektiven Informationen, die die Fallvignette liefert (u. a.: die Pädagogin sieht eine Ähnlichkeit zwischen Amir und einem der Kinder auf dem Buchcover, zwei Kinder greifen daraufhin das Merkmal ‚Geschlecht‘ auf), eröffnen verschiedene Deutungsmöglichkeiten und Einschätzungen in Bezug auf Vielfalt und Differenz. Bereits in den ersten Äußerungen orientieren sich die Teilnehmenden vorrangig an der gesellschaftlich geprägten Verknüpfung von Namensgebung und Annahmen zu Herkunft und Aussehen. Mit der Präposition werden ausgehend von der Fallvignette und dem darin aufgerufenen Namen „Amir“ der Umgang mit Kindern „*aus unterschiedlichen Herkunftsländern*“ (VGD 1, Z. 51) und „*UNTERschiedlichen NationaliTÄTen*“ (VGD 1, Z. 64) relevant gesetzt, ohne dass diese Verknüpfungen zum expliziten Thema der Diskussion werden. Auch im Weiteren werden die Themen Herkunft, Sprache und Hautfarbe miteinander verwoben diskutiert: „*also wir haben auch, also wir haben nicht äh, momentan nicht viele, äh äh ausländische Kinder äh, aber die, die wir haben momentan, die sind/ die ähm leben aber auch im Heim. (.) Die sprechen Deutsch äh so gut wie jedes andere deutsche Kind und die die fühlen sich auch nicht anders, auch wenn sie die Haut(.)farbe dunkler ist und so was und da kommen die Fragen gar nicht auf*“ (VGD 1, Z. 102-107). In dieser Äußerung wird eine zweite Orientierung deutlich: Im Umgang mit Vielfalt setzt sich in der Diskussion die Präferenz für Dethematisierung durch, die sich u. a. durch pädagogische Beiläufigkeit auszeichnet. Grundsätzlich wird kein Handlungsbedarf gesehen und wenn sich doch Fragen bei den Kindern, z. B. in Bezug auf Mehrsprachigkeit, ergeben, „*da redet man mal kurz mit den Kindern drüber, erklärt, dass die aus einem anderen Land kommen und gut ist*“ (VGD 1, Z. 109-111). Explizite Thematisierungen von Vielfaltsaspekten erscheinen auf der kommunikativen Ebene der Diskussion im Gegensatz dazu als unzulässige und zu vermeidende Problematisierungen.

Auf der konjunktiven Ebene der Äußerung zeigen sich mit Blick auf die Modulation (Satzabbrüche, „ähm“, Pausen) Unsicherheiten im Umgang mit Differenz, die als implizierter Hintergrund der Präferenz zur Dethematisierung eingeordnet werden können. Diese Unsicherheiten

beziehen sich jedoch nicht auf konkrete pädagogische Handlungsanforderungen, die sich aus einer Mehrsprachigkeit respektive fehlenden Deutschkenntnissen ergeben. Diesbezüglich berichten die Teilnehmenden von unterschiedlichen Handlungsstrategien, um Sprachbarrieren abzubauen und die Herkunftssprachen der Kinder anzuerkennen (VGD 1, Z. 291-296; 530-539; 561-565; 673-685; 687-693). Begrenzungen werden hier vor allem in strukturellen Rahmenbedingungen der Einrichtungen, aber auch in kontroversen Vorstellungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit gesehen. Einigkeit besteht darin, dass Mehrsprachigkeit deshalb relevant ist, weil sich daraus pädagogische Handlungsanforderungen im Sinne einer kindbezogenen Förderung ergeben.

Die Annahme, Othering- und Diskriminierungsrisiken durch den Verzicht auf eine eigene Thematisierung von Vielfalt respektive Differenz, zu minimieren, wird durch das Bild vom Kind bestärkt, wonach Kinder untereinander erstens keine diskriminierende Differenzierung aufgrund von ethnischer Herkunft oder Hautfarbe vornehmen: *„Bisher werden eigentlich alle gleichermaßen akzepTIERT und auf ÄUSSeres wird auch nicht so (.) ähm, wird nicht so stigmatisiert“* (VGD 1, Z. 52-54). Zweitens wird Kindern in Abgrenzung zu Erwachsenen eine hohe Kompetenz im Umgang mit den Vielfaltsaspekten ‚Hautfarbe‘ und ‚Herkunft‘ zugesprochen: *„Ich finde, da wird wieder sehr deutlich, dass das eigentlich eher nen ~Problem~ für uns Erwachsene ist, für die Kinder gar nicht. […] Die Kinder behandeln sich alle gleich, alle ganz toll“* (VGD 1, Z. 378-380; ähnlich: Z. 278-281; Z. 397- 409).

Eine Konsequenz, die sich aus der Präferenz für Dethematisierung ergibt, ist, dass Vielfaltsaspekte nur indirekt von den Pädagog:innen eingebracht werden, indem Spielmaterialien, die Vielfaltsaspekte widerspiegeln, selbstverständlich im Raum verfügbar gemacht werden: *„Also wir haben jetzt eben diese Hautfarben-Stifte, die habt ihr ja vielleicht mittlerweile auch alle. Die sind einfach in der Gruppe DA, so das und da muss/ gibt's keine Erklärung weiter dazu. (…)“* (VGD 1, Z. 487-493). Entsprechend der Konstruktion von Kindern als Akteur:innen sei auf die natürliche Kompetenz der Kinder zu vertrauen, das Material angemessen einzusetzen und zu interpretieren.

Dass die Präferenz zur Dethematisierung nicht nur in der Überzeugung begründet ist, dass mit einer Thematisierung erst problematische Differenzkonstruktionen an die Kinder herangetragen werden, sondern auch aus Unsicherheiten und einer gewissen Einseitigkeit der Konstruktion pädagogischer Beziehungen resultiert, soll an einem weiteren Auszug verdeutlich werden:

„Wir haben jetzt viele DUNKELhäutige Kinder da und NATÜRlich kam die Frage (.), „warum bist denn du SCHWARZ?“ Meine Kollegin ist in der Apokalypse ausgebrochen: "WIE mache ich das jetzt, dass ich das erkläre? Und da sagte der Junge so RICHTIG cool: "Ich kann das SELBER erklären", und hat dann erklärt, dass es aus einem anderen Land kommt. Und da sind die nun mal SCHWARZ, so wie wir hier (.) BLEICH sind […]. Ha, da war's einfach, der

SACK war zu. Es war erledigt. Ich habe gelacht, ich fand das HERRLICH. (.) Ich mag/ äh ich f-/ ich mag solche/ Situationen" (VGD 1, Z. 456- 469).

In dieser Sequenz wird der aus der Frage des Kindes entstehende Handlungsbedarf an das aufgrund seiner Hautfarbe von „Othering“ (Apraku 2021, S.71) betroffene Kind abgegeben. Dieses löst die Situation augenscheinlich souverän auf, indem es die Frage beantwortet. Die wiedergegebene Antwort des Kindes deckt sich mit den bereits vorher in der Diskussion hergestellten, gesellschaftlich geprägten Verknüpfungen von Hautfarbe und Herkunft. Sie wird von der erzählenden Pädagogin als hinreichend und abschließend markiert („*SACK war zu*“). Einen pädagogischen Handlungsbedarf, z. B. in Bezug auf die Erweiterung des Skripts „Gründe für unterschiedliche Hautfarben“ oder in Bezug auf einen empowernden Umgang mit Diskriminierungsrisiken, sieht sie nicht. Die Möglichkeit einer eingeschränkten Handlungsmächtigkeit und Vulnerabilität des gefragten Kindes, z. B. aufgrund bereits erlebter Diskriminierungserfahrung im Zusammenhang mit seinem Äußeren, werden ebenfalls nicht angenommen. Entsprechend werden die Unsicherheiten der Kollegin und das damit verbundene Gefühl der Handlungsverantwortung als unangemessen dargestellt. In der weiteren Erzählung geht die Sprecherin auf Erwartungen von Eltern im Umgang mit Differenz ein. Als ‚gute‘ Eltern werden diejenigen BPoC[1] darstellt, die die Dethematisierung mittragen und sich fraglos akkulturalisieren. Anders als im Umgang mit den Kindern erscheinen die Erwartungen von Eltern eine Herausforderung für die Pädagogin zu sein. Damit verbleibt der Bedarf einer Auseinandersetzung auf der Ebene der Erwachsenen.

Insgesamt lassen sich in dieser Gruppendiskussion Unsicherheiten hinsichtlich des Vielfaltsaspektes Hautfarbe und ethnische Herkunft erkennen, die aber kaum expliziert werden. Während der gesamten Gruppendiskussion zeigt sich eher die Tendenz, den Aspekt von Hautfarbe und ethnischer Herkunft und die damit verbundenen Erfahrungen von BPoC durch Aussagen im Sinne von *Alle besonders und alle gleich* (VGD 1, Z. 262-264) zu normalisieren. Zugleich reproduzieren die Teilnehmenden gesellschaftlich normierte Setzungen und Zuschreibungen, indem sie das Geschehen in der Fallvignette mit Fragen von Herkunft und Aussehen in Verbindung bringen. Diese deuten sich in der Fallvignette an, werden dort aber nicht explizit benannt. Die Identitätsmerkmale Amirs, auf die in der Gruppendiskussion rekurriert wird, werden im Sprechen über die Fallvignette konstruiert, ohne dass dieser Prozess im Verlauf der Gruppendiskussion irritiert wird. Damit wird das Othering Amirs in der Fallvignette zu einem pädagogisch nicht legitimierten, aber begründeten Akt.

[1] BPoC = Selbstbezeichnung von Schwarzen und People of Color, die ihre sozio-politische Positionierung in der Gesellschaft thematisiert

4.1.5 Zusammenfassung: Vielfaltssensibles Handeln als ambivalente Herausforderung

Die Orientierung, die sich in der Gruppendiskussion insgesamt zeigt, lässt sich wie folgt zusammenfassen: Von pädagogischem Handeln, das als falsch wahrgenommen wird, erfolgt eine Abgrenzung. Dies geschieht vor dem Hintergrund der eigenen idealisierten pädagogischen Praxis, die als angemessener und kompetenter eingeordnet wird. In Bezug auf den Umgang mit den Themen „ethnische Vielfalt“ und „Hautfarbe“ zeigt sich eine Präferenz der Nicht-Einmischung und Dethematisierung. Dem liegt zum einen die Idee einer generationalen Ordnung zugrunde, die maßgeblich durch ein nicht-hierarchisches Verhältnis von Erwachsenen und Kindern geprägt ist, das vor allem dadurch hergestellt wird, dass Erwachsene sich zurücknehmen und Kindern als eigenmächtigen Akteur:innen Raum geben. Pädagogisches Handeln wird somit aus pädagogischer Überzeugung vorrangig zu einem Nicht-Handeln. Zum anderen wird dieses Nicht-Handeln auch durch Unsicherheiten hervorgebracht, die im Kontext schlechter struktureller Rahmenbedingungen nicht bearbeitet werden können. So wird eine prinzipielle Bereitschaft zu professioneller Verantwortung für das pädagogische Geschehen postuliert, die in der Positionierung der Diskutant:innen aber durch die strukturellen Rahmenbedingungen blockiert wird, für die das politische „System“ verantwortlich gemacht wird. Die Ambivalenz des Handelns ergibt sich also aus dem Postulat fehlender struktureller Möglichkeiten bei einer gleichzeitigen Präferenz zum Nicht-Handeln, die mit dem Bild vom Kind und der eigenen fachlichen Haltung begründet wird.

4.2 Vielfaltssensibles Handeln als Ausdruck gemeinsamer Verantwortung (VGD 3)

4.2.1 Positionierung zur Fallvignette und pädagogische Wirklichkeit: *Infragestellung und Grenzziehung*

In der VGD3 zeigen sich insgesamt deutliche Parallelen zu der Positionierung der Diskussionsteilnehmenden in VGD1, denn auch hier ist die erste Reaktion der Diskussionsteilnehmenden eine unmissverständliche Distanzierung vom Fallbeispiel. Die Sprecherin zeigt sich *„GESCHOCKT*“ (VGD 3, Z. 47) vom Vorgehen der Fachkraft. Sie könne sich *„beim BESTEN Willen (…) nicht vorstellen, dass eine meiner Mitarbeiterinnen so, so unsensibel (.) damit umgeht.*“ (VGD 3, Z. 45-46) – auch, *„wenn wir auf dem Dorf sind“* (VGD1, Z. 50). Dadurch wird die Fallvignette bereits in der Proposition als *„komplett fragwürdig*“ (VGD 3, Z. 103) eingestuft und ihre Realitätsnähe infrage gestellt.

Die Diskussionsteilnehmenden positionieren sich in ihrer Haltung weit entfernt von der Situation in der Fallvignette. Dies vollziehen sie zum einen durch das Entwickeln alternativer Handlungsentwürfe, bei denen die Diskussionsteilnehmenden auf die Fachkraft zugehen würden, um ihr zu verdeutlichen, *„dass das halt ABSOLUT nicht richtig ist, wie sie das hier anwendet“*

(VGD 3, Z. 105-106). Ein Eingreifen in die Situation wird als unausweichlich präsentiert. Eine Teilnehmende äußert, sie würde andernfalls „*an Herzdrücken sterben*“ (VGD 3, Z. 127). Diese gemeinsame Verortung der Diskussionsteilnehmenden macht deutlich, dass sie die skizzierte Situation nicht akzeptabel finden und als Lösung das unmittelbare Eingreifen in die Situation sehen. Zum anderen machen die Teilnehmenden Kontrastierungen mit ihrer eigenen pädagogischen Praxis stark, in der „*ständig neue Kinderbücher gekauft werden, oder Spielsachen, Puppen, (…) Wo sich irgendwie jeder wiederfinden kann*“ (VGD 3, Z. 206-208).

Im Gegensatz zur VGD1 verläuft die Diskussion in der VGD3 stärker im selbstreflexiven Modus, der inhaltlich geprägt ist vom Hinterfragen der eigenen pädagogischen Wirklichkeit. Dadurch zeigt sich in dieser Diskussion kein Bruch mit der eigenen pädagogischen Wirklichkeit der Diskussionsteilnehmenden, da eigene Annahmen und die Sicht auf die Vignette kritisch reflektiert werden: *„Und da muss ICH WIEDERUM, wirklich GANZ reflektiert gestehen, als ich den NAMEN der anderen Pädagogin gelesen habe (lacht), habe ich mich gefragt, warum SIE nichts sagt. Weil, sie hat ja auch, also einen ausländisch klingenden Namen. Und das/ da ist in mir ein Vorurteil aufgeploppt, muss ich ehrlich gestehen. Das, äh, ist wahrscheinlich auch falsch.“* (VGD 1, Z. 113-117).

In diesem Kontext steht auch die erneute und kontroversere Verhandlung der Realitätsnähe der Vignette im späteren Verlauf der Diskussion. Während besonders eine Teilnehmende immer wieder bezweifelt, *„ob dieses Beispiel wirklich ECHT ist“* (VGD 3, Z. 188), hält eine weitere Diskussionsteilnehmende dagegen: *„Ich kann mir schon vorstellen, dass dieses Beispiel ECHT ist und dass, ähm, dass in vielen Einrichtungen vielleicht auch noch Thema ist. Und, äh, vor allen Dingen Diskriminierung Thema ist. […] Auch wenn´s vielleicht, ähm, in unseren Einrichtungen ANDERS aussieht und, ähm, wir Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben, die sich offen gegenüber dem Thema, ähm, ähm, STELLEN.“* (VGD 3, Z. 191-198). Hier zeigt sich, dass die Teilnehmenden eine gewisse Kritik am eigenen Arbeitsfeld durchaus für gerechtfertigt halten und sich auch im eigenen Umfeld aktiv damit auseinandersetzen. Zum anderen wird der Wunsch und der Anspruch deutlich, sich von dieser Kritik abzusetzen.

In Bezug auf die Fachkraft in der Vignette attestieren die Diskussionsteilnehmenden, dass ihr „*ganz viel Sensibilisierung*“ (VGD 3, Z. 159) fehle. Versuche einer Teilnehmenden, Empathie für die Fachkraft zu zeigen, indem vermutet wird, dass die Fachkraft „*eigentlich was GUTES*“ (VGD 3, Z. 374) wollte, werden von den anderen Diskussionsteilnehmenden nicht aufgegriffen, wodurch eine Grenzziehung zu dem, was pädagogisch annehmbar ist, erfolgt. Die Sprecherin reintegriert sich in den Diskussionsprozess, indem sie nun kritisch auf das Handeln der Fachkraft Bezug nimmt: Es ginge „*in die kom/ komplett falsche Richtung*“ (VGD 3, Z. 381-382).

Durch die konsequente Distanzierung von der federführenden Fachkraft in der Vignette, Frau Schütz, kommt die Positionierung der Diskussionsteilnehmenden zum Ausdruck: Sie ist geprägt von Ablehnung gegenüber dem pädagogischen Geschehen in der Fallvignette. Die Teilnehmenden gehen davon aus, dass ihre eigene berufliche Realität von mehr Empathie, Inklusivität und pädagogischer Angemessenheit geprägt ist. Die Vignette wird vor allem in Form der Abgrenzung, als negativer Gegenhorizont zur eigenen Praxis verhandelt – ähnlich wie die Diskutant:innen in VGD 1. Jedoch setzen sich die Teilnehmenden hier teilweise selbstreflexiv mit eigenen Vorurteilen auseinander und markieren deutlicher einen kollegialen Handlungsbedarf.

4.2.2 Das Bild vom Kind und die Konstruktion der generationalen Ordnung: *Kinder als zukünftige Akteur:innen, die in den gesellschaftlichen Rahmen eingeführt werden müssen*

Die Perspektive auf Kinder und die Gestaltung der generationalen Ordnung in VGD 3 stellen im Rahmen des hier herangezogenen Datensatzes einen maximalen Kontrast zu VGD 1 dar. Kinder werden als Akteur:innen im Werden positioniert, die Vielfalt grundsätzlich offen gegenüber stehen, aber nicht immer über ausreichend Wissen verfügen, um die Verantwortung für soziale Prozesse zu übernehmen. „*Warum reagiert denn NIEMAND, wenn die anderen Kinder dann in diesen Modus mit einsteigen, so das Kind vorzuführen […]. Was ja irgendwie auch nicht aus Böswillen passiert, sondern einfach, weil die Kinder es vielleicht auch einfach nicht besser wissen, weil es nie thematisiert wurde. […] Natürlich haben Kinder das Gespür nicht zu hundert Prozent, dass so was auch ein sensibles Thema sein kann*“ (VGD3, Z. 74-79). Die Äußerungen aus der Kindergruppe werden als „*Fehlverhalten*“ (VGD3, Z. 87) interpretiert, auf welches die Pädagog:innen hätten reagieren müssen. Um den Status kompetenter Akteur:innen zu erlangen, brauchen Kinder in dieser Lesart Anleitung, aber auch die Ermunterung, Entscheidungen mit zu treffen und eigene Präferenzen und Perspektiven zu artikulieren. „*Ich finde auch, die Kinder kommen ÜBERHAUPT NICHT zu Wort. Das Kind, das es betrifft, das wurde zwar gefragt, […] ob ihm das Buch gefällt, ja. Aber wirklich abgewartet wurde nicht. Und die ANDEREN Kinder wurden auch nicht dazu befragt. Das fehlt mir schon mal, ganz aus der methodischen Perspektive*“ (VGD3, Z. 139-143).

Die Perspektive oder Position Amirs hat in dieser VGD kaum Relevanz. Handlungsbedarfe, die sich für die Pädagog:innen ergeben, bemessen sich an der Majorität und am quantitativen Umfang der Störung, die sich aus Differenzen ergeben. Minoritätspositionen und Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen als Anlass für pädagogische Interventionen werden nur implizit thematisiert.

Dies ist insofern erstaunlich, als die Prozess- und Steuerungsverantwortung sehr deutlich bei den Erwachsenen verortet wird. Sie sind die Rahmengebenden, deren Aufgabe es ist, die

Interessen und Themen der Kinder zu erkennen, aufzugreifen und zu lenken: „*kann man ja solche Morgenkreise irgendwie auch durch die KINDER laufen lassen, //mhm// indem man jetzt nicht einfach plump irgendeinen Satz rein knallt, sondern einfach ein bisschen HINTER-FRAGT oder fragende Anreize gibt*“ (VGD3, Z. 316-319). Erwachsene müssten einen Wertekonsens entwickeln, den sie den Kindern vorleben und in den sie Kinder einführen. Konflikte zu Fragen von Vielfalt, aber auch zur Gestaltung pädagogischer Prozesse insgesamt sollten dabei auf der Hinterbühne, nicht im Beisein der Kinder, verhandelt werden („*Das ist ja dann auch noch mal so eine Sache, dass man den Menschen nicht persönlich angreift. Dann sind die KINDER dabei, dann macht man [das?] sowieso GAR NCHT*“ (VGD 3, Z. 498-501); „*Aber das müssen wir Erwachsenen für uns ja jetzt erstmal (.) auch klar machen*“ (VGD 3, Z. 525-526)). Den Kindern gegenüber wird eine unaufgeregte Akzeptanz von Vielfalt präferiert, die auf einem abgestimmten Handeln der Fachkräfte basiert.

In der Gesamtschau auf die dominante Konstruktion der generationalen Ordnung wird für die Kita die Idee einer relativ stabilen, durch die Erwachsenen vorgelebten, Wertegemeinschaft entworfen. In ihr haben die (erwachsenen) Fachkräfte die Handlungsverantwortung, Kinder anzuleiten und ihnen Vorbild zu sein: „*die Erzieher, die in der Gruppe arbeiten, die haben für mich eigentlich eine VORBILDfunktion*“ (VGD 3, Z. 267-268).

4.2.3 Selbstpositionierung im Kontext von Struktur & Professionalität: *Das Team als Motor gemeinsamer Verantwortung*

Die professionelle Verantwortung wird zunächst vorrangig auf der individuellen Ebene verhandelt und über die impliziten und expliziten Distanzierungen vom Handeln der Fachkraft in der Fallvignette deutlich. Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion dominiert jedoch die Verhandlung der Teamebene als Ort der Entwicklung von Professionalität und Verantwortung. Die Diskussionsteilnehmenden kritisieren Vorgehensweisen der Fachkraft als „*unsensibel*“ (VGD 3, Z. 46) in Bezug auf die Interaktionsgestaltung mit den Kindern („*Täter-Opfer-Umkehr*“ – VGD 3, Z. 86) und im Umgang mit dem Buch: „*Ich kenne das Buch und ich habe das auch schon […] im Kindergarten vorgelesen. Da steckt so viel drinnen und das VERGEBEN die den Kindern eigentlich […]*“ (VGD 3, Z. 138-141).

Die eigene Praxis wird als gelungenere Alternative präsentiert, wobei im Kern zwei Aspekte betont werden: Einerseits wird der Wille und die Bereitschaft von Kolleg:innen, sich auf die Auseinandersetzung mit Themen von Vielfalt einzulassen, als zentrale Herausforderung markiert. Andererseits wird die Aufgabe und die Verantwortung von Multiplikator:innen im Team betont. Diesbezüglich wird die Rolle der zweiten Fachkraft in der Fallvignette, Frau Ismael, kontrovers diskutiert. Ihr wird die Aufgabe zugeschrieben, situativ zu intervenieren, weil sie als Teil des pädagogischen Teams eine „*VORBILDfunktion*“ (VGD 3, Z. 262) habe. Es wird aber

auch vermutet, dass sie selbst eine marginalisierte Position einnimmt (als neue Kollegin, die ggf. einen Migrationshintergrund hat), weshalb ihr Verständnis entgegengebracht wird:

> *„Muss ja ehrlich gestehen, dass ich auch mich gefragt habe, warum (.) so, überhaupt KEINE der Beiden interveniert. Auch die ANDERE Kollegin nicht“* (VGD 3, Z.111-112)

> *„Obwohl ICH persönlich der Meinung bin, dass wir hier diese Frau (.) ja, wie ist der Name? (6) Ja, die, äh, die Frau, die offensichtlich AUCH Migrationshintergrund hat. Ich finde, wir können dieser Frau auch keinen VORWURF machen, weil sie ist //Knox: Frau Ismael// auch tagtäglich, ähm //Porter: dem ausgesetzt ist// ja, […] dem Alltagsrassismus ausgesetzt.“* (VGD 3, Z .223-235)

Bezüglich der Abwägung gesellschaftlicher und teambezogener Positionen und Fragen professioneller Verantwortung wird kein Konsens hergestellt. Zugleich steht für die Diskutant:innen im Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit professioneller Verantwortung die Aufgabe, gemeinsam im Team zu lernen und eine angemessene pädagogische, vielfaltsreflexive Haltung zu entwickeln, die auch den Umgang mit Kolleg:innen umfasst. In der Teamarbeit bestehe die Verantwortung darin, alle mitzunehmen, um gemeinsam an der Organisationskultur und der Konzeption zu arbeiten: *„Aber wie bringen wir das jetzt so im TEAM rüber, dass wir auch niemanden vorführen, dass wir sie mitnehmen, //Knox: Ja, Ja// dass sie sich BEREITWILLIG auf den Weg machen. Das ist so mein Herzensanliegen*“ (VGD 3, Z. 595-598). Hier deutet sich an, dass die Fallvignette doch nicht so realitätsfern wahrgenommen wird, wie sie zu Beginn der Diskussion verhandelt wurde. Die Diskutant:innen positionieren sich in diesem Zusammenhang als unsichere Multiplikator:innen: Sie haben das Wissen zur Gestaltung einer vielfaltssensiblen pädagogischen Praxis, zeigen jedoch auch Unsicherheiten bezüglich des Transfers in die Kita-Teams, auch weil sie Beschämungen vermeiden wollen.

Vor diesem Hintergrund werden Selbstreflexionsprozesse und die Entwicklung einer verbindlichen gemeinsamen Haltung im Team (*„wir werden uns einen eigenen Knigge verpassen“,* VGD 3, Z. 505-506) als zentral angesehen. Diese Prozesse werden als anspruchsvoll markiert, weil mit Widerständigkeiten umgegangen und eine Fehler- und Kritikkultur eingeübt werden muss. Die Leitung, Multiplikator:innen und Weiterbildungen werden dabei als unterstützend eingeschätzt.

In Abgrenzung zu der Präferenz eines dialogisch orientierten Aushandlungsmodus im Team, der als Grundlage dafür erachtet wird, ein gemeinsames Verantwortungsgefühl für eine diversitätssensible Organisationskultur und Handlungspraxis zu entwickeln, formulieren die Teilnehmenden in Bezug auf Interaktionen mit Eltern die Anforderung, eine klare Haltung zu zeigen. Konflikte zu extrem unterschiedlichen Haltungen, etwa im Falle rechtsextremer Einstellungen von Eltern, müssen demnach ausgetragen werden. Die Herstellung eines

Passungsverhältnisses zwischen den Haltungen der Eltern und jener der Einrichtung muss in diesen Fällen durch eine Anpassung der Eltern an das institutionelle Wertesystem – mindestens im Sinne einer akzeptierenden Duldung – erreicht werden. Andernfalls müssten Eltern die Einrichtung verlassen. „*Bei uns ist [es] dann wirklich so weit gegangen, dass wir die Eltern ins Büro bestellt haben und haben dann mal gesagt, was unsere Werte sind. Und haben denen dann angeboten: Wenn sie mit unseren Werten nicht einverstanden sind, dann suchen sie sich bitte eine andere Einrichtung.*“ (VGD 3, Z.622-626).

Als wichtige Rahmenbedingung einer solchen professionellen Verantwortungsübernahme wird die Unterstützung durch den Träger markiert. Dieser sollte sich zum ersten in entsprechende Auseinandersetzungen einschalten und der Einrichtung respektive dem Team den Rücken stärken: „*Man muss das im Team alles besprechen. Und wenn der TRÄGER hinter einer Einrichtung steht, dann ist das einfach ein Plus, [ein] ENORMES Plus*“ (VGD 3, Z. 694-696). Zum zweiten wird das Leitbild des Trägers als Orientierungshilfe benannt: „*So dass man sich das Leitbild unseres Trägers und die WERTE auch durchlesen kann. Da steht, dass wir wirklich auf WELTOFFEHEIT und Toleranz und Respekt ENORMEN Wert legen. Ja, das finde ich schon mal für den Start ein gutes Zeichen*“ (VGD 3, Z. 772-776).

Die Makroebene, also gesellschaftliche und politische Prozesse, die frühpädagogische Professionalität ermöglichen oder hemmen können, werden in dieser Gruppendiskussion nicht thematisiert und scheinen für die aufgeworfenen Fragen der professionellen Verantwortung von nachrangiger Bedeutung zu sein. Zentrale Themen in dieser Gruppendiskussion stellen die Möglichkeiten von Teamentwicklungsprozessen und der Leitbild- und Konzeptionsarbeit zur Entwicklung gemeinsamer, reflektierter Umgangsweisen mit Vielfalt dar. Letzteres rahmt die Zusammenarbeit und dient als Orientierungshilfe nach innen und außen. Als zentrale Faktoren von Professionalität werden also werteorientierte Teamentwicklungsprozesse und deren strukturelle Unterstützung durch das organisationale Umfeld herausgestellt, die fachlich angemessenes Handeln ermöglichen und fördern.

4.2.4 Umgang mit ethnischer Herkunft und Hautfarbe: *Explizite Thematisierung als rassismuskritische Teamaufgabe*

Der Umgang mit Hautfarben sowie Erfahrungen mit Alltagsrassismus und Diskriminierung werden in verschiedenen Passagen der VGD 3 thematisiert und die Notwendigkeit, sich mit Vorurteilen aktiv auseinanderzusetzen, betont. Obwohl die Vignette zu dieser Assoziation keinen expliziten Hinweis bereithält, wird auch in dieser VGD bereits in der Proposition angenommen, dass Amirs Sonderstellung auf seine Hautfarbe zurückzuführen ist und daraus eine ethnozentrische Diskriminierung abgeleitet: „*Das ist schon mal, irgendwie die ERSTE Form der Diskriminierung. […] Weil NUR weil ein Kind die gleiche Hautfarbe hat wie ein anderes Kind sehen die sich doch nicht sofort direkt ÄHNLICH*“ (VGD 3, Z. 62-64). Ähnlich wie in VGD 1 wird das

Verhalten der Fachkraft also über eine vermeintliche Differenz der Hautfarbe plausibilisiert, zugleich aber auch deutlich abgelehnt. Die Sprecherin bringt zum Ausdruck, dass es diskriminierend ist, BPoC-Kindern aufgrund ihrer Hautfarbe ihre Individualität abzusprechen. In Differenz zu VGD 1 wird an verschiedenen Stellen der Diskussion für ein aktives Handeln plädiert. So wird etwa an einer Stelle darauf hingewiesen, dass in der Fallvignette unklar sei, worauf Mika, das Kind, das das Titelbild kommentiert, rekurriert: *„Und SELBST wenn das Kind die Hautfarbe gemeint hat, hätte ICH persönlich das als Anreiz genommen, um ein Thema daraus zu machen, was den Kindern vermittelt, dass einfach, ähm, Hautfarben, Namen und was auch immer, vielfältig sind und sein DÜRFEN"* (VGD 3, Z. 316-318). Betont wird hier folglich die fachliche Verantwortung, potenziell diskriminierende Äußerungen von Kindern, die eher aus Unwissenheit, denn aus „*Böswillen*" (VGD 3, Z. 76) resultieren, aufzugreifen und explizit zu thematisieren.

Neben pädagogischen Fragen der Verantwortung gegenüber den Kindern wird in dieser Gruppendiskussion auch der Umgang mit Kolleg:innen und Eltern in Bezug auf Erfahrungen mit rassistischer Diskriminierung angesprochen. Der Bezug zu Kolleg:innen wird zum einen direkt über die Fallvignette hergestellt, indem über mögliche Erfahrungen der zweiten Fachkraft in der Vignette, Fatma Ismael, mit „*Alltagsrassismus*" (VGD 3, Z. 234) gesprochen wird. In der Annahme von rassistischer Diskriminierung wird der migrantisch gelesenen Mitarbeiterin Empathie entgegengebracht und ihr Handeln interpretiert: *„Nur, ähm, (.) wir können ja dieser von Rassismus betroffenen Person keinen Vorwurf machen, dass sie hier nichts gesagt hat."* (VGD 3, Z. 239-241) Sie wird folglich von ihrer fachlichen Verantwortung entlastet, zugleich wird ihr aber auch eine besondere situative Fachkompetenz zugeschreiben. Anders als in Bezug auf Amir wird in diesem Zusammenhang diskutiert, ob der Name tatsächlich Auskunft über Herkunft und Aussehen gibt, ob also die Zuschreibung potenzieller Erfahrung mit rassistischer Diskriminierung zutrifft: *„[…] Es klingt ja auch so, als könnte sie, ähm, so was durchgemacht haben. Und dann dachte ich wieder, NEE, (.) vielleicht auch NICHT (lacht)."* (VGD 3, Z. 250-251); *„Das sind diese VORURTEILE, die man dennoch immer hat […]".* (VGD 3, Z. 251-254).

Ein zweiter Bezug wird über einen Medienbericht hergestellt, in dem es um rechtsextreme Pädagog:innen geht (*„letztens auch wieder erst was ganz groß durch die Medien gegangen, mit einer Erzieherin (.) die, ähm, sich bei einer rechtsextremen Demo so aufgeführt hat*" (VGD 3, Z. 200-202). Auch diesbezüglich wird nicht auf eigene Erfahrungen zurückgegriffen, jedoch deutlich gemacht, dass rechtsextreme Einstellungen den professionellen Umgang mit Diversität behindern und Auswirkungen auf die gesamte Weiterentwicklung des Teams bzw. der Einrichtung nähmen.

Weniger Schwierigkeiten scheint es zu bereiten, über rechtsextreme Haltungen und rassistische Praxen im eigenen Erfahrungsraum zu berichten, wenn es um Eltern geht. So habe etwa

eine Mutter geäußert „*sie würde für, ähm, für Menschen, ähm, mit dunkler Hautfarbe eh keinen Platz machen*“ (VGD 3, Z. 603-604). Die Sprecherin bezieht zu solchen Äußerungen klar Haltung und macht deutlich, dass sie damit ihre Einrichtung vertritt: *„Das GEHT halt einfach NICHT, na. Und dafür steht halt einfach auch, äh, unsere Kita halt einfach nicht“* (VGD 3, Z. 608-609). Diese Positionierung findet Zustimmung.

Diskriminierendes Verhalten von Eltern und Fachkräften wird zu gesellschaftlichen Diskursen rückgebunden, nicht allein auf der individuellen Ebene verhandelt: *„wenn wir uns […] die WAHLergebnisse anschauen, äh, wie oft, ähm, eine RECHTE Partei in diesem Land gewählt wurde, ähm (.), dann ist das für mich nicht UTOPISCH“* (VGD 3, Z. 193-195). Ausgehend von dieser bereits am Anfang der Diskussion geäußerten Einschätzung, wird die gemeinsame Position entfaltet, dass Rassismus ein gesamtgesellschaftliches Thema ist, dass auch die Institution Kindergarten betrifft und in diese strukturell hinwirkt, woraus sich ein Handlungsbedarf ergebe. Als Handlungsstrategien werden beispielsweise die Erarbeitung eines *„eigenen Knigge“* (VGD 3, Z. 500), klare Positionierungen gegenüber diskriminierenden Äußerungen (VGD 3, Z. 619-620), die vom Träger mitgetragen werden (VGD 3, Z. 701-702), oder eine gemeinsame aktive Beschäftigung mit Themen wie Hautfarbe und ethnische Herkunft genannt. Hierbei wird auf Literatur, Praxistipps, Reflexion der Alltagssprache und Materialien für die alltägliche Präsentation von Vielfalt verwiesen. Im Diskussionsverlauf wird deutlich, dass entsprechende Überlegungen in Fachwissen und rassismuskritischen Kompetenzen fundiert sind, die insbesondere durch fünf Teilnehmende eingebracht werden.

4.2.5 Zusammenfassung – Vielfaltssensibles Handeln als Ausdruck gemeinsamer Verantwortung

Die Orientierung, die sich in der Gruppendiskussion insgesamt zeigt, ist geprägt von der Infragestellung der Realitätsnähe der Fallvignette mit Verweis auf eigene Praxiserfahrungen und von einer Abgrenzung zu den in der Fallvignette wahrgenommenen pädagogischen Haltungen und Verhaltensweisen. Es wird der Idee einer generationalen Ordnung gefolgt, in der Erwachsene Kinder in den gesellschaftlichen Rahmen beteiligungsorientiert einführen und sich ihrer Vorbildwirkung und Machtposition bewusst sein müssen. Daraus folgt ein Plädoyer für ein pädagogisches Handeln in gemeinsamer Verantwortung, das darauf abzielt, Themen von Vielfalt und rassistische Diskriminierungen explizit zu thematisieren. Für das pädagogische Handeln werden das Team und der Träger als Motoren professioneller Verantwortung betrachtet, die Selbstreflexion und eine verbindliche gemeinsamen Haltung begünstigen. Zugleich zeigen sich Unsicherheiten, wie vielfaltssensible pädagogische Praxis implementiert werden kann. Als Projektmitarbeiter:innen positionieren sie sich als Assistent:innen von Selbstbildungsprozessen und Initiator:innen organisationalen Lernens, die sich selbstreflexiv mit ihrer eigenen Multiplikat:innenpraxis auseinandersetzen.

4.3 Vielfaltssensibles Handeln als Umsetzungsproblem (VGD 4)

4.3.1 Positionierung zur Fallvignette und pädagogische Wirklichkeit: *Diskrepanz zwischen Grenzen des Verstehens und Verurteilung*

Die Positionierung zur Fallvignette erfolgt in der VGD 4 auf divergierende Art und Weise. Sie unterscheidet sich von den vorangegangenen Diskussionen insofern, als hier deutlich kontroverser diskutiert wird. Dementsprechend entstehen mehrere Brüche im Diskussionsverlauf und es kommt nur zu wenigen gemeinsamen Konklusionen.

Bereits der Einstieg in die Diskussion stellt einen starken Kontrast zu VGD 1 und VGD 3 dar, denn die Situation in der Fallvignette wird nach einer kurzen Pause als pädagogische Realität der eigenen Einrichtung verhandelt*: „Also es könnte auch ne Situation in unserer Kita so sehr gewesen sein (lacht auf)“* (VGD 4, Z. 52-53). Nachdem die Fallvignette für diese Diskussionsteilnehmende eine große Praxisrelevanz zu haben scheint, erfolgt allerdings kein Anschluss durch die Gruppe, die Proposition zu bestätigen und die Vignette als realitätsnah anzuerkennen. Die nächste Sprecherin äußert vielmehr distanziert, dass sich ihr das Handeln der Fachkraft *„nicht erschlossen“* (VGD 4, Z. 68) habe und „*gar keinen Sinn irgendwie*“ (VGD 4, Z. 191) ergäbe. Die Markierung einer Grenze der Verstehbarkeit wird von weiteren Teilnehmenden bestätigt und führt dazu, dass keine intensive Auseinandersetzung mit der Fallvignette entsteht. Erst als im späteren Verlauf die Proposition in abgewandelter Form erneut durch die Sprecherin eingebracht wird, wird sie von der Gruppe verhandelt. Hier zeigt sich dann aber deutlich, dass die anderen Diskussionsteilnehmenden die Perspektive nicht unterstützen, denn „*so krass, wie's hier beschrieben ist“,* würde es *„NICHT*“ (VGD 4, Z. 244) in der eigenen Kita passieren. Das Szenario erschiene schwer vorstellbar.

Die Distanz wird aufgebrochen durch Positionierungen zur Vignette. Nachdem eine Teilnehmende vorsichtig festgestellt hat, dass „*wir da, glaube ich, noch Reserven nach oben haben, im Umgang mit den Kindern bei der pädagogischen Fachkraft*“ (VGD 4, Z. 90-91), wird die nächste Sprecherin deutlicher: „*Für mich war das so ein bisschen, als ob der Junge ein bisschen vorgeführt worden ist, ne? Also der sieht so wie aus wie der so und so und die Kinder lachen und mobben ihn und da kommt keine Ansprache von der Fachkraft und die dieses Kind auch in Schutz nimmt, weil in dem Fall hat sie das Kind in Mittelpunkt äh gestellt und hat einfach passieren lassen. Weggeguckt über das, was grade passiert und das ist halt schwer*“ (VGD 4, Z. 93-98). An den sich in dieser Äußerung andeutenden affektiv-responsiven Modus schließt eine weitere Teilnehmende etwas später an. Ihr habe die Stigmatisierung Amirs *„nen Stich irgendwo schon äh bissel ins Herz gegeben“* (VGD 4, Z. 170). In Abgrenzung zur These der ‚Nicht-Verstehbarkeit‘ stufen diese Teilnehmenden das Verhalten der Fachkraft in der Fallvignette also erstens als bewertbar und zweitens als ignorant gegenüber einer

diskriminierenden Situation ein. Darüber und auch über den emotionalen Bezug wird eine eigene Sensibilität dem Thema gegenüber zum Ausdruck gebracht. Die Position, die Situation in der Fallvignette wäre praxisnah, wird sowohl argumentativ als auch affektiv-responsiv isoliert. Es wird infrage gestellt, *„ob die Frau ihren pädagogischen Auftrag jetzt überhaupt (…) verstanden hat“* (VGD 4, Z. 201-202). Als eine gemeinsame Konklusion deutet sich an, dass eine *„ganz ganz schwierige Situation, wo […] Inklusion äh überhaupt GAR nicht stattgefunden hat“* (VGD 4, Z. 233-234), vorliegt.

An einer späteren Stelle erfolgt der Versuch, Verständnis für das Vorgehen der Fachkraft zu entwickeln, indem vermutet wird, *„dass die Intention eher war […] das Gefühl zu geben, na dein zu Hause kann auch hier sein“* (VGD 4, Z. 367-369). Dieser verstehenden Perspektive wird zwar zugestimmt, aber auch eingeschränkt, dass das Ergebnis fehlender Vorbereitung und Abstimmung dennoch *„katastrophal“* (VGD 4, Z. 384) sei und das Team zunächst an seiner *„gesamte[n] GRUNDHALTUNG erstmal zum Thema Wertschätzung und äh Vielfalt“* (VGD 4, Z. 428-429) arbeiten sollte. Es wird also ein Handlungsauftrag markiert, der aber außerhalb der Situation verortet wird.

Es zeigt sich insgesamt, dass die Diskussionsteilnehmenden immer wieder verschiedene Positionen einbringen, die andiskutiert werden. Die Gruppe kommt zu einer gemeinsamen Position in Bezug auf die Kritik an der Fachkraft, die allerdings auf unterschiedliche Weise zwischen argumentativer Einschätzung und affektiv-responsiver Verurteilung vorgenommen wird. Offen bleibt die Nachvollziehbarkeit mit Blick auf eigene Praxiserfahrungen. Besonders bei Fragen, wie Vielfalt gelebt und thematisiert werden sollte, wird kein Konsens in der Gruppe hergestellt. Viele Äußerungen dazu bleiben für sich stehen.

4.3.2 Das Bild vom Kind und die Konstruktion der generationalen Ordnung: *Kinder als Akteurs-Noviz:innen, die Begleitung brauchen*

In den ersten Reaktionen auf die Vignette wird in dieser Gruppendiskussion auf Amir Bezug genommen. Dabei wird zum einen Mitleid ausgedrückt – „*Das arme Kind*“ (VGD 4, Z. 53) – und zum andern die Verantwortung der Fachkraft für die diskriminierende Positionierung des Kindes herausgestellt: „*Also, das eine Kind sagt, ‚das sieht aber komisch aus‘ und die Erzieherin sagt, ‚[…] die sieht doch aus wie Amir‘. Das heißt, Amir sieht auch komisch aus. Das ist der Zusammenhang, den ich da [her]gestellt habe*“ (VGD 4, Z. 59-62). In der Proposition wird Amir als Betroffener vulnerabilisiert. Er wird passiv positioniert, wie auch das andere Kind, das lediglich die Rolle eines ‚Stichwortgebers‘ einnimmt. Der Pädagogin wird die alleinige Steuerungsverantwortung für die Situation zugeschrieben. Zugleich wird ihr Handeln als fachlich unverständlich markiert, weshalb es wenig Orientierung in der Interaktionssituation für die Kinder böte: „*Das verstehe ich nicht und das haben bestimmt auch die anderen Kinder nicht verstanden*“ (VGD 4, Z. 64-65). Als positiver Gegenhorizont deutet sich ein pädagogisches

Interaktionsverhalten an, das an das Alltagswissen der Kinder anschließt und intersubjektiv zugänglich und nachvollziehbar ist. Ausgangspunkt dieser Gruppendiskussion ist die Skizze einer generationalen Ordnung, in der die Pädagog:innen als Vermittler:innen von Wissen und Prozessverantwortliche fungieren. Stärker als in VGD 3 kommt jedoch ein statusbezogener, d.h. dem Alter und Entwicklungsstand der Kinder angemessener Akteur:innenstatus der Kinder zum Ausdruck. Dieser muss von den Fachkräften adäquat adressiert werden, damit Kinder den Erwartungen an ihre soziale Rolle gerecht werden können.

Dieser Proposition wird während der gesamten Gruppendiskussion mehrheitlich und weitestgehend gefolgt. Sie stellt die dominante Orientierung in Bezug auf die generationale Ordnung dar. Fachliche Erwartungen werden in der Fallvignette als „*überhaupt nicht*“ (VGD 4, Z. 72) realisiert markiert und die Notwendigkeit, pädagogische Intentionen den Kindern gegenüber transparent zu machen, erneut betont: „*eben dieser Hintergrund ist //Klein: ja genau// nicht weitergegeben worden//Klein: ist nicht da//*“ (VGD 4, Z. 75-78). Das Handeln der Kinder wird als Folge von Intransparenz und fehlender Anschlussfähigkeit thematisiert. Der anfängliche Fokus auf Amir wird zunächst fallengelassen. Einen Redebeitrag, in dem erneut auf das Othering des Jungen eingegangen („*bisschen vorgeführt*“; VGD 4, Z. 94) und die Kinder als handelnde Akteur:innen der diskriminierenden Situation positioniert werden („*die Kinder lachen und mobben ihn*“; VGD 4, Z. 95), greifen die anderen Diskussionsteilnehmenden nicht auf. In der dominanten Orientierung wird die Verantwortung der Pädagog:in nicht an der Relevanz für Amir festgemacht (im Sinne einer Solidarisierung), sondern an den strukturellen und inhaltlichen Möglichkeiten der gesamten Kindergruppe, das pädagogische Handeln als bedeutsam für sich zu erkennen (im Sinne einer Vielfaltskompetenz). Betont wird, dass die Kinder in der Vignette „*gar keine CHANCE hatten sich darauf einzulassen*“ (VGD 4, Z. 83). Indem mit Blick auf die Pädagogin von „*Reserven nach oben*“ (VGD4, Z. 89) gesprochen wird, deutet sich an, dass von einem ungenutzten fachlichen Potenzial ausgegangen wird, das die Pädagogin zurückhält. Sie sei zu starr in ihrem Plan gewesen, „*den sie unbedingt den Kindern überstülpen wollte*“ (VGD 4, Z. 112). Diese rationale Sachorientierung wird als Gegenbild eines pädagogisch angemessenen Handelns skizziert, welches stärker daran orientiert ist, die Reaktionen und Handlungsmöglichkeiten der Kinder in das weitere situative Handeln einzubeziehen.

Deutlich wird eine Präferenz für ein weniger instruktives, sondern eher fragend-dialogisch geprägtes pädagogisches Handeln. Zugleich wird die notwendige Orientierungsfunktion von Pädagog:innen deutlich, wenn im Weiteren noch einmal auf das ausgrenzende Handeln der Kinder und Amirs prekäre Situation eingegangen wird („*die Kinder anfangen Amir zu hänseln* […] *er keinen anderen Ausweg sieht als die Kinder zu schubsen“;* VGD 4, Z.145-146). Hier hätte die Pädagogin eine wertschätzend-instruktive Rolle einnehmen müssen, die sie jedoch falsch interpretiert hätte, weil „*er [Amir; Anm. Verf.] gemaßregelt wird und die anderen Kinder nicht*

darauf hingewiesen werden, dass man andere nicht hänselt“ (VGD 4, Z. 146-148). Als positiver Gegenhorizont wird ein generationales Verhältnis der Wertschätzung skizziert, welches für alle Beteiligten bindend ist. Eine Teilnehmende äußert mit Verweis auf ihre eigene Migrationsgeschichte, dass diese allgemeine Wertschätzung insbesondere für jene Kinder von Belang sei, die Diskriminierungserfahrungen mitbrächten (VGD 4, Z. 198-205) und eröffnet damit eine intersektionale Perspektive auf Adultismus und Rassismus, die jedoch im Weiteren kaum verfolgt bzw. widersprüchlich aufgegriffen wird.

Das generationale Verhältnis wird in der gesamten Gruppendiskussion über die Prozessverantwortung der Pädagogin und die Bedürfnisse der Kinder nach Orientierung und Mitwirkungsmöglichkeiten elaboriert. D.h. Kinder handeln und haben ein Bedürfnis nach Handlungsmächtigkeit, brauchen dabei aber einen Orientierungsrahmen durch Erwachsene. Würden Regeln und (soziale) Anforderungen für Kinder verständlich, gelänge es ihnen auch, diese mitzutragen: „*Kinder erklären sich das auch so gegenseitig [wer was essen darf; Anm. Verf.] und achten auch gegenseitig drauf*“ (VGD 4, Z. 268-270). Kinder werden als Noviz:innen positioniert, die in der Lage sind, nachvollziehbare Informationen zu verstehen („*Kinder sind da schon sehr pfiffig*“, VGD 4, Z. 551), und ein Recht auf Wertschätzung haben, die aber auch Anleitung im sozialen Miteinander erhalten müssen, wenn sich dies als notwendig erweist.

Migrantische Positionen wiederum werden teilweise als übergenerational bedeutsam gelesen: „*Das macht man von der menschlichen Seite her denke ich ganz einfach gar nicht, jemanden dann in dem Rahmen so bloßzustellen, wie sie's mit dem Kind und mit der Kollegin gemacht hat*“ (VGD 4, Z. 415-417); „*nochmal äh wirklich an diese andere Seite der Geschichte zu gucken, wie fühlt sich dieses KIND, wie fühlt sich diese andere FACHKRAFT?*“ (VGD 4, Z. 445-446). Teilweise wird ihre spezifische Bedeutsamkeit im Hinblick auf Diskriminierungspotenziale jedoch auch negiert: „*hier sind ja GANZ viele Grenzverletzungen passiert, nicht nur in Bezug auf Amir, sondern auch auf die Kollegen, auf die anderen Kinder der Gruppe*“ (VGD 4, Z. 683-685). Plädiert wird dann für eine allgemeine gegenseitige „*WERTSCHÄTZUNG, egal, was das für ein Mensch ist, welcher Herkunft, welches Alter oder EGAL was […], jeder Mensch ist was wert und jeder Mensch hat RECHTE*“ (VGD 4, Z. 695-699). Erwachsene müssten diesbezüglich an ihrer Haltung arbeiten und adultistische Perspektiven überwinden („*Also […] die MÜSSEN nicht die Hand geben, wenn sie das nicht wollen und die MÜSSEN auch nicht gedrückt werden, wenn sie das nicht wollen*“, VGD 4, Z. 487-489).

4.3.3 Selbstpositionierung im Kontext von Struktur & Professionalität: *Organisational gestützte individuelle Verantwortung*

Dem Diskussionsmodus entsprechend wird in dieser Gruppendiskussion die individuelle Ebene der professionellen Verantwortung betont. Das Team bildet dabei einen förderlichen Rahmen. So sei es Aufgabe der Fachkräfte, sich mit der eigenen Haltung

auseinanderzusetzen und sich notwendige Kompetenzen, z. B. im Umgang mit Vielfalt, anzueignen. Mit Blick auf die Fallvignette wird die Verantwortung für die Situation vorrangig bei der pädagogischen Fachkraft Frau Schütz gesehen. Als Aspekte ihrer mangelnden Professionalität werden

- das wahrgenommene Fehlen einer wertschätzenden Haltung gegenüber Kindern („*dass die Fachkraft wenig WERTSCHÄTZEND eigentlich spricht zu den Kindern*“, VGD 4, Z. 84-85; „*würde ich der Frau allgemein unterstellen, dass sie ein Problem mit Wertschätzung haben könnte*“, VGD 4, Z. 192-193),
- ein starrer Vollzug des Prozesses („*als hätte sie einen Plan im Kopf gehabt, den sie unbedingt den Kindern überstülpen wollte*“, VGD 4, Z. 111-112) sowie
- ein hierarchischer Umgang im Team („*SCHWIERIGES Verhalten gegenüber der Kollegin. Also so so völliger Alleingang“*, VGD 4, Z. 216-217) eingeordnet.

Neben der darauf basierenden Konturierung von Kompetenz als positiver Gegenhorizont (wertschätzende Haltung gegenüber Kindern, flexible und situationsorientierte Gestaltung pädagogischer Lernsettings, teamorientiertes Handeln), wird betont, dass es grundlegend wichtig sei, sich als Lernende zu verstehen, was sowohl den Aspekt der Reflexion beinhaltet als auch eine fehlerfreundliche Haltung („*eigene Baustellen, die wir ja auch alle immer haben, auch wenn wir sagen, wir beschäftigen uns damit und wir stehen dem offen gegenüber*“, VGD 4, Z. 588-589).

In Bezug auf die Teamebene wird der Umgang mit der zweiten Fachkraft (hier: Fatma Ismael) als Problem eingeschätzt. Es werden fehlende Absprachen zum Morgenkreis und ein Alleingang der Fachkraft vermutet und infrage gestellt, „*wie viel Akzeptanz bei der ähm (3) Kollegin da ist*“ (VGD 4, Z. 106-107) für die vermutete Migrationsgeschichte von Fatma Ismael. Die Anforderungen von Reflexivität und einer Fehlerkultur werden zur Teamebene in Beziehung gesetzt, auf der die Herausbildung von professioneller Verantwortung und Kompetenz unterstützt werden kann, indem sich die Kolleg:innen wechselseitig als Multiplikator:innen verstehen: „*insofern sind wir aktuell im Vielfalt-Projekt eher auf dem TEAM, um eben Dinge zu besprechen, wie gehen wir MITEINANDER um und wie gehen wir in Bezug auf die Kinder [vor]? […] KONKRET, dass die Erzieherin auch ganz viel eigene Baustellen mitbringt. Und so was gibt es, glaube ich, immer. In jedem Team gibt's jemand, der das besser beherrscht und andere, die das eben nicht so gut umsetzen können“* (VGD 4, Z. 564-570). Der Austausch im Team ermögliche entsprechend, sich individuell weiterzuentwickeln.

Auch die Leitung spielt eine Rolle, wenn es darum geht „*bei der Umsetzung ALLE mit ins Boot zu holen*“ (VGD 4, Z. 172-173). Spiel- und Lernmaterialien, die diversitätssensibles Handeln befördern können, müssten demnach eingeführt werden, um sinnvoll eingesetzt werden zu

können. Ihre Anschaffung alleine reiche nicht: „*Das nicht einfach nur anzuschaffen, sondern mit den Kollegen dann erstmal zu besprechen, warum man das gemacht hat, was die INTENTION dahinter ist, ob man denkt, dass das […] jetzt hilfreich ist und VOR ALLEM sich auch mit der Gruppenkollegin darüber abzusprechen*“ (VGD 4, Z. 673-677). Qualitäts- und Teamentwicklung als Teil der Organisationskultur sind demnach elementar, um eine inklusive Praxis etablieren zu können. Diese Aufgabe sei „*KEINE ZUSÄTZLICHE Arbeit*“ (VGD 4, Z. 471), sondern eine angemessene Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen, um Kindern Teilhabe und Bildung zu ermöglichen.

Die Verantwortung von Instanzen oder Strukturen auf der Makroebene wird nicht explizit angesprochen. Gesellschaftliche und politische Prozesse, die frühpädagogische Professionalität ermöglichen oder hemmen können, geraten somit auch in dieser Gruppendiskussion nicht in den Blick. Der Fokus richtet sich auf die individuellen Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten, für die das Team einen fachlichen Kontext bieten kann.

4.3.4 Umgang mit ethnischer Herkunft und Hautfarbe: *Perspektivwechsel und Betroffenenperspektiven als praktische Herausforderung*

In Bezug auf rassistische Diskriminierungen zeigen sich in dieser Gruppendiskussion Diskrepanzen zwischen den kommunizierten Haltungen und der Gestaltung der Interaktionsbeziehungen und der unmittelbaren Handlungskonstitution. Vorurteile gegenüber als „Andere“ markierte Personen werden deutlich abgelehnt. Eine Praxis, in der auch unbeabsichtigte rassistische Praxen („*Alltagsrassismus*“) reflektiert und behoben werden, wird befürwortet. Kritisiert wird, dass der zweiten Fachkraft in der Fallvignette wenig Raum gegeben wird, um ihre Perspektive im Sinne der gemeinsamen Weiterentwicklung einzubringen („*das Buch ja wirklich mit ihr zusammen aufarbeiten*“; VGD 4, Z. 393). Zugleich aber bleiben Äußerungen, die Differenz herstellen („*deutsch*e“ und „*muslimische*“ Kinder; religiös bedingte Essensgewohnheiten als „*Gebräuche in anderen Ländern*“) oder ethnozentristische Stereotype reproduzieren („*ich nehme mal an, dass die auch äh afghanischen oder oder syrischen Ursprungs ist*“), in der Gruppendiskussion unbearbeitet. Geäußerte Erfahrungen mit migrationsbedingter Diskriminierung werden nicht aufgegriffen. Der pädagogische Handlungsbedarf wird vornehmlich an die Kindergruppe adressiert und weniger als solidarische Praxis konzipiert. Hier zeigt sich die Wirkmächtigkeit unterschiedlicher Erfahrungshorizonte, die auch bei einem Willen zu Inklusion und Verständigung nicht ohne Weiteres überwunden werden können, sondern einer gezielten Vermittlungsarbeit bedürfen.

Sichtbar werden diese Diskrepanzen in VGD 4 dadurch, dass eine der Teilnehmenden sich als Person mit Migrations- und Diskriminierungserfahrung positioniert: „*grade auch als Migrantin, wenn ich so was ähm lese oder höre, sage ich mal so und man selber irgendwie schon diese Diskriminierung aufgrund äh seiner Nationalität erfahren hat, ist schon ein bisschen (.)*

*SCHMERZHAF*T“ (VGD 4, Z. 205-208). Daraus leitet sie eine besondere Betroffenheit von der Situation in der Fallvignette ab. Auffällig ist, dass diese und auch weitere Äußerungen der Sprecherin kaum aufgegriffen werden. Es erfolgen lediglich rituelle Konklusionen, die keine inkludierende Kraft entfalten (Przyborski 2004, S. 217). So auch hier: Die nächste Sprecherin schließt mit „*Für mich auch*“ (VGD 4, Z. 210) an, nimmt dabei aber keinen Bezug auf die Selbstpositionierung der Vorrednerin und wechselt stattdessen im Anschluss daran das Thema hin zu Fragen der Teamarbeit und der didaktischen Gestaltung des pädagogischen Arrangements Morgenkreis. Diese Themen scheinen weitaus anschlussfähiger an die eigenen Erfahrungen und Handlungskompetenzen zu sein, da sich mehrere Teilnehmende dazu verhalten.

Auch an anderen Stellen der Diskussion deutet sich auf den Ebenen der Handlungs- und Beziehungskonstitution an, dass die Teilnehmenden eine Unsicherheit zeigen, die direkten Erfahrungen mit rassistischer Diskriminierung aufzugreifen und die Perspektive zu wechseln. Entsprechende Äußerungen verhallen im Raum der Diskussion oder werden rituell bestätigt, ohne dass im Weiteren explizit daran angeschlossen wird. Dies betrifft auch Themen, die sich auf einen gemeinsamen Erfahrungshorizont beziehen, wie eine Passage zeigt, in der ausführlich darüber gesprochen wird, wie die unterschiedlichen Ernährungsbedürfnisse von Kindern in der Gestaltung des Mittagessens in den jeweiligen Kindertageseinrichtungen gehandhabt werden. Das gemeinsame Mittagessen scheint ein gut besprechbarer Aspekt der Themen ethnische Herkunft und Religion zu sein, zu dem bereits viele eine Position entwickelt haben. In der Passage dazu zeigt sich, dass damit stellvertretend die Grenzen der Inklusion ausgehandelt werden:

Nachdem zwei Teilnehmende davon berichtet haben, dass Kindern aufgefallen sei, dass nicht alle das gleiche Essen bekommen und sich daraus eine gemeinsame Auseinandersetzung mit Religionen und Gebräuchen „*in anderen Ländern*“ (VGD 4, Z. 251-252) etabliert hätte, erweitert eine dritte Sprecherin diese Position, indem sie betont, dass unterschiedliche Essensbedürfnisse in ihrer Kita „*schon unabhängig von diesem Projekt*“ (VGD 4, Z. 267) mit Blick auf Allergien oder Ernährungsmodelle der Eltern relevant gewesen wären. Nun berichtet die Teilnehmerin, die sich zuvor als Migrantin positioniert hat, dass sie sich in ihrer Einrichtung auf Basis einer Auseinandersetzung mit dem „Index für Inklusion“ dafür entschieden hätten, kein Schweinefleisch mehr anzubieten, um die Möglichkeiten zu erhöhen, dass „*alle zusammen dasselbe essen*“ (VGD 4, Z. 290-291). Von dieser Position grenzen sich die drei nächsten Redner:innen deutlich ab. Aus ihrer Sicht entspricht eine Varianz beim Essen dem Gedanken der Vielfalt und würde keine Einschränkungen bei gemeinsamen Mahlzeiten mit sich bringen. Andernfalls würden die Essenswünsche „*deutscher Kinder, die mal ein Schweineschnitzel essen möchten*“ vernachlässigt (VGD 4, Z. 316-317). Unberücksichtigt bleibt in diesen

Positionierungen die Frage des Risikos eines Otherings und den impliziten Erwartungen einer Anpassungsleistung von muslimischen und jüdischen Kindern, die nicht in gleicher Weise von allen Kindern erwartbar erscheinen. Zudem wird eine Differenz zwischen deutschen und muslimischen Kindern geäußert, die den Schluss nahelegt, es handle sich dabei um zwingend unterschiedliche Gruppen.

Indirekt kommt die Sprecherin, die sich selbst als Migrantin mit Diskriminierungserfahrung positioniert hat, an späterer Stelle auf die darin eingelagerten Schwierigkeiten *weißer* Pädagog:innen deutscher Herkunft zu sprechen, einen Perspektivwechsel zu vollziehen und entsprechende Dialogangebote aufzugreifen. Sie spricht dabei nicht die Teilnehmenden direkt an, sondern berichtet von ihrem Team: „*es gibt Kollegen, die äh sich noch nicht äh so viel mit diesen Themen äh Migration oder halt ähm Ausländer mit Kindern, sage ich mal, so Migrationskindern äh so beschäftigt haben und auch sich da total SCHWER tun, das auch zu verstehen, ne?“* (VGD 4, Z. 439-442). Hier würde sie für sich immer wieder die Anforderung sehen, zum Perspektivwechsel einzuladen und Vorurteilen zu begegnen: „*Pass auf, komm wir setzen uns mal zusammen und wir REDEN über das Thema und ich versuche dir zu erklären, äh wie sich der ANDRER Part auch fühlt, ne? Äh, und diesen Austausch äh im Team zu kommen und so den Kollegen auch besser vorzubereiten, wie sie auch in der Praxis dann mit den Kindern umgehen. Damit eben nicht sowas äh passiert, so ein Vorführen*“ (VGD 4, Z. 457-462). Dabei helfe es, wenn Kolleg:innen bereits über rassismuskritisches bzw. diversitätssensibles Wissen verfügten: „*hat sich äh die Fachkraft […] schon sehr mit dem Thema Inklusion äh beschäftigt, was für MICH meine Arbeit jetzt auch erleichtert*“ (VGD 4, Z. 510-512).

4.3.5 Zusammenfassung: Vielfaltssensibles Handeln als Umsetzungsproblem

In ihrer Gesamtheit zeichnet sich die Gruppendiskussion durch divergierende Einschätzungen zur Realitätsnähe und Nachvollziehbarkeit der Fallvignette sowie damit verbundenen Abgrenzungsbemühungen. Die dominante Konstruktion der generationalen Ordnung ist, dass Kinder als Akteurs-Noviz:innen positioniert werden, die Begleitung brauchen, um sich in gesellschaftlichen Ordnungen einzufinden. Hier deutet sich eine assimilierende Erwartung an Kinder an, die den pädagogischen Fachkräften einerseits Handlungssicherheit bietet, zugleich aber auch Grenzen der Inklusion zieht. Der professionelle Fokus liegt auf einer individuellen Verantwortlichkeit, die dialogorientiert im Team und der Einrichtung entwickelt und unterstützt werden kann.

Für Fragen der Vielfaltssensibilität erscheint besonders relevant, dass sich in der Gruppendiskussion eine Diskrepanz zwischen den formulierten Handlungsansprüchen und der situativen Handlungskonstitution zeigt. Hier deutet sich an, wie wirkmächtig subjektive Erfahrungshintergründe und wie voraussetzungsreich entsprechend eine vielfaltssensible Praxis ist. Sichtbar wird die Unsicherheit der Diskutant:innen einen Perspektivwechsel vorzunehmen und

Betroffenenperspektiven hinsichtlich rassistischer Diskriminierung zu inkludieren. Die Diskutant:innen haben Schwierigkeiten über individuelle Erfahrungsgrenzen hinweg mittels der Fallvignette gemeinsame Perspektiven herzustellen, was sich selbst auf die gemeinsame Konstruktion eines pädagogischen Anspruchs bzw. einer pädagogischen Haltung auswirkt, die in der Gesamtheit der Gruppendiskussionen eine ‚sichere Basis der Gemeinsamkeit' darstellt. Dass es voraussetzungsreich ist, aber gelingen kann, den ‚Migrationshintergrund' nicht zum entscheidenden Faktor für Verständigung werden zu lassen, darauf weist Akbaş (2018) in ihrer Studie zur Zusammenarbeit von Pädagog:innen mit und ohne ‚Migrationshintergrund' hin: „Ja, es können sich kollektive Orientierungen einstellen, die die Erfahrungen der Fachkräfte mit ‚Migrationshintergrund' einschließen. Ob es dazu kommt, hängt u. a. davon ab, ob sich die Kindertagesstätten-Teams durch eine Ermöglichungs- und Ermutigungsperspektive zur Thematisierung von diskriminierenden Praktiken auszeichnen, zu der eine vom ganzen Team inklusive Leitung kultivierte und gelebte, von gegenseitigem Respekt und offener Kommunikation getragene kritische Reflexionsbereitschaft mit dem Willen zur Qualitätsverbesserung gehört, die asymmetrische Macht- und Rollenverhältnissen der Fachkräfte mit ‚Migrationshintergrund' berücksichtigt bzw. nivelliert. Zudem bedarf es Fachkräfte mit und ohne ‚Migrationshintergrund', die den subtilen und einnehmenden Versuchen der Dethematisierung mit Persistenz und Entschiedenheit entgegentreten" (Akbaş 2018, S. 373f.).

4.4 Vielfaltssensibles Handeln als Orientierungsproblem (VGD 7)

4.4.1 Positionierung zur Fallvignette und pädagogische Wirklichkeit: *Verstehende Positionierung im pädagogischen Handlungsdruck*

VGD 7 beginnt sehr zögerlich. Nachdem die Fallvignette vorgestellt wurde, schweigen die Teilnehmenden etwa eineinhalb Minuten. Dann wird auf der Meta-Ebene die Frage aufgeworfen, was der Diskussionsauftrag ist und wieviel Zeit dafür vorgesehen ist. Daraufhin wird der Auftrag konkretisiert: Die Teilnehmenden werden aufgefordert, den „*Handlungsbedarf*", der sich in dieser Situation ergibt, zu beschreiben und das Geschehen in der Fallvignette als *„pädagogische […] Situation"* einzuordnen. Diese Aufgabe wird in der darauffolgenden Proposition als Zumutung markiert. Die ersten beiden Sprecher:innen distanzieren sich davon, die dargestellte Situation zu „*WERTEN und Bewerten*" (VGD 7, Z. 56-57). Während die erste Sprecherin anmerkt, dass dafür Kontextinformationen fehlen würden, erweitert die zweite Sprecherin diese Position um das Argument, dass sich daraus kein Mehrwert ableiten lasse, sondern es eher darum ginge zukunftsorientiert zu handeln. Dem wird im dritten Redebeitrag widersprochen: Das Handeln der Pädagogin sei durchaus bewertbar: „*Für mich klang das total ähm unprofessionell*" (VGD 7, Z. 80-81).

Diese drei Perspektiven durchziehen die weitere Diskussion: Die erste Perspektive wird dahingehend elaboriert, dass zu dem Kontext, über den zu wenig bekannt wäre, die strukturellen Rahmenbedingungen gehören würden, also z. B. wie viel Vorbereitungszeit der Pädagogin zur Verfügung stand. In der Fokussierung der Rahmenbedingungen drückt sich eine kollegiale Loyalität zur handelnden Fachkraft aus. In der zweiten Perspektive werden prospektiv nächste Handlungsschritte fokussiert und ein praktischer Handlungsdruck markiert. In diesem Zusammenhang wird zwar die Option gesehen, der handelnden Fachkraft zu einem späteren Zeitpunkt eine Rückmeldung zu geben, dies steht jedoch nicht im Mittelpunkt. Beide Perspektiven werden im parallelen Modus entfaltet und lassen sich als handlungspragmatische Orientierung zusammenfassen. In der dritten Perspektive zeigt sich hingegen eine andere Diskursausrichtung, die antithetisch zu den beiden ersten Perspektiven entfaltet wird. In diesen Äußerungen wird der Auftrag, die pädagogische Situation einzuschätzen, aufgegriffen und das Geschehen in der Fallvignette im Sinne einer Lernaufgabe hinterfragt, *„damit nicht solche Situationen WIEDER entstehen“* (VGD 7, Z. 143-144). Das Handeln der Fachkraft in der Fallvignette wird bewertet und sich kritisch und distanziert dazu positioniert. Eine Teilnehmende grenzt sich explizit ab, indem sie in Hinblick auf das Beispiel attestiert: *„(D)as würde bei uns im Haus so nicht passieren, bin ich überzeugt“* (VGD 7, Z. 89-90). Ähnlich wie auch in den anderen Gruppendiskussionen wird mit der eigenen idealisierten pädagogischen Wirklichkeit ein positiver Gegenhorizont zum Fallbeispiel gezeichnet. Die Inklusion von Kindern mit Behinderung in der eigenen Kita wird als Beispiel einer vielfältigen Praxis genannt: *„Die gehören dazu“* (VGD 7, Z. 92).

Während in der dritten Perspektive eine deutliche Abgrenzung der eigenen Praxis von der Fallvignette erfolgt, werden in der handlungspragmatischen Orientierung durchaus Schnittmengen gesehen. Allerdings werden die Parallelen weniger mit Blick auf die pädagogische Kompetenz der handelnden Fachkräfte hergestellt, sondern vielmehr über die strukturellen und situativen Rahmenbedingungen pädagogischer Praxis (konkret: fehlende Zeitressourcen für Vorbereitung und Absprache, Handlungsdruck). Darin begründet sich dann auch, warum zum Handeln der Fachkraft kaum Stellung bezogen wird: *„Also, ich will die Frau nicht verteidigen, aber ich denke/ Ich MÖCHTE diese Frau nicht verteidigen. Und ich denke TROTZDEM, dass sie, äh, einen guten Job macht und denke, dass sie einfach viel Bildungsbedarf vielleicht noch benötigt, gebrauchen könnte.“* (VGD 7, Z. 352-355).

Ein Ansatz für eine gemeinsame Konklusion deutet sich in der Möglichkeit an, die Situation zu einem späteren Zeitpunkt im Team auszuwerten. Allerdings werden die Chancen dafür aus verschiedenen Gründen als schlecht eingeschätzt: Zum einen wird mit Blick auf die Rahmenbedingungen keine Möglichkeit gesehen („*Wir wissen alle wie der Alltag ist*“; VGD 7, Z. 507-508), zum anderen wird mit Blick auf die Kompetenzen vermutet, dass die zweite Fachkraft in

der Fallvignette „*noch NICHT in der POSITION [ist], sich da viel rauszunehmen. Sie ist NEU*“ (VGD 7, Z. 417-418).

4.4.2 Das Bild vom Kind und die Konstruktion der generationalen Ordnung: *Kinder als Adressat:innen pädagogischer Steuerung und Zuwendung*

Die widersprüchlichen Positionen, die sich entlang der Frage entfalten, ob und inwieweit das Verhalten der Pädagoginnen in der Vignette bewertet werden kann und soll, eint, dass der Blick auf die Rolle der Fachkraft dominiert, wenngleich sie unterschiedlich handlungsmächtig akzentuiert wird. Die Fachkraft wird mehr oder weniger als Gestalterin der Situation und Rahmengebende positioniert, was entweder handlungspragmatisch oder kritisch reflektierend ausgeleuchtet wird. Den Kindern wird hingegen nur wenig eigenes Transformationspotenzial zugeschrieben. Sie sind auf den Rahmen angewiesen, den ihnen die Erwachsenen zur Verfügung stellen.

Wie dargestellt, wird in der Präposition betont, dass das situative Handeln der Fachkraft nicht bewertet werden könne, weil den Diskussionsteilnehmenden dafür Fall- und Situationswissen fehle. Im Anschluss daran wird aber der situative Handlungsdruck betont. Dieser resultiere aus Amirs Verhalten: „*dass der AMIR, äh, schreit, sich scheinbar angegriffen fühlt*“ (VGD 7, Z. 68). Im Umgang mit diesem Ereignis wird ein pragmatisches Vorgehen vorgeschlagen und die entsprechende Handlungsverantwortung auf Seiten der pädagogischen Fachkraft betont: Da „*das Kind jetzt eh in Brunnen gefallen“* (VGD 7, Z. 68) sei, lohne es sich nicht, zurückzublicken und zu reflektieren, was dazu geführt habe. Vielmehr ginge es nun darum zu klären, „*was können wir jetzt tun, um die Situation […] zu verbessern, zu entschärfen*“ (VGD 7, 73-74).

Die Metapher des „Kindes im Brunnen“ weist auf ein zwiespältiges Kindbild hin: Einerseits wird das Kind als Opfer eines unglücklichen Vorgangs positioniert, zugleich bleibt aber die Frage nach der Verantwortlichkeit offen. Das Kind könnte auch selbstverschuldet gestürzt sein. Der Brunnen kann als Metapher für die soziale Situation verstanden werden. Es handelt sich um eine Konstruktion, welche von essenzieller Bedeutung für menschliches Leben ist – ein Verzicht darauf wäre folglich keine Lösung. Die Konstruktion birgt aber ein strukturelles Risiko in sich, das wiederum gerade deshalb kalkulierbar wird. Die Verantwortung, entsprechende Risiken zu erkennen (in den Brunnen kann man fallen, in sozialen Situationen kann es zu Konflikten kommen) und ihnen präventiv zu begegnen, wird jedoch als nicht thematisierbar eingeordnet. Die professionelle Verantwortung wird handlungsorientiert konzipiert. Eine empathische Zuwendung zum Kind bleibt aus. Nicht die Belastungen des Kindes müssen bearbeitet, sondern die Gesamtsituation muss „*entschärft*“ werden. Als wesentlicher Indikator dafür wird genannt, „*dass Amir aufhört zu schreien*“ (VGD 7, Z. 75). Damit wird Amirs Handeln zum zentralen Problem der Situation. Dass die Sprecherin nach dieser Äußerung lacht, kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass sie sich der fachlichen Unzulänglichkeit einer solchen

pädagogischen Intervention bewusst ist. Als zweiten Indikator für eine Klärung der Situation nennt sie dann auch einen Perspektivwechsel seitens der anderen Kinder. Insgesamt spielt jedoch weder die Vulnerabilität Amirs noch sein Akteur:innen-Status eine entscheidende Rolle. Der Fokus liegt auf der sozialen Situation als Ordnungsgeschehen und der damit verbundenen Verantwortung der Fachkraft.

Die nächste Sprecherin knüpft an die Fokussierung auf die Rolle der pädagogischen Fachkraft an, bricht aber mit der Präposition, diese sei nicht bewertbar. Sie ordnet das Verhalten der Fachkraft als „*unprofessionell*“ (VGD 7, Z. 80) ein und begründet diese Einschätzung mit gruppenpädagogischen Anforderungen („*Kind in der Gruppe*“) und einer kindorientierten Haltung. Sie betont die Kritisierbarkeit der Pädagogin, da die Fehler „*offensichtlich*“ wären und es „*unmöglich*“ sei, dass den Pädagoginnen „*nichts anderes ein[fällt]*“, als in der skizzierten Weise zu handeln (VGD 7, Z. 81,83,87). Als Fehler ordnet sie ein, dass Amir nicht geholfen, er stattdessen gemaßregelt und in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellt wurde. Kriterien, die aus Sicht dieser Sprecherin zur Situationsklärung und Bewertbarkeit beitragen sind a) die generationale Positionierung Amirs als (vulnerables) Kind (→ wird sein Wohlbefinden gestärkt?); b) die Verantwortung für den sozialen Zusammenhalt in der Gruppe (→ können sich alle zugehörig fühlen?) und c) die Idee von Diversität (→ wird Unterschiedlichkeit akzeptiert oder betont?). Sie schließt mit einer empathischen Zuwendung zu Amirs Situation: „*ich möchte nicht in der Haut des Kindes stecken*“ (VGD 7, Z. 99-100), mit der sie ihre Einschätzung des pädagogischen Versagens unterstreicht. Statt Amirs Schreien als Problem einzuordnen, das pädagogisches Handeln erfordert, wird es aus dieser Perspektive als Resultat und Indiz pädagogischer Fehlsteuerung markiert.

In den folgenden Beiträgen werden diese beiden Positionen (handlungspragmatisch-fachkraftorientiert vs. reflexiv-fachkraftorientiert) weiter entfaltet. Die generationale Beziehung wird im Kontext der Arbeitsbeziehung verortet. Die generationale Rolle der Erwachsenen wird eng an ihre berufliche Rolle geknüpft und auf einen Konflikt zwischen den beiden Fachkräften in der Fallvignette hingewiesen. Aus der reflexiven Perspektive wird dieser Konflikt neben einer starken Routinisierung und einer Kollektivadressierung der Kinder als ein Grund dafür genannt, warum die intergenerationale Verständigung misslingt. Als Problem wird die pädagogische Haltung der Fachkraft ausgemacht. Als Gegenentwurf zum instruktiven Vorgehen in der Fallvignette, wird für Formen impliziter Pädagogik plädiert, womit zum einen ein stärkeres Zurücknehmen der eigenen Position gemeint ist, um zu vermeiden, eigene Vorurteile zu reproduzieren und thematische Präferenzen zu setzen, die an den Bedürfnissen der Kinder vorbeigehen. Zum anderen geht es darum, als Vorbild im Umgang mit Heterogenität zu wirken, wobei als Ideal ein möglichst unaufgeregtes, wertschätzendes Eingehen auf Differenz („*ganz cool*“; VGD 7, Z. 260-261) angesehen wird.

Während in der kritisch-reflexiven Perspektive die Vulnerabilität des Kindes betont und die individuelle, solidarische Unterstützung als pädagogischer Anspruch formuliert wird („*Aber die FRAGE ist ja […], wie wir jetzt in dem Moment dem Amir helfen […] dem Amir […] zeigen, ich bin auf DEINER Seite*“; VGD 7, Z. 354-355, 365-366), werden aus handlungspragmatischer Sicht die strukturellen Rahmenbedingungen ins Feld geführt. Sie würden fall- und kindorientiertes Handeln verhindern. Es wird infrage gestellt, dass Pädagog:innen vor diesem Hintergrund als Prozessverantwortliche zur Rechenschaft gezogen werden können und Verständnis für die Fachkraft geäußert, deren Handeln möglicherweise von unbearbeiteten biografischen Erfahrungen geprägt sei. Bezugspunkte der handlungspragmatischen Position sind folglich mögliche Belastungen, denen die Pädagog:innen ausgesetzt sind. Die Perspektive ist von kollegialer Loyalität geprägt.

Die Auseinandersetzung mit dem generationalen Verhältnis wird in der gesamten Gruppendiskussion von der Frage nach der Handlungsmacht und -verantwortung der Fachkraft dominiert. In der reflexiven Position deutet sich die Anforderung an, die Vulnerabilität des Kindes zu berücksichtigen und seine Agency zu stärken. In der handlungspragmatischen Position steht das unmittelbare Auflösen von Störungen im Vordergrund, da vermutet wird, dass strukturelle Rahmenbedingungen die Handlungsmöglichkeiten einschränken. Insofern entfaltet sich in den unterschiedlichen Positionen ein reales Handlungsproblem der professionellen Praxis, wobei auffällt, dass in der Abwägung kaum die Perspektiven der Kinder relevant gemacht werden.

4.4.3 Selbstpositionierung im Kontext von Struktur & Professionalität: *Individuelle Verantwortung im Kontext organisationalen Wandels*

Zu Beginn dieser Gruppendiskussion wird die persönliche Haltung der Fachkraft herausgestellt, wobei der Einfluss eines Teams und von Kolleg*innen auf diese Haltung als gering eingeschätzt wird. *„Ich kann nur […] MICH und in meinem Umfeld mich kontrollieren, was ich tue, aber ich kann nicht kontrollieren, was der andere tut“ (VGD 7, Z. 305-306)* Zentral scheint den Diskutant:innen die intrinsische Motivation der Fachkräfte: *„Natürlich ist es wichtig, im Team da drüber zu sprechen und vielleicht auch mit TABUS […] da zu brechen. […] Aber den Schritt ZU TUN, dass er zu dieser Haltung kommt und diese Gelassenheit entwickelt und dieses SELBSTVERSTÄNDNIS entwickelt, Kindern und anderen Menschen gegenüber, die ist wirklich ein ganz großes Stück weit persönlich begründet“* (VGD 7, Z. 271-277).

Zugleich wird eine Differenz zwischen pädagogischer Praxis unter situativem Handlungsdruck und einer reflexiv-professionellen pädagogischer Praxis, die vom unmittelbaren situativen Handlungsdruck entkoppelt ist, eingeführt. In der konkreten pädagogischen Praxis ginge es darum, „*wie reagiere ich IN der Situation? Und da sind wir Menschen, wie wir eben Menschen sind, mit allem was wir eben haben, ähm/ Wir reagieren doch oftmals nicht so nach richtig und*

falsch. Sondern wir reagieren so, wie wir/ wie unser Habitus eben ist (VGD 7, Z. 349-352). Deutlich wird hier auf die Relevanz der Primärsozialisation verwiesen, die unter Druck das beruflich-habituelle Profil überlagere (vgl. Cloos & Lochner 2021). Daneben wird aber auch die Möglichkeit gesehen, Räume für den Austausch zu schaffen, um *„auch den Kollegen zurückzumelden in einer ruhigen Minute, hier war was nicht richtig. Und wir müssen gemeinsam noch mal da drauf schauen"* (VGD 7, Z. 376-378).

Begünstigend hierfür sei fachliche (Weiter-) Bildung und eine vielfaltssensible Team- und Organisationskultur. Im Projekt „Vielfalt vor Ort begegnen" wird dafür ein hohes Potenzial gesehen: *„Und da denke ich, sind wir doch alle mit dem Vielfaltprojekt gut dran, ja. […] wo auch immer wieder Qualitätsrunden oder Weiterbildungen laufen können. Und wo ich mir auch im Haus Weiterbildungen rein holen kann in die Einrichtungen, ja. Wäre das vielleicht hier im Vorfeld passiert, hätte vielleicht auch Frau Maier, Schütz, oder wie sie auch immer heißt, auch anders darauf reagiert."* (VGD 7, Z. 544-549). Es müssten reflexive und zugleich kollegiale Räume eröffnet und Hierarchien – auch im Sinne der Teilhabe der Kinder – flacher gestaltet werden: „*wenn es halt so ist, dass, ähm, der Träger vorgibt, die Leitung ausführt, genauso weitergibt an die Erzieher […]. Wenn so eine Kultur da ist, ist es natürlich auch viel schwieriger, dass Kinder irgendwo gehört werden und zu ihrem Recht kommen. Weil das natürlich ja dann so durchgegeben wird"* (VGD 7, Z. 478-482). Eine solche Team- und Organisationskultur zu etablieren sei *„Aufgabe der Leitung" (VGD 7, Z. 470-482),* zugleich komme es *„auf JEDEN an im Team" (VGD 7, Z. 489-490)* an. Um aber routinierte Praktiken und Strukturen zu verändern, hätten die Steuerungsteams eine besondere Rolle, weil sie als Veränderungsagenten *„autorisiert wurden"* (VGD 7, Z 493-495).

Die zusätzlichen personellen Ressourcen wären notwendig, um die Erwartungen der organisationalen Umwelt an das Team heranzutragen, bei den Fachkräften einen Wandel des professionellen Selbstverständnisses zu bewirken und die Weiterentwicklung der Team- und Organisationskultur fachlich und mit Ressourcen ausgestattet zu begleiten. Diese Aufgabe wird einerseits als herausfordernd markiert: *„Es ist halt mir nur die Frage, WIE bringe ich ihr meine Sicht näher, ähm und kann sie motivieren, ähm, dass vielleicht sie sich mit gewissen Sachen beschäftigt, dass ihr Habitus, ähm, sich in VERÄNDERUNG begibt"* (VGD 7, Z. 238- 240). Andererseits gestalte sie sich als gemeinsame Bewegung und Dialog: „*wenn VIELE in diese Richtung gehen, dass sie einfach einander gut akzeptieren und klar sind und auch sagen, welche Bedürfnisse sie haben, was sie BRAUCHEN. Aber eben vielleicht auch ihre GRENZEN ziehen und sagen, was nicht möglich ist und nach Lösungen suchen" (VGD 7, Z. 292-296).* Ausgehend von den Erwartungen der organisationalen Umwelt, als deren Promotor:innen sich die Teilnehmenden verstehen, wird ein neues Bild von Frühpädagog:innen gezeichnet, deren Professionalität sich durch Kritik- und Reflexionsfähigkeit sowie Lebenswelt- und

Kindorientierung auszeichnet. Diese Anforderungen müssten in der Haltung von Pädagog:innen verankert sein, um vielfaltssensibel zu agieren und Praktiken des Othering nicht zu reproduzieren.

4.4.4 Umgang mit ethnischer Herkunft und Hautfarbe: *Vielfaltssensibles Handeln als individuelle, habituell geprägte Präferenzen*

Fragen des Umgangs mit Vielfalt werden in dieser VGD kaum angesprochen. Während in anderen Gruppendiskussionen Überlegungen zur Relevanz und den Umgangsweisen mit ethnischer Herkunft und Hautfarbe zumeist früh im Gespräch thematisiert werden, werden in der ersten Passage dieser Gruppendiskussion die Herstellung von Geschlechterdifferenz in der Fallvignette und die Teilhabe von Kindern mit Behinderung in der eigenen Praxis angesprochen. Es wird die Beobachtung geteilt, dass *„Amir, so, der da irgendwie, eben offensichtlich anders ist als andere“* (VGD 7, Z. 101-102), durch die Form der Thematisierung verAndert wird. Weder die benannten Vielfaltsthemen noch das beobachtete Othering und die damit verbundene Reproduktion stereotyper Bilder wird jedoch vertieft. Relevanter erscheinen den Teilnehmenden die Fragen des pädagogischen und didaktischen Handelns im Verhältnis von Gegenstand, Material und Zielgruppe sowie im Spannungsfeld von Gruppe und individuellem Kind.

Auf Ebene der Pädagog:innen werden die Konfliktsituation und darin eingelagerte Ressentiments als Haltungs- und Habitusprobleme diskutiert, welche auf unreflektierten biografischen Erfahrungen beruhten und kaum beeinflussbar wären. Nachdem vor diesem Hintergrund diversitätssensibles, inklusives Handeln als individuelle spezifische Kompetenz eingeordnet wird, die im Team ausgeglichen werden kann, macht eine Teilnehmende die Perspektive des betroffenen Kindes relevant: *„Aber die FRAGE ist ja vielleicht auch, wie wir jetzt in dem Moment dem Amir helfen. […] Dass wir erstmal AMIR stärken. Ich denke, das […] steht im Vordergrund*“ (VGD 7, Z. 357-361). Betont wird hier eine kindorientierte, empathische Perspektive als grundsätzliche pädagogische Haltung, die den Fokus weg von der handelnden Pädagogin auf Amir lenkt – allerdings ohne die Spezifik der Ausgrenzungssituation und Differenzkonstruktion zu reflektieren. Das Plädoyer dafür, „*dem Amir damit* [zu] *zeigen, ich bin auf DEINER Seite*“ (VGD 7, Z.369), wird nicht in eine gemeinsame Position überführt. Stattdessen richtet sich der Blick im Folgenden auf organisationskulturelle Fragen, die eine vorurteilsbewusste Kommunikation begünstigen und die einzelnen Fachkräfte dazu animieren, sich mit den eigenen biografisch geprägten Haltungen auseinanderzusetzen. Weiterbildungsangebote könnten dafür eine wichtige Ressource sein: „*Vorurteilsbewusstheit oder vorurteilsfrei gibt es ja nicht. Ähm, liegt an der BIOGRAFIE. Ja, was habe ich denn für Erfahrungen gemacht in […] meiner Vergangenheit. Und ähm, das übertrage ich auch. […] Und das nehme ich auch IMMER WIEDER mit in meine Arbeit rein. Wichtig ist doch eigentlich, dass die Kolleginnen dann SO weitergebildet*

werden, dass sie Verständnis oder Vorurteilsbewusstsein entwickeln“ (VGD 7, Z. 539-544). Dieser Fokus auf die Relevanz von Qualifikationsangeboten wird im Verlauf der Diskussion erweitert und vertieft, bleibt aber weitestgehend der einzige (gemeinsame) Bezugspunkt in der Auseinandersetzung mit Vielfalt.

4.4.5 Zusammenfassung – Vielfaltssensibles Handelns als Orientierungsproblem

Die Gruppendiskussion ist geprägt von einer Distanz zum Handlungsauftrag, die in einer wenig tiefgreifenden Diskussion zur Fallvignette resultiert. Es wird kein gemeinsamer Orientierungsrahmen entfaltet. Punktuell solidarisieren sich die Teilnehmenden mit Verweis auf die schlechten Rahmenbedingungen und den praktischen Handlungsdruck mit der Fachkraft in der Vignette. Die Diskutant:innen bleiben stark bei sich, was die Konstruktion einer generationalen Ordnung hervorbringt, in der Kinder zum einen als wenig handlungsfähig positioniert werden und ihnen zum andern wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Den Pädagog:innen wird demgegenüber Handlungsmacht zugesprochen, diese wird jedoch unterschiedlich gedeutet. Während ein Teil der Diskutant:innen aus ihr den stellvertretenden Auftrag ableitet, die Vulnerabilität des diskriminierten Kindes zu minimieren, geht es anderen handlungspragmatisch darum, die pädagogische Gruppensituation in den Griff zu bekommen, d.h. die Ordnung zu stabilisieren. Gemeinsam ist diesen beiden Orientierungen, dass die Verantwortung für das pädagogische Handeln auf der Ebene der Fachkraft verortet wird, die durch organisationale Entwicklungsprozesse und Weiterbildungsangebote gestärkt, begleitet und motiviert werden könnte. Zugleich bleibt ein Dissens, wie ertragreich von außen initiierte Bemühungen sein können und inwiefern habitualisierte Einstellungen beeinflussbar sind. Die Responsibilisierung der individuellen Fachkräfte kann als ein Indikator interpretiert werden, warum die Einschätzungen der Diskutant:innen eher nebeneinander stehen bleiben und der Handlungsauftrag der Gruppendiskussion in Frage gestellt wird. Sowohl inhaltlich als auch auf der Ebene der Gesprächskonstitution deutet sich ein Orientierungsproblem an, welches die strategische Entwicklung von Vielfaltssensibilität zu einem schwierigen Unterfangen werden lässt.

4.5 Vielfaltssensibles Handeln als Ausdruck pädagogischer Professionalität (VGD 12)

4.5.1 Positionierung zur Fallvignette und pädagogische Wirklichkeit: *Implizite fachliche Abgrenzung durch Sensibilisierung und Wissen um Vielfalt*

VGD 12 unterscheidet sich in der Zusammensetzung von den anderen Gruppendiskussionen insofern, als sieben der 13 Diskussionsteilnehmenden als Fachberater:innen im Kontext des Projekts tätig sind. Die Fachberater:innen haben in dieser Gruppendiskussion einen Sprecher:innenanteil von 77 % – etwas mehr als drei Viertel aller Redebeiträge stammen also von

dieser Gruppe. Dies macht sich im Verlauf der Diskussion in der Perspektivierung pädagogischer Prozesse bemerkbar und zeichnet sich bereits im Einstieg durch die Art der Distanzierung von der Fallvignette aus.

Die Proposition wird als Fazit formuliert: *„gut gemeint ist nicht immer gut gemacht. (lachend)“* (VGD 12, Z. 39). Der Pädagogin in der Fallvignette werden folglich positive Intentionen unterstellt, ohne dass es ihr gelungen sei, diese in ein angemessenes pädagogisches Handeln zu überführen. Diese Einschätzung wurde – zum Teil fast wortgleich – in den meisten Gruppendiskussionen getroffen, in der Regel jedoch an einem späteren Punkt des Gesprächs. Sie ebnet den Weg für eine kritische Auseinandersetzung mit der Fallvignette, die von einer deutlichen Distanzierung geprägt ist, die vor allem in der Wirkung des pädagogischen Handelns auf Amir festgemacht wird. So zeigt sich ein Diskussionsteilnehmer *„tatsächlich erschrocken, wie sich die ganze Situation entwickelt hat (…) und das Kind noch deutlich weiter in den Fokus“* (VGD 12, Z. 46-50) gerückt wird. Das Verhalten der Fachkraft gegenüber Amir wird als eine *„Grenzüberschreitung“* (VGD 12, Z. 77) charakterisiert. Mehrfach im Verlauf der Diskussion wird aufgegriffen, dass es dem pädagogischen Handeln an Angemessenheit und Reflexivität fehle. So sei sich die Fachkraft *„gar nicht bewusst, dass das, so wie sie es gemacht hat (lachend), nicht richtig ist“* (VGD 12, Z. 131-132). Die Situation sei zu *„erwachsen geleitend gewesen“* (VGD 12, Z. 234) und es fehlten die *„partizipativen Aspekte“* (VGD 12, Z. 389). Das Vorgehen (Buchbetrachtung im Morgenkreis) sei insgesamt *„nicht mehr zeitgemäß“* (VGD 12, Z. 363).

Ein zweiter Aspekt dieser Proposition ist die Betonung der Praxisnähe und Verbreitung. Das Fallbeispiel sei *„kein Einzelfall“* (VGD 12, Z. 42), was darauf hindeutet, dass die Sprecherin solche Vorgehensweisen nicht nur kennt, sondern ihnen regelmäßig begegnet. Diese Einschätzung wird zwar zunächst nicht explizit bestätigt, sie bildet aber eine Grundannahme der weiteren Auseinandersetzung. An späterer Stelle greift eine Teilnehmende, die in einer Kindertageseinrichtung arbeitet, dann auf, dass es *„ein sehr alltägliches Beispiel“* sei (VGD 12, Z. 124). Noch etwas später nimmt sie sogar an, *„dass so eine Situation auch in unserem Team“* (VGD 12, Z. 723) passieren könnte.

Insgesamt lässt sich in der vorliegenden Diskussion erkennen, dass es weniger aktive Abgrenzungsbemühungen gibt als in den anderen Gruppendiskussionen. Vereinzelt wird zwar von den Teilnehmenden, die in Kitas arbeiten, auch in dieser Gruppendiskussion ein positiver Gegenhorizont mit Verweis auf eigene Praxiserfahrungen entwickelt, wo *„jedes Kind bis jetzt akzeptiert“* (VGD 12, Z. 378) wird. Die geringere Involviertheit der aktiven Diskussionsteilnehmenden in unmittelbare Prozesse der pädagogischen Praxis scheint aber die Anerkennung der praktischen Relevanz der Fallvignette zu begünstigen, auf deren Basis die Teilnehmenden

vor dem Hintergrund ihres einrichtungsübergreifenden Praxiswissens eine kritische Distanz entwickeln.

4.5.2 Das Bild vom Kind und die Konstruktion der generationalen Ordnung: *Kinder als Stakeholder und Teilhabe pädagogische Aufgabe*

Die Positionierungen von Kindern und Erwachsenen werden in dieser Gruppendiskussion stark zueinander in Relation gesetzt. Der Fokus liegt auf der Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte, deren Aufgabe es sei, die „*Individualitäten von Kindern*“ (VGD 12, Z. 41) zu achten und ihr situatives Wohlergehen zu befördern. So sollte etwa das Kind in der Fallvignette, das „*nicht im Fokus stehen möchte*“ (VGD 12, Z. 48), nicht „*bloßgestellt*“ (VGD 12, Z. 55) werden. Kinder werden als Subjekte positioniert, die in einem asymmetrischen Verhältnis auf die Zugewandtheit der Erwachsenen angewiesen sind, denen mehr Handlungs- und Gestaltungsmacht sowie Verantwortung zugeschrieben wird. Es wird davon ausgegangen, dass Fachkräfte in dominanter Weise auf das soziale Geschehen und die soziale Positionierung der Kinder wirken. Kritisiert wird entsprechend die pragmatische Situationslösung, in welcher der entstandene Konflikt nicht bearbeitet wird, sondern „*in den normalen Tagesablauf*“ (VGD 12, Z. 60) übergeleitet und „*die Thematik so überhaupt nicht aufgegriffen wird*“ (VGD 12, Z. 65). Dies würde zulasten Amirs gehen, dessen Reaktion die Fachkraft in der Vignette als Störung einordnet, während sie seine Ausgrenzung weder (an)erkennt noch sanktioniert. „*Das finde ich auch (.) irritierend, dass da das Bewusstsein nicht da war*“ (VGD 12, Z. 79-80).

In diesen Passagen wird als weiterer Verantwortungsbereich der Erwachsenen der Bildungsauftrag eingeführt, Kinder bei der Entwicklung von Diversitätssensibilität und -kompetenz zu unterstützen. Hierin wird ein Beitrag zur Entwicklung von Autonomie und Gesellschaftsfähigkeit gesehen. Zu dieser Frage werden unterschiedliche Positionen entwickelt. Eine Teilnehmende geht davon aus, dass hier kein Bildungsbedarf bestünde, weil die Kinder “*eigentlich einen Schritt weiter gewesen [sind], als die Erzieherin selbst*“ (VGD 12, Z. 145-146). Andere sehen hingegen den pädagogischen Auftrag der Fachkräfte, erstens Vorbild in Bezug auf wertebasiertes Handeln zu sein („*wie kann ich das VORLEBEN*“ (VGD 12, Z. 208-209)), zweitens Themen didaktisch situations- und kindorientiert aufzubereiten („*Es ist ja meine Aufgabe als Fachkraft, das so interessant darzustellen, dass es bei ALLEN Kindern ankommt*“ (VGD 12, Z. 350-351)) und drittens die eigene Wirkungsmacht im Interaktionsgeschehen zu erkennen und zu reflektieren.

Kontrovers diskutiert wird dabei, inwieweit der thematische Impuls von den Kindern ausgehen muss. Wenn Diversität als Normalität in der Einrichtung gelebt werde, so die eine Position, würde es „*gar nicht Thema […] bei den Kindern*“ (VGD 12, Z. 368) werden. Entsprechend gäbe es keinen Redebedarf. Demgegenüber wird von einer anderen Teilnehmenden angenommen, es gäbe „*DIESE ANGST, diese Kinder mit reinzunehmen in das Thema*“ (VGD 12, Z. 393-

394). In dieser Positionierung wird der Bedarf einer Thematisierung gesehen, aber ein Problem pädagogischer Professionalität im Umgang mit Ungewissheit ausgemacht, das dazu führe, dass Kinder nicht angemessen beteiligt und ihnen nichts zugemutet würde. Diese Annahme wird unterstützt. Eine Teilnehmende sieht es als Aufgabe der Fachkräfte, sich herausfordernden gesellschaftlichen Themen im pädagogischen Kontext zu widmen, weil das, „*was an Vorurteilen und so weiter in der Gesellschaft rumgeistert, ja bei den Kindern auch ankommt, auch wenn man es nicht zum Thema macht*“ (VGD 12, Z. 406-408). Entsprechende Vermittlungskompetenzen müssten habitualisiert („*so in Fleisch und Blut übergehen*“ (VGD 12, Z. 425)) und ein Bildungsraum geschaffen werden, in dem sich Kinder wohlfühlen und Spaß an der Auseinandersetzung entwickeln können: „*Ich kann auch nur lernen, wenn ich mich wohlfühle*“ (VGD 12, Z. 466). Dafür müssten sie auf unterschiedlichen Ebenen angesprochen („*mit Kopf, Herz und Hand*“ (VGD 12, Z. 469) und Partizipation als Teil des Bildungsauftrags verstanden werden („*Wie ist unser Bildungsauftrag? Partizipation, das große Wort*“ (VGD 12, Z. 499)). Später in der Diskussion wird die Idee von Partizipation weiter entfaltet, indem darauf verwiesen wird, dass die Teilhabe der Kinder nicht nur dem Kompetenzerwerb diene, sondern auch eine Möglichkeit darstelle, die Angemessenheit pädagogischer Angebote im Verhältnis zu den Interessen und Bedürfnissen der Kinder zu prüfen.

Um den pädagogischen Raum entsprechend zu arrangieren, müssten sowohl inter- als auch intragenerationale Machtverhältnisse in Bezug auf Entscheidungen zur Tagesstruktur, der Materialauswahl oder der Festlegung von Normen auf den Prüfstand: „*wie ist da eigentlich die MACHT verteilt in diesem Kindergarten?*“ (VGD 12, Z. 492). Angesprochen werden in diesem Zusammenhang Machthierarchien zwischen Kindern und Erwachsenen, aber insbesondere innerhalb des Teamgefüges, die sich wiederum auf die Auseinandersetzung der Kinder mit der sozialen Welt auswirkten: „*wird ja auch, äh, immer unterschätzt, dass, äh, Kinder so ganz feine Antennen haben, ne. Und so Konflikte im Team, ja, ja, das kriegen die Kinder schon nicht mit*“ (VGD 12, Z. 684-686).

Erwachsene müssten ihr Handeln auch im Umgang miteinander reflektieren und steuern, weil Kinder Unstimmigkeiten bemerkten und darauf mit eigenen Unsicherheiten reagieren bzw. Unstimmigkeiten adaptieren. Die eigene Verwobenheit in Machtstrukturen würde demnach auch die pädagogische Beziehung beeinflussen. Ähnlich wie im Umgang mit Kindern sei im Miteinander des Teams die Kompetenz zum Umgang mit Kontingenz erforderlich. Eine grundsätzliche Herausforderung im sozialen Miteinander sei, sich auf die Perspektive des anderen und einen gemeinsamen Ideenfindungsprozess einzulassen.

An dieser Stelle wird eine übergenerationale Perspektive auf die Gestaltung von Interaktionsbeziehungen entfaltet, bei der es um die Gleichheit der Bedürfnisse, nicht aber der Verantwortung geht: „*Das ist ja auf unserer Erwachsenenebene genau so schwer wie auf Erwachsenen-*

Kind Ebene, auf allen Ebenen eine Frage zu stellen ‚Wie geht es dir denn damit? Was denkst du denn darüber?' Und das zulassen zu KÖNNEN, darüber zu philosoPHIEREN. Und nicht schon was im Kopf zu haben, womit ich umgehen könnte" (VGD 12, Z. 789-793). Hier deutet sich an, dass vor allem fehlende Kommunikationskompetenzen aufseiten der Erwachsenen zu Konflikten und Ausgrenzung führten. Diese könnten jedoch erworben werden: „*Also das denke ich immer, das könnten wir auch ÜBEN. (.) Weil das mehr Sicherheit dann für den Alltag wieder geben würde*" (VGD 12, Z. 793-794). Dieser Position wird zugestimmt, aber auch betont, dass hierfür strukturelle Bedingungen (Zeit) erforderlich wären, die es ermöglichten, sich einzulassen. Stehen diese nicht zur Verfügung, würden Situationen wie jene in der Fallvignette entstehen, in denen Kindern die Verantwortung für situative Prozesse zugeschrieben wird, die diese gar nicht tragen können: „*als ob die Pädagogin eben auch ihre eigene Verunsicherung, ähm, in so einer Gegenübertragung hatte, dass sie den Amir fast zum Täter gemacht hat*" (VGD 12, Z. 892-893). Um dies zu vermeiden, seien Teamstrukturen erforderlich, die der kollegialen Kontrolle dienen. Nicht in Erwägung gezogen wird, Kinder in ihrem Akteur:innenstatus zu stärken, damit sie an der Remodulation der Situation mitwirken können.

4.5.3 Selbstpositionierung im Kontext von Struktur & Professionalität: *Professionelle Verantwortung als Zusammenspiel verschiedener Ebenen*

Dass die Perspektive der Teilnehmenden dieser Gruppendiskussion stärker von einer Außensicht geprägt ist, wird daran deutlich, dass zu Beginn zwar ein individuelles situatives Scheitern der handelnden Fachkraft an der professionellen Aufgabe festgestellt wird *(„einfach übergangen"* (VGD 12, Z. 66); *„einfach aufgelöst (2) ohne Klärung"* (VGD 12, Z. 73); *„da das Bewusstsein nicht da war"* (VGD 12, Z. 80)). Kritik wird bezüglich des fachlichen Wissens, des didaktischen Könnens, als auch der professionellen Haltung geäußert. Im Weiteren werden jedoch sowohl die Gründe als auch die Lösungsansätze auf mehreren Ebenen diskutiert. So geht es nicht nur um die Frage, ob die individuelle Fachkraft für das professionelle Scheitern der Situation verantwortlich gemacht werden kann oder nicht, sondern vielmehr darum, wie in einem Zusammenspiel der verschiedenen verantwortlichen Ebenen (Fachkraft, Team, Organisation, Politik) bessere Handlungsbedingungen zu schaffen sind. Die Fachkräfte in der Fallvignette werden als Adressat:innen des eigenen Handlungsauftrags positioniert, weshalb ein Fokus in der Aushandlung darauf gerichtet ist, wie die handelnde Fachkraft im professionellen Umgang mit Diversität unterstützt und ihre Kollegin in der Äußerung von Kritik gestärkt werden können. Hierbei ginge es um ein Zusammenspiel von Ressourcen und Können: *„das sehen wir vielleicht auch, dass, äh, das Geld für Material gut angelegt sein KANN, wenn das Material dann richtig VERWENDET wird"* (VGD 12, Z. 82-83).

Dem pädagogischen Team respektive den direkten Kolleg:innen wird dabei eine wichtige Rolle zugeschrieben, weil sie sich gegenseitig im pädagogischen Alltag erleben und über

Situationswissen verfügen, um Reflexionen und Perspektivwechsel anregen zu können: *„Halt ins Gespräch zu gehen, äh, ‚Wie ging es dir mit der Situation? Äh, was denkst du, was hat das mit dem Jungen gemacht? Oder wie hast du das wahrgenommen?'"* (VGD 12, Z. 161-163). Zugleich wird anerkennt, dass die gemeinsame Reflexion mit einer höheren Distanz zum Geschehen leichter fällt: *„ich denke im Team lässt es sich leichter solche Beispiele LESEN, reflektieren, als in der eigentlichen Situation sofort aufzulösen. […] ich denke, da wird es sofort so eine Abwehr geben. Wenn ich die zweite Kollegin bin und das ANspreche in der Situation, wird die erste Kollegin sofort sagen, ‚NE, NE, so war das gar nicht gemeint'. Und dann geht aber irgendwie keine Reflexion LOS, wenn da gerade zu ist. Aber nichtsdestotrotz sind das die Beispiele die man in TEAMberatungen, oder Runden immer wieder miteinander besprechen sollte, dass es einem BEWUSST wird."* (VGD 12, Z. 190-198).

Für die gemeinsame Entwicklung von Diversitätskompetenz im Team bedarf es nach Ansicht der Diskussionsteilnehmenden Unterstützung: *„direkt DA müsste man das Team eigentlich stärken, solche […] Aussagen nicht stehen zu lassen, sondern aufzugreifen […] und mit den Kindern zum Thema zu machen. Also, die Vielfalt, die in der Gruppe da ist und wie man damit umgeht"* (VGD 12, Z: 266-273). Die Herausforderung, die dabei auch in Bezug auf die eigene Rolle als Steuerungsfachkräfte und Fachberater:innen gesehen wird, ist, die Teams darin zu unterstützen, Wissen über diversitätssensibles Handeln in die Praxis zu transferieren und zu habitualisieren: *„vorurteilsbewusste Bildung, ja, haben wir alle schon mal gehört. Aber wie kriege ich das jetzt wirklich da, da hin? (lacht) Das ist so ein bisschen so, ähm, die Frage, ne. Und das muss dann wirklich, also, so in Fleisch und Blut übergehen, ne. Dass ich das dann wirklich so auch, äh, zulasse und […] in meiner täglichen Arbeit dann mache"* (VGD 12, Z. 423-427).

Entsprechende Praxen zu etablieren und die damit einhergehende Kritik- und Fehlerkultur zu entwickeln sei etwas, das Teams ohne Unterstützung überfordere, weil Ängste, alltägliche Anforderungen und formale sowie informelle Machtstrukturen entsprechende Change-Prozesse erschwerten. Vor diesem Hintergrund wären nicht alle Teams bereit, ihre bisherige Praxis offen zu hinterfragen. Die Konfliktanfälligkeit und Innovationsträgheit von Teams wird als zentrale Herausforderung der eigenen Beratungsarbeit markiert: *„Wie bringe ich ein, äh, TEAM, was auch noch viele Leichen im Keller hat dazu […], einem Team irgendwas über zu stülpen/ […] ihr wisst alle, es gibt auch Kitas die das […] aufoktroyiert bekommen haben und ähm, dann als Fachberater da ein BEIN rein zu kriegen und auch was zu BEWEGEN […] [ist] also für mich zumindest, momentan teilweise eine große Herausforderung"* (VGD 12, Z. 591-602). Prozessbegleitung wird als notwendig erachtet, um die Chance auf Innovationen zu erhöhen und destruktive Machtstrukturen abzubauen.

Sowohl für die fachlich-inhaltliche Teamarbeit als auch für die Begleitung von Reflexions- und Change-Prozessen werden die Rahmenbedingungen als ungenügend erachtet. So wären die real verfügbaren Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit gering und häufig ungünstig terminiert: *„wenn ich dann zur Teamberatung abends siebzehn Uhr oder siebzehn Uhr dreißig komme, ähm wie (lacht) wie produktiv ist das dann noch, na?“* (VGD 12, Z. 809-811). Im letzten Drittel der Gruppendiskussion nimmt die Frage der verfügbaren Zeit als Aspekt der Strukturqualität den meisten Raum ein. Im Fokus stehen (nicht vorhandene) personelle, zeitliche und finanzielle Ressourcen, die sich strukturierend auf den professionellen pädagogischen Umgang mit Diversität und die Zusammenarbeit im Team auswirkten. Gemeinsame Teamzeiten, aber auch Zeiträume für die individuelle Reflexion des pädagogischen Handelns fehlten:

> *„Generell dieser Faktor Zeit, ist auch das, war mir hier im Kindergarten immer wieder auffällt. […] Dass ähm es ganz schwierig ist, ähm ja auch da Zeit zu finden, Dinge wirklich mal BEWUSST zu reflektieren“* (VGD 12, Z. 860-863).

> *„Wann kann ich über so was sprechen? Wann habe ich die Freiräume auch? Wann haben die auch den Kopf frei dafür […]. Ich kann ja nicht davon ausgehen, okay, die machen dann zusammen Mittagspause und dann in der Mittagspause reden die darüber. So ist es ja häufig. Aber das kann ja auch nicht Sinn der Sache sein, also, ne? […] Wo sind die Zeiten?“* (VGD 12, Z. 904-908).

> *„Und (.) dann wirklich sich so eine Situation ein bisschen im Hinterkopf zu behalten und zu überlegen okay, jetzt habe ich mal eine ruhige Minute, jetzt kann ich erstmal mir SELBST überhaupt einen Kopf darüber machen. Das ist SO selten der Fall. […] Nicht bloß, wie unterhalte ich mich im TEAM über pädagogische Themen, sondern auch, wann habe ich die Möglichkeit oder […] den RAUM (.) mir selbst Gedanken zu pädagogischen Fragen zu stellen oder zu machen“* (VGD 12, Z. 917-930).

Deutlich benennen die Teilnehmenden ein strukturelles Dilemma zwischen dem rechtlichen Betreuungsanspruch von 50 Stunden pro Woche und dem Bedarf an Freiräumen für die gemeinsame Weiterentwicklung im Team: *„Das ist wirklich ein unauflösbares, derzeitiges, politisches Dilemma, weil die zehn Stunden Betreuungszeit im Gesetz stehen dem gegenüber, was wir mit Qualität verbinden“* (VGD 12, Z. 1009-1011). Einrichtungen, die Lösungen finden, wären immer auf Zugeständnisse der Eltern angewiesen. Zwar könnten an der einen oder anderen Stelle Prozesse in den Einrichtungen optimiert werden, etwa, indem gemeinsame Teamzeiten nicht für die Weitergabe organisatorischer Informationen genutzt oder mit Eltern Schließzeiten ausgehandelt würden. Es könnten Strategien entwickelt werden, um mit den vorhandenen Gegebenheiten zu arbeiten. *„Aber im Endeffekt, äh, ändert das ja trotzdem nichts an der vorgegebenen Vor- und Nachbereitungszeit, die uns gegönnt wird, in unserem Rahmen“* (VGD 12, Z. 949-952).

Von dieser Diagnose ausgehend diskutieren die Teilnehmenden die Notwendigkeit einer Arbeit an der Struktur, um Professionalisierungsprozesse voranzubringen: *„ist im Prinzip ja eine […] politische Ebene, die wir gerade diskutieren. Also, das ist ja, äh, wirklich so, […] dass das auf Landesebene geregelt wird, ob es einen Rechtsanspruch auf eine Betreuung gibt, wie die, äh, Fachkraft-Kind Relation sind. Ob da irgendwas festgeschrieben ist mit, mit mittelbarer pädagogischer Arbeitszeit"* (VGD 12, Z. 978-981). Entsprechend müssten professionelle Pädagog:innen politisch *„aktiver werden und (lacht) uns mehr STIMME (…) verschaffen"* (VGD 12, Z. 1015-1016), um strukturelle Veränderungen zu bewirken. Die Teilnehmenden sind sich einig, dass *„der Kita-Bereich zu leise"* (VGD 12, Z. 1026) wäre, weshalb auf politischer Ebene der Eindruck entstünde, *„IRGENDWIE kriegen sie es ja immer noch hin"* (VGD 12, Z. 1034-1035) und *„es funktioniert alles noch sehr gut"* (VGD 12, Z. 1059).

Um die gesellschaftspolitische Wirkmächtigkeit zu erhöhen, werden Eltern als wichtige Partner:innen im Kampf um die Verbesserung der Strukturqualität in den Einrichtungen eingeordnet. Hierfür bedürfe es jedoch eines offeneren Austauschs mit den Eltern: *„wenn wir wollen, dass die Eltern uns unterstützen (2) auf der politischen Ebene, dann müssten wir erstmal klar machen, dass wir an der gleichen Stelle, in die gleiche Richtung ziehen"* (VGD 12, Z. 1120-1123). Inwieweit sich die Eltern als Mitstreiter:innen gewinnen lassen, wird allerdings skeptisch bewertet, da von unterschiedlichen Interessen und Zwängen ausgegangen wird.

Zusammenfassend zeigt sich in dieser Gruppendiskussion ein professionelles Selbstverständnis, das von einem Zusammenspiel von *„ZEIT und […] Bewusstsein"* (VGD 12, Z. 855) geprägt ist. Die Fachkräfte hätten die Aufgabe, sich den Anforderungen einer (selbst)reflexiven Haltung zu stellen, zugleich bräuchten sie dafür aber auch die Unterstützung durch ihr Team, die Leitung, die Fachberatung und die Politik. Grenzen der eigenen Handlungsmöglichkeiten werden in den zeitlichen und personellen Rahmenbedingungen gesehen. Die Fachberatung sieht sich in der Rolle, die Fachkräfte in ihrer umfassenden Verantwortung zu bestärken und sie zu ermutigen, für Verbesserungen sowohl auf der Mikro- (Selbst/Team), der Meso- (Organisation) als auch Makroebene (Politik) einzutreten.

4.5.4 Umgang mit ethnischer Herkunft und Hautfarbe: *Aktive Thematisierung als Qualifizierungsaufgabe im Kontext des Bildungsauftrags*

Mit Blick auf Diversitätsebenen, die in der Fallvignette thematisiert sind, werden in der Gruppendiskussion zunächst Geschlechterdifferenzen benannt, bevor mit Verweis auf die Inhalte des Buches auf migrationsbedingte Fremdheitsgefühle eingegangen wird. Eine Teilnehmende problematisiert, dass die Geschlechterdifferenz in der Fallvignette nicht beachtet wird („*Wo ich gedacht habe: okay, das geht jetzt ganz nach hinten los*" (VGD 12, Z. 93) und die Thematisierung von Zugehörigkeit im Widerspruch zur situativen Vorgehensweise der handelnden Fachkraft stehe. Amir würde folglich erstens in seiner Geschlechteridentität nicht hinreichend

beachtet und zudem als „anders“ markiert. Der Pädagogin in der Fallvignette wird dabei keine Absicht unterstellt. Die Teilnehmenden sind sich einig, dass die erzeugte Ausgrenzung „*nicht böse gemeint [war] von der Fachkraft*“ (VGD 12, Z. 126). Vielmehr wird davon ausgegangen, dass sie das Buch motiviert und in guter Absicht ausgewählt, es dann aber nicht geschafft habe, kompetent damit umzugehen. Hier wird ein wichtiger Ansatzpunkt für die Weiterentwicklung und -qualifikation im Rahmen der fachlichen Projektbegleitung gesehen: "*Wie kann ich jemanden begegnen, der den GUTGEIST hat, aber noch nicht an der richtigen Stelle?*" (VGD 12, Z. 135-136). Die Gruppendiskussion ist insgesamt von einem positiven Bild pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen geprägt. Sie würden Diversität in der Regel nicht grundsätzlich kritisch gegenüberstehen, sondern seien gewillt, inklusiv zu agieren. Dabei benötigen sie jedoch Unterstützung, um diversitätssensible Kompetenzen zu entwickeln, auch weil "*Selbstreflexion […] vielen, vielen Fachkräften immer noch sehr, sehr schwer*“ fallen würde (VGB 12, Z. 176-177).

Neben den Vielfaltsdimensionen Geschlecht und Herkunft wird des Weiteren „Hautfarbe“ als Thema ausgemacht: „*wollte sicherlich was äh darstellen von HautFARBE*“ (VGD 12, Z. 144). Diesbezüglich wird zunächst in Frage gestellt, warum diese Differenz hervorgehoben wird, anstatt „*Gemeinsamkeiten, […] das Verbindende*“ (VGD 12, Z. 151) in den Mittelpunkt zu stellen und auf diese Weise inklusiv zu wirken. Problematisiert wird, dass Amir durch das Handeln der Fachkraft „*EINE, EINE einzige Identität zugeschrieben*“ wird, „*nämlich das Kind, das aussieht wie das Mädchen im Buch*“ (VGD 12, Z. 249-250) und diese Zuschreibung bewirke, dass das Kind im Verhältnis zur restlichen Kindergruppe verAndert wird. Wiederholt wird eine fehlende Kompetenz ausgemacht, Vielfalt zu besprechen: „*so was [Hautfarbe] direkt aufzugreifen und mit den Kindern zum Thema zu machen. Also, die Vielfalt, die in der Gruppe da ist und wie man damit umgeht*“ (VGD 12, Z. 271-273).

Die Diskussionseilnehmenden greifen die Fallvignette sowohl unter methodisch-didaktischen als auch pädagogisch-professionellen Gesichtspunkten auf und entwerfen alternative Vorgehensweisen, um vielfaltssensibler zu agieren. Sie grenzen sich auf diese Weise von der Fallvignette ab, wobei auch in den Abgrenzungen die Wirkmächtigkeit gesellschaftlicher Deutungsmuster erkennbar wird, wenn Fragen von Migration, Mehrsprachigkeit und Hautfarbe miteinander verhandelt werden. „*Ähm, ich sage mal, wenn ich in einer Spielsituation festgestellt habe, die Kinder beschäftigen sich damit, dass der Junge eine dunklere Hautfarbe hat (.) oder dass er gebrochen Deutsch spricht. In dem Zusammenhang heraus, irgendwie dieses Buch ins Spiel mit einzubringen, ja. […] Es ist ja meine Aufgabe als Fachkraft, das so interessant […] darzustellen, dass es bei ALLEN Kindern ankommt, na*“ (VGD 12, Z. 347-351).

Ob Unterschiedlichkeit mit den Kindern thematisiert werden sollte, wird im Weiteren kaum an der Frage festgemacht, ob die Kinder diese Differenzen bemerken. Auch wenn davon

auszugehen sei, dass z. B. unterschiedliche Hautfarben „*für die Kinder gar kein Thema*“ (VGD 12, Z. 373) wären, liege die Dethematisierung eher daran, dass Pädagog:innen die Relevanz ausblenden würden, weil „*so ganz viel Angst auch da*“ sei, „*vor diesen Situationen, wie gehe ich denn damit um*“ (VGD 12, Z. 401-402). Dabei wäre es wichtig, sich in der Thematisierung zu üben, „*auch bei Themen wie halt Hautfarbe. Ich finde das schon auch wichtig, solche Themen zu besprechen. Weil allein was an Vorurteilen und so weiter in der Gesellschaft rumgeistert, ja bei den Kindern auch ankommt, auch wenn man es nicht zum Thema macht*“ (VGD 12, Z. 405-408). Die gesellschaftliche Relevanz wird im Weiteren bestätigt und als Grundlage des eigenen Handlungsauftrags in der Qualifizierung der Fachkräfte ausgemacht: Es ginge darum, Fachkräfte und Teams in ihrer Sprachfähigkeit und der gemeinsamen Fehlerkultur zu stärken. Die Teilnehmenden zeigen empathisch Verständnis für die praktischen Herausforderungen der Fachkraft und positionieren sich selbst unterstützend: „*Weil wenn sie sagt, ich weiß nicht, ob ich mir das getrauen würde, sind wir dran, mit den Teams eine entsprechende Teamkultur und eine Fehlerkultur zu entwickeln, WO sie das ansprechen KANN. Das kann sie nicht alleine/ alleine schaffen*“ (VGD 12, Z. 560-562). Entsprechende Weiterentwicklungen in den Fachkräfteteams seien auch deshalb erforderlich, weil die Auseinandersetzung mit Vielfalt als Teil des gesellschaftlichen Bildungsauftrags und damit obligatorisch eingeordnet wird: „*Und es gibt ganz klar auch einen fachlichen und gesellschaftlichen Auftrag. Da kommt keiner der den Arbeitsvertrag unterschrieben hat drum herum*“ (VGD 12, 772-774).

4.5.5 Zusammenfassung – Vielfaltssensibles Handeln als Ausdruck pädagogischer Professionalität

Die Orientierung, die sich in der Gruppendiskussion insgesamt zeigt, besteht in einer fachlichen Abgrenzung von der Fallvignette, die mit der eigenen Position und damit verbundenen Wissens- und Kompetenzressourcen begründet ist. Ausgehend von der mehrheitlichen Position als Fachberater:innen werden Fachkräfte als Adressat:innen positioniert, die wiederum den Auftrag hätten, eine generationale Ordnung in den Einrichtungen zu etablieren, in der Erwachsene die Verantwortung für die Gestaltung pädagogischer Situationen tragen und die Teilhabe der Kinder als pädagogische Aufgabe sehen. Die professionelle Verantwortung wird dabei nicht allein bei der Fachkraft verortet, sondern in einem Zusammenspiel verschiedener Ebenen (Mikro/Meso/Makro) konzipiert. Plädiert wird für eine aktive Thematisierung von Vielfalt als Teil des Bildungsauftrags, wofür sich Fachkräfte – mit Unterstützung von Leitung, Träger und Fachberatung – qualifizieren und Organisationsstrukturen geschaffen werden müssten, die die Reflexion von pädagogischen Praxen in den Teams ermöglichen und befördern. Die Rahmenbedingungen hierfür werden als äußert hinderlich eingeordnet. Deutlich wird, dass die Position als Fachberater:in es den Teilnehmenden erleichtert, sich vom Geschehen in der Fallvignette ohne eigene Betroffenheit zu distanzieren und den Handlungsdruck der Praxis in der Auseinandersetzung mit dem Geschehen zu suspendieren.

5. Zusammenfassung und Diskussion der Befunde

Fallübergreifend ergeben sich die strukturähnlichen Erfahrungen erstens aus den beruflich-habituellen Profilen der Teilnehmenden als Pädagog:innen (v. a. Erzieher:innen, Kindheits- und Sozialpädagog:innen, Erziehungswissenschaftler:innen), zweitens aus ihrer Berufstätigkeit in Kitas oder der darauf bezogenen Fachberatung und zum Dritten aus der Einbindung aller Teilnehmenden in das Projekt „Vielfalt vor Ort begegnen". Durchgängig zeigt sich in der Verhandlung der Fallvignette eine starke Orientierung an frühpädagogischen, insbesondere methodisch-didaktischen Konzepten (z. B. das Verhältnis der Bedürfnisse einzelner Kinder und jenen der Gruppe, Morgenkreisgestaltung zwischen Instruktion und Ko-Konstruktion, Materialauswahl und -vorbereitung) im Kontext des organisationalen Rahmens der ‚Kita'. Diese Zugänge zur Fallvignette erweisen sich als ‚sicheres Terrain' für die Diskussionsteilnehmenden und es werden vor dem Hintergrund strukturähnlicher Berufs- und Organisationserfahrungen eine Varianz an Handlungsmöglichkeiten entfaltet, die in Relation zu personellen und organisationalen Bedingungen (Adressat:innen, Team, Leitung, Träger) diskutiert werden. Des Weiteren wird in den Positionierungen immer wieder die eigene Rolle als Multiplikator:in und Promoter:in des Themas Vielfalt erkennbar, etwa wenn Bezüge zu Fragen der Team- und Organisationsentwicklung hergestellt werden.

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden zentrale Erkenntnisse zusammengefasst:

Wahrgenommene Ursachen mangelnder Vielfaltssensibilität

Von dem Geschehen in der Fallvignette grenzen sich die Teilnehmenden diskussionsübergreifend in sehr ähnlicher Weise und bereits in der Proposition, d. h. in den ersten Reaktionen, deutlich ab. Bei der in der Vignette handelnden Fachkraft werden Unsicherheiten im Umgang mit Vielfalt diagnostiziert, aus denen sich für die Diskutant:innen auch mit Blick auf die eigene Praxis Handlungsaufträge für Teamentwicklung, Beratung und Weiterbildung festmachen lassen. Im Kern lässt sich die durchgängige Wahrnehmung mit der artikulierten Formel „*Gut gemeint, schlecht gemacht*" zusammenfassen, wobei variiert, woran die Diskrepanz zwischen angenommener Intention und wahrgenommener Praxis festgemacht wird: Je nach Typik der Gruppendiskussion wird sie als Kompetenzdefizit der Fachkraft (VGD 1, 4), als mangelnde Kritik- und Fehlerkultur im Team (VGD 3), Orientierungsproblem innerhalb der Organisation (VGD 4, 7) oder als Resultat schlechter Arbeitsbedingungen (VGD 1, 7) verhandelt. Zudem wird die angenommene positive Intention der Fachkraft in der Fallvignette unterschiedlich stark als Bewertungsaspekt akzeptiert.

Modi des Umgangs mit vielfaltsbezogenen Unsicherheiten

Differenzen zeigen sich vor dem Hintergrund des beruflich-organisationalen Erfahrungshorizonts weniger im Vergleich der verschiedenen Gruppendiskussionen, sondern werden eher

diskussionsintern entlang von Differenzen der organisationalen Position (Steuerungsfachkräfte, Fachberater:innen) sowie vereinzelt entlang biografischer Erfahrungen (mit Diskriminierung) und der Qualifikation (akademisch/fachschulisch; themenbezogen weitergebildet/nicht weitergebildet) sichtbar.

Insgesamt finden sich drei Modi, wie mit Unsicherheiten in Bezug auf Vielfalt diskursiv umgegangen wird, die in den Gruppendiskussionen unterschiedlich stark zum Tragen kommen: Im *Modus der Abgrenzung* wird die Verantwortung für die Bewältigung von Unsicherheiten entweder im strukturellen Rahmen – der Organisation, dem Träger oder der Politik – verortet (VGD 1, 12) oder mit Blick auf die handelnden Fachkräfte im Sinne einer individuellen Responsibilisierung verhandelt (VGD 4, 7). Im *Modus der Orientierungssuche* geht es vorrangig darum, Unsicherheiten im Umgang mit Vielfalt durch organisationale Richtlinien (z. B. Leitbild des Trägers, Kommunikationsregeln) (VGD 3, 12) und Qualifikationsangebote für die Fachkräfte und das Team zu bewältigen (VGD 3, 4, 12). Schließlich zeigt sich auch ein *Modus der Ausblendung* im Umgang mit Unsicherheiten in Bezug auf Vielfalt. Die Teilnehmenden gehen dann davon aus, dass sie bereits angemessene Formen des Umgangs mit Vielfalt entwickeln konnten, obwohl sich auf der performativen Ebene des Gesprächs, d.h. in der Art und Weise, wie (miteinander) kommuniziert wird, durchaus Schwierigkeiten zeigen (VGD 4, 7). In diesen Fällen werden die Wirkmacht der eigenen dominanzkulturell geprägten Erfahrungsräume ausgeblendet und Reflexions- und Problematisierungsanlässe im Interaktionsprozess nicht erkannt.

Mit Blick auf die unterschiedlichen Hintergründe zeigt sich, dass *Fachberater:innen* Unsicherheiten im Umgang mit Vielfalt stärker als die Steuerungsfachkräfte im Modus der Orientierungssuche bearbeiten. Qualifizierungs- und Reflexionsangebote werden als zentrale Option gesehen, um organisationale Sensibilisierungsprozesse voranzutreiben. Zugleich positionieren sie sich im Modus der Abgrenzung als Interessensvertreter:innen der Fachkräfte, deren Weiterbildungs- und Reflexionsmöglichkeiten sie durch die strukturellen Rahmenbedingungen beschränkt sehen. Diesbezüglich wird die Verantwortung für die Bewältigung von Unsicherheiten im Umgang mit Vielfalt insbesondere bei den Organisationen (Leitung, Träger) und der Politik gesehen.

Wirkmacht dominanzkultureller Erfahrungsräume im Umgang mit marginalisierten Positionen

Differenzen in Bezug auf die *biografische Position* – als Person mit Diskriminierungserfahrung bzw. als Mitglied der Dominanzgesellschaft – werden aufgrund der Gruppenzusammensetzung nur in einer Diskussion, die als Ankerfall herangezogen wurde, sichtbar. Hier zeigt sich die Wirkmacht dominanzkultureller Erfahrungsräume, die „zwischen den gesellschaftlichen

und individuellen Strukturen“ vermitteln (Rommelspacher 1998, S. 22). Sie erschweren, dass marginalisierte Perspektiven *erstens* anschlussfähig entfaltet werden können und *zweitens* Bedeutung für die gemeinsame Praxis erlangen (Akbaş 2018, S. 363). Pädagogische, respektive methodisch-didaktische Fragen – allgemein, aber auch in Bezug auf die Diskussionsorganisation und -konstitution – stellen für die Diskussionsteilnehmenden ein sicheres Terrain dar und münden selbst bei Disputen überwiegend in einer gemeinsamen Konklusion. Dennoch scheinen differente herkunftsmilieubezogene Erfahrungen gesellschaftlicher (Nicht-) Zugehörigkeit *drittens* auch die Möglichkeiten der pädagogisch-professionellen Vergemeinschaftung zu irritieren. Zugunsten der eigenen Handlungssicherheit vermeiden es die Diskutant:innen die Betroffenenperspektive anzuerkennen und die eigenen Positioniertheit zu reflektieren. Im praktischen Umgang mit differenten biografischen Erfahrungsräumen dominiert somit ein Modus der Ausblendung, wobei gleichzeitig Differenzen über gegensätzliche Perspektiven auf fachliche Fragen hergestellt werden.

Über die Befunde dieser einen Gruppendiskussion hinaus (ähnliches zeigt sich in einer weiteren VGD, die nicht als Ankerbeispiel herangezogen wurde), zeigt sich die Wirkmacht dominanzkultureller Prägungen im Umgang mit der Fallvignette, konkret in der Thematisierung der dort agierenden zweiten Fachkraft. In sechs Gruppendiskussionen trägt diese den Namen Fatma Ismael. In acht Gruppendiskussionen heißt sie Isabell Meier. Im Vergleich der Gruppendiskussionen fällt auf, dass die Rolle der zweiten Fachkraft häufiger und umfassender zum Gesprächsgegenstand gemacht wurde, wenn sie den Namen Fatma Ismael trug. Im Vergleich wird Fatma Ismael vordergründig mehr situative Kompetenz zugeschrieben als Isabell Maier. Sie wird als Expertin „für Othering- und Rassismuserfahrungen“ (Akbaş 2018, S. 377) adressiert. Zugleich wird sie vulnerabler wahrgenommen. Ihrer Zurückhaltung wird insgesamt mehr Verständnis entgegengebracht. Auch in Bezug auf Isabell Maier wird der Status als neues Teammitglied als handlungseinschränkend und das Agieren der federführenden Kollegin als dominant eingeordnet. Dennoch wird sie stärker in die Pflicht genommen, Verantwortung für die pädagogische Situation zu übernehmen, während eine Verantwortungsübernahme Fatma Ismaels durch eine geringere Machtposition innerhalb des Teams als nicht erwartbar gesehen wird. Hier deutet sich eine „paternalistische Schonung der ‚Benachteiligten‘ mit Kritik“ (Gaitanides 2013, S. 157) an; die potenzielle Migrationsgeschichte der zweiten Fachkraft scheint die Einordnung ihres Verhaltens zumindest mitzubestimmen. Anders als bei der Figur Isabel Meier „geht [es] gleichzeitig immer um mehr beziehungsweise um weniger“ (Akbaş & Leiprecht 2015, S. 222) als ihr beruflich-habituelles Profil.

Herausforderung für eine vielfaltssensible Praxis: Sich von der eigenen Mikroperspektive lösen

Zusammenfassend zeigt sich in den Befunden als zentrale Herausforderung für vielfaltssensibles Handeln in Kindertageseinrichtungen, inwieweit es den professionellen Fachkräften gelingt, sich von der eigenen Mikroperspektive zu lösen.

Mit Blick auf die *Ebene der Betroffenen* von Diskriminierung und Veranderung zeigt sich dies erstens im praktischen Scheitern an – durchaus gewollten – Perspektivwechseln: Selbst, wenn der Wille, sich diversen Perspektiven zu öffnen, da ist, erzeugt die eigene dominanzkulturelle Prägung blinde Flecken, die ungewollt immer wieder Ausschlüsse von Betroffenen hervorbringen, die ohne offensive Reflexion kaum erkannt werden können. Hinzu kommt zweitens die Schwierigkeit rassistische Betroffenheit, insbesondere in Interaktionen zwischen Kindern, wahrzunehmen und intentionsunabhängig anzuerkennen: Die Vorstellung von Kindern als unvoreingenommene Wesen (Baader 2004) verbunden mit einem Verständnis von Rassismus und Diskriminierung als intentionale Handlungen, verhindert die Wahrnehmung von Momenten struktureller Ausgrenzung (Ogette 2021, S. 88). Drittens zeigt sich eine deutliche Vernachlässigung der Betroffenenperspektive bei der Auseinandersetzung mit den konflikthaften Situationen und der Entwicklung von Handlungsstrategien: Auch wenn Amirs Ausgrenzung als solche benannt wird, werden mit Blick auf die Vignette häufiger gruppenbezogene Vorgehensweisen diskutiert. Ausgehend von einem grundsätzlichen Bedauern seiner situativen Fremdpositionierung, werden nur in wenigen VGD und dann nur von einzelnen Teilnehmenden Möglichkeiten der Stärkung Amirs entfaltet.

Hinsichtlich der Einordnung deutet sich zudem diskussionsübergreifend eine Fokussierung des unmittelbaren situativen Geschehens auf der Mikroebene an, welches als zu lösendes pädagogisches Handlungsproblem eingeordnet wird. Eine Bezugnahme auf die *Ebene der Gesellschaft* erfolgt nur punktuell. Dies ist einerseits mit Blick auf den Gesprächsrahmen (die Teilnehmenden kennen sich nicht alle, die Gruppendiskussionen finden pandemiebedingt digital statt) sowie den Projektkontext erklärlich: Der gemeinsame Bezugspunkt ist die pädagogische Fachlichkeit. Zugleich verstellt dieser Zugang den Blick auf Diskriminierungspraktiken, weil er begünstigt, Konflikte als situierte pädagogische Probleme zu interpretieren, ohne sie ins Verhältnis zu gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu setzen. Mitunter wird die Kita als Raum konzipiert, in dem gesellschaftliche Bedingungen des Sozialen suspendiert und alternative soziale Verhältnisse etabliert werden können. Es zeigt sich, wie herausfordernd es ist, Diskriminierung als „Effekt gesellschaftlicher Einteilungen und Zuordnungen“ (Scherr 2011, S. 36) zu reflektieren – selbst wenn dafür explizit ein Raum eröffnet wird. Erschwert wird auf diese Weise, eine sprachliche Praxis dafür zu entwickeln, Diskriminierungen als Phänomen „einer insgesamt über Ungleichheit konstituierten Gesellschaft zu verstehen

[…] oder zu erklären und darüber auch als eine pädagogische Herausforderung auszuweisen“ (Simon et al. 2019, S. 408). Ein Konflikt zwischen Kindern bleibt in dieser Betrachtung ein Peer-Konflikt, die Fremdpositionierung der Fachkraft ein ungeschicktes pädagogisches Vorgehen. Einerseits sichert diese Fokussierung auf die Mikroebene den Fachkräften Handlungsfähigkeit – gerade vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Polarisierung, die sich in den Gruppendiskussionen insbesondere in der Bezugnahme auf Eltern andeutet (Lochner 2024, S. 112). Andererseits werden auf diese Weise konkrete, alltagsbezogene Reflexionsgelegenheiten, Bildungspotenziale und Solidarisierungsbedarfe nicht hinreichend adressiert. Thematisch einschlägige, fachliche Qualifikationen begünstigen, dass gesellschaftstheoretische Bezüge in ihrer Relevanz für die professionelle Praxis hergestellt werden (Cloos 2008, S. 315f., Cloos et al. 2023, S. 96)

Auf der *Ebene der Organisation* zeigt sich als Herausforderung, einen Diskursraum zu eröffnen, in dem das Risiko des kritischen Dialogs eingegangen und Stellung bezogen werden kann und in dem gleichzeitig Beschämungen vermieden und die Suche nach einer gemeinsamen Handlungsorientierung – als Voraussetzung für die Entwicklung gemeinsamer Reflexionstiefe – nicht aufgegeben wird. Deutlich wird in den Gruppendiskussionen einerseits der eklatante Ressourcenmangel, der ein solches Vorhaben – zeitlich, räumlich und personell – nahezu unmöglich macht. Hier schließen die Befunde an einen breiten Forschungsstand an, der den Mangel an Reflexionsräumen und Zeiten für mittelbare pädagogische Tätigkeiten belegt (u. a. Viernickel & Weßels 2020; Klusemann et al. 2020; Viernickel et al. 2017; Wertfein et al. 2015). Andererseits deuten sich auch Widerstände im Kolleg:innenkreis an, die es erschweren, einen gemeinsamen Raum für Dialog und Reflexion als strukturelle Notwendigkeit zu priorisieren. Die Steuerungsfachkräfte, mitunter auch die Fachberater:innen, können nicht per se als Change Agents (Wieland & Knauf 2021) wirken, sondern müssen diesbezüglich strukturell legitimiert werden – z. B. durch die explizite Unterstützung durch Leitung und Träger. Erfolge deuten sich dort an, wo das Handeln der Projektakteur:innen in eine organisationale Gesamtstrategie eingebunden ist (Cloos et al. 2023, 95f.).

Die sich punktuell in den Diskussionen andeutenden, selten ausführlich dargelegten Hemmnisse der Motivation und Bereitschaft in den Teams, sich auf eine Auseinandersetzung mit Vielfalt einzulassen, verweisen schließlich darauf, dass Herausforderungen einer vielfaltssensiblen Praxis auch auf der *Ebene der Profession* bestehen. Vielfaltssensibilität bedeutet im Kern, erstens die – handlungspraktisch nachvollziehbaren – Impulse, Komplexität zu reduzieren, zu kontrollieren, zweitens Ungewissheiten anzuerkennen, auszuhalten und im Dialog zu bearbeiten und drittens die professionelle Anforderung kollegialer Kontrolle reflexiv zu gestalten (Klatetzki 2005). Dies bringt die Steuerungsfachkräfte in eine herausgeforderte Position. Die „professionelle Etikette“ (ebd., S. 274) erfordert es, dem professionellen Handeln der

Fachkolleg:innen Vertrauen entgegenzubringen, Kritik also eher sparsam einzusetzen und sie vor allem als Interna zu behandeln. Dies erklärt möglicherweise, warum es nur in der Gruppendiskussion, die primär durch die Fachberater:innen gestaltet wurde, unproblematisch erschien, das Geschehen in der Fallvignette als authentisch einzuordnen. Die Projektakteur:innen werden zudem mit Erwartungen ihrer Kolleg:innen nach Handlungsanleitung und praktikablen Lösungen konfrontiert. Dies widerspricht aber den professionellen Anforderungen im Umgang mit Vielfalt, Komplexität anzuerkennen, Ungewissheit dialogisch und reflexiv zu bearbeiten und Adressat:innen in die Suche nach situativ angemessenen Vorgehensweisen einzubeziehen.

Sieben Probleme einer vielfaltssensiblen Praxis

Mit Blick auf diese Herausforderungen lassen sich auf Basis der Befunde sieben Probleme identifizieren, die zugunsten einer vielfaltssensiblen Praxis bearbeitet werden müssen:

1. *Adressierungsproblem*: Zwei Fragen, auf die in allen Gruppendiskussionen eingegangen wird, ohne dass sie explizit gestellt wurde, sind, erstens inwiefern vielfaltsbezogene Differenzen ausgehend von den Fachkräften thematisiert werden sollten und zweitens inwieweit die Verhandlung dieser Fragen den Kindern selbst überlassen werden kann. In den Gruppendiskussionen werden diese Fragen sehr unterschiedlich beantwortet, ohne dass von einer Beliebigkeit auszugehen ist. Vielmehr erweist es sich als situierte professionelle Herausforderung einer vielfaltssensiblen Praxis die Notwendigkeit einer Thematisierung von Differenzkonstruktionen zu erkennen, ihr angemessen zu begegnen und Kindern dabei in geeigneter Form den Raum zur Mitgestaltung zu geben.
2. *Auftragsproblem*: Die Steuerungsfachkräfte als Change Agents für eine vielfaltssensible Praxis müssen vom Team, ihrer Leitung und dem Träger legitimiert sein, entsprechende Impulse zu geben und Veränderungen einfordern zu können. In den unterschiedlichen Erfahrungsberichten der Teilnehmenden wird deutlich, dass sie nicht per se über ihre Position mandatiert sind. Als ungünstig erweist es sich, wenn das Team entweder den Eindruck hat, die Tätigkeiten des Steuerungsteams hätten nichts mit ihrer Arbeit zu tun, oder sogar das Gefühl entwickeln, die Inhalte des Projekts würden ihnen auferlegt. Um als Multiplikator:in einer vielfaltssensiblen Praxis in den Einrichtungen agieren zu können, bedarf es eines organisationalen Konsenses.
3. *Ressourcenproblem*: Gruppendiskussionsübergreifend, aber besonders elaboriert in VGD 1 und 12, erweisen sich die Rahmenbedingungen für eine vielfaltssensible Praxis in Kindertageseinrichtungen als schlecht, weil zu wenig Zeit zur Verfügung steht, um sich Adressat:innen aufmerksam zuzuwenden und Kommunikationshürden zu bearbeiten sowie eine nachhaltige Reflexionspraxis im Team zu etablieren. Dieses Dilemma begünstigt, dass Vielfaltssensibilität eher als Zumutung denn als professioneller Auftrag eingeordnet

wird. Eine vielfaltssensible Praxis muss sich deshalb immer auch als fachpolitische Interessensvertretung verstehen.

4. *Zuständigkeitsproblem*: Unterschiedlich verhandelt wird in den Gruppendiskussion die Frage der Verantwortung für die Initiierung von Veränderungen hin zu einer vielfaltssensiblen, inklusiven Praxis. Dort, wo Ressourcenprobleme besonders stark hervorgehoben werden, werden Zuständigkeiten eher bei Politik und Verwaltung verortet und die Fachkräfte als handlungsohnmächtig positioniert. Dort, wo der Fokus vorrangig auf Handlungsmöglichkeiten der einzelnen Fachkräfte und des Teams gelegt wurde, gerieten mitunter die strukturellen Grenzen aus dem Blick. Deutlich wird, dass die Zuständigkeit für eine vielfaltssensible Praxis als Ausdruck pädagogischer Professionalität als ein gemeinsames Projekt zu verstehen ist, die in einem komplexen Arrangement aller Stakeholder verhandelt werden muss.
5. *Umsetzungsproblem*: Insbesondere hinsichtlich der Diskursorganisation in VGD 4, in welcher die migrantische Perspektive keinen Anschluss findet, und der namensbezogen differenten Thematisierung der zweiten Fachkraft in der Fallvignette, zeigt sich, dass allein die Bereitschaft zu vielfaltssensiblem Handeln und entsprechendes Wissen nicht ausreichen. Beides sind günstige Dispositionen, die durch eine kontinuierliche kritische Begleitung der institutionellen Alltagspraxis ergänzt werden müssen, um diese vielfaltssensibel zu transformieren.
6. *Orientierungsproblem*: Als professionstheoretisch interessant erweisen sich die Passagen, in denen Möglichkeiten der Einflussnahme auf individuelle, habituell geprägte Orientierungen der Fachkräfte virulent werden. Mit Blick auf die Fallvignette durchgängig und hinsichtlich eigener Praxiszusammenhänge punktuell wird festgestellt, dass eine vielfaltssensible Praxis auch an der Motivation und der Haltung von Fachkräften scheitern kann. Eine Auseinandersetzung mit Fragen von Diversität und Inklusion könnten kollegial und organisational angeregt und eingefordert werden, oblägen aber der Bereitschaft der individuellen Fachkraft, sich darauf einzulassen. Deutlich wird hier, dass die Förderung einer vielfaltssensiblen Praxis immer auch berufsethische Fragen adressieren muss.
7. *Qualifikationsproblem*: Sowohl auf der performativen als auch auf der kommunikativen Ebene wird die Relevanz von Wissen und Kompetenz im Umgang mit Vielfalt deutlich. Performativ zeigt sie sich z. B. in Form von Wechseln auf die Metaebene, um Äußerungen einer Revision zu unterziehen, oder indem fachliche Bezüge hergestellt werden, die dazu beitragen, die Diskussion zu vertiefen; kommunikativ, indem immer wieder, der Wert von Weiterbildungen und Reflexionsangeboten betont wird. Die qualifikationsbezogene Heterogenität in den Teams erweist sich als herausfordernd für die Gestaltung einer vielfaltssensiblen Praxis und damit verbundener Multiplikator:innenaufgaben, die sich nur in einem langfristigen Prozess effektiv entfalten können.

Bedingungen einer vielfaltssensiblen Praxis – Handlungsempfehlungen

Was braucht es vor diesem Hintergrund für die Entwicklung und Gestaltung einer vielfaltssensiblen Praxis? Im Kern geht es darum, die gesellschaftliche, organisationale und professionelle Dimension von Vielfalt ebenso mitzudenken, wie den kontinuierlichen Rückbezug auf die Perspektiven der Betroffenen sicherzustellen.

1. Letztes bedeutet das fachlich und organisational Möglichkeiten der Selbstermächtigung von Betroffenen (Empowerment) eröffnet und solidarische Praxen eingeübt werden. Dies kann zum Beispiel geschehen, indem Interaktionen, in denen Differenzen markiert werden, konsequent hinsichtlich struktureller Formen der Ungleichheitsreproduktion untersucht und aus der Perspektive der Betroffenen reflektiert und pädagogisch begleitet werden. Pädagog:innen muss bewusst sein, dass sie im Rahmen ihres Bildungsauftrags einen Beitrag dazu leisten, wie zukünftige Beziehungen in der Gesellschaft gestaltet sind.
2. Alle Stakeholder – insbesondere Leitungskräfte, Teams, Träger und politische Akteur:innen – müssen ihre konkrete Mitverantwortung für eine gelingende vielfaltssensible, inklusive Praxis ausloten und dazu miteinander ins Gespräch und in Verhandlung gehen. Weder erscheint es zielführend die Herausforderungen allein auf der Handlungsebene und bei den Fachkräften zu verorten (Viernickel 2019, S. 459), noch können diskriminierende und Ungleichheit reproduzierende Praxen allein als Resultat schlechter Rahmenbedingungen eingeordnet werden. Sie sind immer sowohl strukturell beeinflusst als auch Ergebnisse des Beziehungs- und Interaktionsgeschehens in den Einrichtungen (Prengel 2020, S. 81).
3. Es braucht dauerhafte, gesetzlich verankerte Verbesserungen der Strukturqualität, insbesondere mit Blick auf den Fachkraft-Kind-Schlüssel, die Leitungsqualität und die pädagogische Qualifizierung. Die demografischen Prognosen für die nächsten Jahre eröffnen in Thüringen eine historische Chance, da freiwerdende personelle und räumliche Ressourcen genutzt werden können, um die Bedingungen für eine vielfaltssensible frühpädagogische Praxis zu schaffen (Lochner & Rißmann 2023, S. 5).
4. Organisationen sind aufgefordert, Räume für Reflexion und Qualifikation zu schaffen und „umfassende kohärente Strategien“ (Gomolla, 2010, S. 17) für die Entwicklung einer vielfaltssensiblen Organisationskultur verstanden als Teil des Qualitätsmanagements zu implementieren (Fuchs-Rechlin et al. 2023, S. 63). Dazu gehört, die Verwobenheit der eigenen Organisation mit dem gesamtgesellschaftlichen Kontext zu erkennen, da struktureller Rassismus auf unterschiedliche Wege in die Kita hineinwirkt – die Kita ist keine Insel.

5. Im Interesse der eigenen Professionalisierung kommen Pädagog:innen nicht umhin, sich mit ethischen Fragen des eignen beruflichen Auftrags zu beschäftigen, die konstitutive Ungewissheit pädagogischen Handelns anzuerkennen und ihre gesellschaftsbildende Rolle auszugestalten. Herausforderungen einer vielfaltssensiblen Praxis können entsprechend nicht an einzelne Organisationsmitglieder (z. B. die Projektmitarbeiter:innen) delegiert werden. Vielmehr sind sie als Querschnittsaufgabe der pädagogischen Praxis zu verstehen, an der sich alle beteiligen müssen, da sonst Debatten dominanten Meinungen überlassen bleiben. Ein Nicht-Handeln aus Überzeugung stellt einen Nachteil für marginalisierte Gruppen dar, die Solidarität brauchen, um ihre Positionen einbringen zu können. Ein Handeln nach Leitfaden unterschätzt die Vielschichtigkeit der pädagogischen Praxis. Professionelles Handeln ist immer ein situatives Handeln in komplexen Problemlagen, das sich sowohl an den Rechten und Interessen der Adressat:innen als auch an gesellschaftlichen Entwicklungen orientiert und durch eine reflexive Bezugnahme auf die eigenen Handlungen und deren Voraussetzungen gekennzeichnet ist (vgl. Dewe & Otto 2011, S. 1148ff.).

Literaturverzeichnis

Akbaş, B. (2018): *Von Sprachdefiziten und anderen Mythen. Eine Studie zum Nicht-Verbleib von Elementarpädagoginnen und -pädagogen mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.

Akbaş, B. & Leiprecht, R. (2015): Auf der Suche nach Erklärungen für die geringe Repräsentanz von Fachkräften mit Migrationshintergrund im frühpädagogischen Berufsfeld. In: Otyakmaz, B. & Karakaşoğlu, Y. (Hrsg.): *Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 207–228.

Apraku, J. (2021): *Wie erkläre ich Kindern Rassismus. Eine Anleitung für Eltern und Erwachsene.* Berlin: Familiar Faces.

Baader, M. (2004): Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuitäten in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (3), 416–430.

Boger, M.-A. (2019): *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken.* Münster: edition assemblage.

Bohnsack, R. (2000): Gruppendiskussion. In: Flick, U. u.a. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, S. 369–384.

Bohnsack, R., Pryzborski, A. & Schäffer, Burkhard (2010): Einleitung. Gruppendiskussionen als Methode rekonstruktiver Sozialforschung, in: dies. (Hrsg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen & Farmington Hills: Budrich, S. 7-25.

Cloos, P. (2008): *Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim, München: Juventa.

Cloos, P., Iller, C., Priggre, J. & Simon, S. (2023): Was macht Organisationsentwicklung im Bereich Kita aus? In: Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.): *Kita-Entwicklung – Organisationsentwicklung als Chance für die frühe Bildung.* Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 41–76.

Cloos, P. & Lochner, B. (2021): Habitus und Forschendes Lernen im Studium der Kindheitspädagogik. In: Lochner, B., Kaul, I. & Gramelt, K. (Hrsg.): *Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 18–55.

Dewe, B. & Otto, H-U. (2011): Professionalität. In: Otto, H-U; Thiersch, H. (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit* (4. Aufl.). München, Basel: Ernst Reinhardt, S. 1143–1153.

Eling, V. (2022): Zur Bedeutung von Teamkonflikten für die Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Pädagogik* (5), S. 673–690.

Fuchs-Rechlin, K., Meiner-Teubner, Ch., Birkel-Barmsen, J. & Peters, J. (2023): Alles nur Fassade? Wie Einrichtungsträger das Qualitätsmanagement in Kitas steuern. In: Schelle, R., Blatter, K., Michl, S. & Kalicki, B. (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung. Akteure – Organisationen – Systeme*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 38–66.

Gaitanides, S. (2013): Interkulturelle Teamentwicklung – Beobachtungen in der Praxis. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: VS. S. 155–172.

Gomolla, M. (2010): Wissenschaftliche Begleitung „Kinderwelten – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Bundesweites Disseminationsprojekt (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Thüringen)“. Abschlussbericht. Online verfügbar: https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2020/07/Wiss-Eval-Gomolla-Abschlussbericht-2010.pdf (25.03.2024)

Klatetzki, T. (2005): Professionelle Arbeit und kollegiale Organisation. Eine symbolisch interpretative Perspektive. In: Klatetzki, T. & Tacke, V. (Hrsg.): Organisation und Profession. Wiesbaden: VS, S. 253–283.

Klusemann, S., Rosenkranz, L. & Schütz, J. (2020): *Professionelles Handeln im System. Perspektiven pädagogischer Akteur*innen auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen (HiSKiTa)*. Gütersloh: Bertelsmann.

Koné, G. & Macha, K. (2020): „Die Puppe sieht aus wie ich!“ (Fehlende) Vielfalt in Spielmaterialien Anregungen für eine diskriminierungssensible Praxis. In: Mehringer, V. & Waburg, W. (Hrsg.): *Spielzeug, Spiele und Spielen*. Wiesbaden, S. 215–231.

Lochner, B. (2024): Teamgespräche im Kindergarten. In: Braches-Chyrek, R. & Dittrich, I. (Hrsg.): *Kommunikation und Interaktion in der Kindheitspädagogik*. Stuttgart: Wochenschau-Verlag, S. 106–124.

Lochner, B. & Rißmann, M. (2023): Stellungnahme im Anhörungsverfahren: Viertes Gesetz zur Änderung des Thüringer Kindergartengesetzes. Online einsehbar: https://beteiligtentransparenzdokumentation.thueringer-landtag.de/fileadmin/Redaktion/Beteiligtentransparenzdokumentation/Dokumente/7-8644/BTD_7-8644.pdf (25.03.2024)

Lochner, B. & Zeltwanger, S. (2024): „Die Einzige, die da wirklich nachfragt, ist die Frau Ismael“. Zur kollegialen Wahrnehmung migrantisch gelesener Pädagog:innen im Feld der Kindertagesbetreuung. *Eingereicht.*

Miko-Schefzig, K. (2022): *Forschen mit Vignetten. Gruppen, Organisationen, Transformation*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Thedinga, M. (2017): Kita-Qualität aus Kindersicht. Abschlussbericht. Berlin. Online verfügbar: https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/171026_Quaki_Abschlussbericht_WEB.pdf (05.03.2024)

Ogette, T. (2021): *exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen*. Münster: Unrast.

Prengel, A. (2020): Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Weinheim, Basel: Beltz.

Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS.

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch (4. Aufl.). München: Oldenbourgh.

Rommelspacher, B. (1998): *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht* (2. Aufl.). Berlin: Orlanda.

Scheer, A. (2011): Was meint Diskriminierung? Warum es nicht genügt, sich mit Vorurteilen auseinander zu setzen. *SozialExtra* 35 (11/12), S. 34–38.

Schütze, F. (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 1 (1), S. 49–96.

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

Sulzer, A. & Wagner, P. (2011): *Inklusion in Kindertageseinrichtungen - Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte*. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: DJI.

Viernickel., S. (2019): Rahmenbedingungen für professionelles Handeln in Kindertages-einrichtungen. In: Schöppe, K. & Schulz, F. (Hrsg.): Kreativität und Bildung – Nachhaltiges Lernen. München: Kopaed, S. 449–463.

Viernickel, S., Voss, A. & Mauz, E. (2017): *Arbeitsplatz Kita. Belastungen erkennen, Gesundheit fördern*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Viernickel, S. & Weßels, H. (2020): Ressourcen und Belastungen frühpädagogischer Fachkräfte. Ein Vergleich der Arbeitsfelder Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. *Frühe Bildung* 9 (2), 81–90.

Wertfein, M., Wirts, C. & Wildgruber, A. (2015): Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie. IFP-Projektbericht 27/2015. Verfügbar unter: https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_bike_nr_27.pdf

Wieland, M. & Knauf, H. (2021): „Mitarbeiter zu bewegen, gehört zu meinem täglichen Brot“. Kita-Leitungen als Change Agents in Veränderungsprozessen. *Frühe Bildung* 10 (4), S. 182–189. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000539