



Herausragende Masterarbeiten

Studiengang

Systemische Beratung, M.A.

Masterarbeitstitel

Vielfalt verlangt Haltung

**Systemische Perspektiven auf fröhpädagogisches
Handeln in superdiversen Kindheiten**

Autor*in

Anja Wilhelmi-Rapp

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
2. Kindheit im Wandel	4
2.1 Historische Entwicklung moderner Kindheit	4
2.2 Aktuelle Transformationen und Spannungsfelder	7
3. Das Konzept der Superdiversität	11
3.1 Heterogenität – Intersektionalität	11
3.2 Superdiversität als neue Qualität gesellschaftlicher Heterogenität	13
3.3 Differenzierungsdimensionen und empirische Belege	18
4. Superdiverse Kindheiten	23
4.1 Kindheit im Kontext gesellschaftlicher Diversität	23
4.2 Kindertageseinrichtungen als Orte gelebter Superdiversität	27
4.3 Herausforderungen für frühpädagogische Fachkräfte in superdiversen Kontexten	33
5. Systemisches Denken und Handeln	40
5.1 Grundlagen systemischen Denkens und Handelns	40
5.2 Systemische Haltungen im pädagogischen Kontext	46
5.3 Haltung als Schlüssel professionellen Handelns	54
6. Verbindungslinien: Systemische Haltungen als Antwort auf Superdiversität	56
6.1 Anschlusslinien zwischen Superdiversität und systemischem Denken mit Blick auf die Frühpädagogik	56
6.2 Systemische Perspektiven für pädagogisches Handeln in superdiversen Kontexten	60
6.3 Spannungsfelder und Grenzen	67
7. Bilanz und Ausblick	69
7.1 Rückbezug auf die Forschungsfrage	69
7.2 Fazit und Ausblick	72
Literatur	75
Eigenständige Erklärung	87

1. Einleitung

“The coming question of the Twenty-first Century [...] [is] the capacity to live with difference” (Hall, 1993, S. 359 zit. nach Vertovec, 2023, S. 205).

Diese Diagnose beschreibt eine der zentralen gesellschaftlichen Herausforderungen der Gegenwart: Gesellschaften auf der ganzen Welt befinden sich in einem tiefgreifenden Prozess der Diversifizierung, in dessen Folge eine neue Mehrdimensionalität von Unterschiedlichkeit entsteht. Diese qualitative Verdichtung beschreibt Steven Vertovec als Superdiversität – eine neue Form sozialer Komplexität, in der sich vielfältige Differenzdimensionen überlagern, miteinander verwoben sind und in ihren Wirkungen nur in Relation zueinander verstanden werden können (vgl. Vertovec, 2023, S. 2). Kinder sind von diesen Transformationsprozessen am stärksten betroffen (vgl. El Mafaalani et al., 2025, S. 65). Kitas sind deshalb heute Orte, an denen superdiverse Lebenslagen alltägliche Realität sind: Kinder wachsen unter höchst unterschiedlichen sozialen, ökonomischen, kulturellen, sprachlichen und rechtlichen Bedingungen auf und zugleich sind diese Unterschiede eng mit Macht- und Ungleichheitsverhältnissen verschränkt. Pädagogische Fachkräfte wiederum sehen sich mit einer Praxis konfrontiert, deren Komplexität durch gesellschaftliche Veränderungen weiter zunimmt und die hohen Anforderungen an pädagogisches Handeln stellt (vgl. Holztrattner und Kobler, 2020, S. 33). Die Herausforderung besteht nicht nur darin, ein „Mehr“ an Vielfalt zu berücksichtigen, sondern mit einer qualitativ veränderten Lage umzugehen, in der eindeutige Zuschreibungen, stabile Kategorien und Standardlösungen an Plausibilität verlieren. Damit verändert Superdiversität die Perspektive auf professionelles Handeln: In den Mittelpunkt rückt die Art und Weise, wie pädagogische Fachkräfte Unterschiede beobachten, deuten und in ihrem pädagogischen Handeln bearbeiten. Die Haltung, mit der dies geschieht, wird damit selbst zu einer zentralen professionellen Kategorie, weil sie den handlungsleitenden Orientierungsrahmen bildet. Sie wirkt als Filter dafür, welche Unterschiede überhaupt gesehen und welche Bedeutungen ihnen zugeschrieben werden. Die innere Haltung strukturiert das gesamte pädagogische Tun und ist damit der Schlüssel professioneller Wirksamkeit - insbesondere unter komplexen, unklaren und ambivalenten Handlungsanforderungen.

Die vorliegende Arbeit untersucht, inwiefern der systemische Ansatz Antworten auf diese Herausforderungen bietet. Vielversprechend ist dabei vor allem seine erkenntnistheoretische Verschiebung: Weg von der Suche nach Objektivität, Eindeutigkeit und linearen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen, hin zu einer Sensibilität für Wechselwirkungen, soziale Dynamik und die eigene Beobachterposition. Systemische Pädagogik geht davon aus, dass Lernen und Entwicklung sich nicht herstellen, sondern nur anregen lassen. Mit dieser Auffassung sind zentrale professionelle Haltungen verbunden, die in dieser Arbeit näher untersucht werden. Die Haltung des Nichtwissens anerkennt die Vorläufigkeit allen Wissens, distanziert sich von

Steuerungszusammenhänge und richtet den Blick auf Passung und Viabilität statt auf Objektivität. Eng damit verbunden ist die Haltung des Nichtverstehens, die Respekt vor der Eigenlogik des Kindes impliziert und damit eine wertschätzend-forschende Neugier fördert. Die Haltung des Eingebundenseins betont, dass pädagogische Fachkräfte immer Teil des Systems sind, in dem sie wirken. Daraus folgen Kontextsensibilität, die Bedeutung der Beobachtungen zweiter Ordnung und die Anforderung permanenter Selbstreflexion. Die Haltung des Vertrauens richtet sich darauf, die Selbstorganisation und Entwicklungsfähigkeit des Kindes zu würdigen, und verbindet sich mit einer konsequenten Ressourcenorientierung. Ergänzt werden diese Haltungen durch Lösungs- und Zukunftsorientierung, Gelassenheit im Umgang mit Unsicherheit, Ambiguitätstoleranz sowie Allparteilichkeit, die Perspektivenvielfalt systematisch einbezieht.

Für die Frühpädagogik stellt sich daher die Frage, inwiefern diese systemischen Haltungen – sofern sie von pädagogischen Fachkräften bewusst eingenommen und praktiziert werden – einen professionellen Beitrag zur Beantwortung der Herausforderungen superdiverser Kindheiten leisten können. Die zentrale Forschungsfrage lautet daher:

Inwiefern tragen systemische Haltungen bei pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen dazu bei, die Herausforderungen superdiverser Kindheiten zu beantworten?

Die Arbeit folgt einem theoriegeleiteten, qualitativen Zugang, der unterschiedliche Diskursstränge miteinander verbindet. In Kapitel 2 wird zunächst die Genese moderner Kindheit rekonstruiert und ihr Wandel durch aktuelle gesellschaftliche Transformationsprozesse beschrieben. Kapitel 3 entfaltet das Konzept der Superdiversität als analytische Perspektive: Es zeigt die qualitative Verdichtung sozialer Komplexität auf und arbeitet die daraus resultierenden Herausforderungen für pädagogische Fachkräfte heraus. In Kapitel 4 werden zentrale Annahmen systemischen Denkens und Handelns dargestellt, bevor im nächsten Kapitel systemische Haltungen als professioneller Orientierungsrahmen konkretisiert werden. Kapitel 6 führt beide Perspektiven zusammen und prüft ihre Passung für die frühpädagogische Praxis.

Die Arbeit versteht sich dabei nicht als Suche nach endgültigen Lösungen, sondern als Beitrag zur Weiterentwicklung professioneller Perspektiven für pädagogische Fachkräfte – ganz im Sinne Arnolds, der betont: „Das Einzige, was zu tun bleibt, ist, beständig an unseren gewohnten Sichtweisen und Routinen – die unser Denken, Fühlen und Handeln subtil beeinflussen und an der Vergangenheit festhalten – zu arbeiten. Wenn es uns gelingt, frisch zu denken und eine neue Lesart dessen, was auch sein könnte, zur Grundlage unseres Denkens, Fühlens und Handelns zu nehmen“ (Arnold, 2023, S. 9), dann ist dies ein entscheidender Beitrag zur „capacity to live with difference“ (Hall, 1993, S. 359 zit. nach Vertovec, 2023, S. 205).

2. Kindheit im Wandel

Im Folgenden werden zunächst wesentliche historische Entwicklungslinien nachgezeichnet, die moderne Kindheit hervorgebracht haben. Die anschließend skizzierten gesellschaftlichen Transformationsprozesse der letzten Jahrzehnte bilden den Kontext, in dem sich superdiverse Kindheiten einordnen lassen.

2.1 Historische Entwicklung moderner Kindheit

Kindheit ist keine naturgegebene Lebensphase, sondern ein gesellschaftlich konstruiertes und historisch entstandenes Ordnungsprinzip. Sie bildet, stabilisiert und verändert sich im Zusammenspiel sozialer Prozesse, in denen gesellschaftliche Erwartungen und institutionelle Strukturen hervorgebracht werden (vgl. Honig, 2011, S. 7). In kindheitssoziologischer Perspektive lässt sich Kindheit nicht nur als eine bestimmte Altersstufe im Lebenslauf definieren, sondern als „eine menschliche Seinsweise in einer bestimmten Lebensphase [...], wobei dieses soziale Kindsein in die gesellschaftlichen Entwicklungen eingebunden ist. Kindheit [...] erhält dabei ihre kulturspezifischen Merkmale, die das Leben von Kindern in einer Gesellschaft prägen“ (Wilk, 1994, S. 13 zit. nach Kränzl-Nagl und Mierendorff, 2007, S. 8). Als von gesellschaftlichen Werten und Normen geprägte Strukturkategorie bestimmt sie, welche Erwartungen, Vorstellungen und Zuschreibungen eine Gesellschaft an Kinder richtet (vgl. Bühler-Niederberger, 2020, S. 16) und welche Möglichkeiten und Grenzen ihnen zugewiesen werden (vgl. Hungerland, 2018 zit. nach Simon, 2023). Kindheit kann daher weder außerhalb ihres historischen Kontextes betrachtet werden noch als ein Phänomen „neben der Gesellschaft“ (Zeiber, 1996 zit. nach Kränzl-Nagl und Mierendorff, 2007, S. 8). Sie trägt immer die Spuren ihrer institutionellen Herstellungsbedingungen in sich. Da Kindheit „im Kontext der Unabschließbarkeit des generationellen Prozesses“ steht (Brumlik, 2015 zit. nach Honig, 2011, S. 9), bleibt ihre Institutionalisierung unabgeschlossen und daher stets in Veränderung.

Honig beschreibt moderne Kindheit als ein gesellschaftliches Zukunftsversprechen, das sich in einem pädagogischen Konstrukt verdichtet, das Wirklichkeit und Möglichkeit sowie Gegenwart und Zukunft miteinander verschränkt: „Möglichkeitsbegriff und Perfektionsideal sind dabei miteinander verknüpft; so wird die Kindheit zum [...] Versprechen auf die besseren Möglichkeiten der (gesellschaftlichen) Wirklichkeit“ (Honig, 2016, S. 170 unter Bezug auf Rustemeyer, 2002 zit. nach Honig, 2011, S. 7). Dieses Zukunftsversprechen ist das Ergebnis historischer Ordnungsprozesse, in deren Zuge sich das heute dominante normative Muster einer langen, behüteten Kindheit herausbildete, die als Familien- und Schulkindheit im Dienst von Bildung und Erziehung steht (vgl. Bühler-Niederberger, 2020, S. 89).

Das moderne Verständnis von Kindheit als Projektionsfläche gesellschaftlicher Zukunftsaussagen ist eng mit dem Auftrag verknüpft, der heute der frühen, institutionellen Bildung zugeschrieben wird (vgl. Herrmann et al., 2018, S. 25). Um seine Genese und die damit einhergehende, wachsende Bedeutung, die einer umfangreichen pädagogischen Einflussnahme auf die Entwicklung von Kindern beigemessen wird, zu verstehen, ist zunächst ein Blick auf die historischen Prozesse notwendig, in denen Kindheit überhaupt erst als eigenständige, durch Erwachsene steuerbare Lebensphase sichtbar wurde. Ariès rekonstruiert mit der „Entdeckung der Kindheit“ den historischen Ausgangspunkt dieses Bedeutungswandels (vgl. Ariès, 2000). Sein Befund zeigt, dass Kinder im Mittelalter – sobald sie körperlich handlungsfähig waren – der Erwachsenenwelt zugerechnet wurden (vgl. Ariès, 2000, S. 559). Kindheit stellte kein klar abgegrenztes soziales Phänomen dar, das besonderer Aufmerksamkeit bedurft hätte: „Kinder waren einfach da. Und sie waren in großer Zahl und überall da, falls sie überlebten“ (Schweizer, 2007, S. 305). Ariès interpretiert die weitere Entwicklung als einen Prozess wachsender Regulierung: Kinder wurden immer enger in Familie und Schule eingebunden und räumlich stärker vom öffentlichen Leben getrennt (vgl. Ariès, 2000, S. 561 ff.). Entgegen dieser Verlustgeschichte schwindender Freiheit akzentuiert deMause in seiner historischen Betrachtung vor allem den Zuwachs an Fürsorge über die Jahrhunderte (vgl. deMause, 1980). Trotz der unterschiedlichen Deutungen teilen beide Ansätze die Grundannahme, dass Kindheit keine anthropologische Konstante ist, sondern ein historisch wandelbares soziales Konstrukt. Beide Perspektiven zeigen: Die konkrete Ausgestaltung hängt maßgeblich von den Bedingungen ihrer Zeit und den jeweiligen gesellschaftlichen Transformationsprozessen ab, die sie prägen (vgl. Schweizer, 2007, S. 348).

Bereits seit dem ausgehenden Mittelalter intensivieren sich durch tiefgreifende soziale und ökonomische Umbrüche die Prozesse, die Kindheit zu einer eigenständigen Lebensphase werden lassen. Dazu gehören die zunehmende Wahrnehmung und Separation von Kindern als eigene soziale Gruppe, die schrittweise Ausgliederung von Kindern aus Arbeitszusammenhängen, die Herausbildung spezifischer kindlicher Räume, die wachsende Institutionalisierung von Erziehung sowie eine emotionale Aufwertung des Kindes. Die zuvor kurze und eher partikuläre Kindheit wurde schrittweise verlängert und universalisiert (vgl. Schweizer, 2007, S. 83/84). Ideell untermauert wurde diese Entwicklung durch die Aufklärung, durch die das Kind einen neuen Stellenwert erfährt: Es gilt nicht länger als erbsündig oder unvollkommen, sondern als „ursprüngliches“ Wesen mit eigenen Bedürfnissen, Rechten und eigener Würde (vgl. Schweizer, 2007, S. 344) – ein Individuum, das es mit Blick auf seine zukünftigen Möglichkeiten zu erziehen und zu bilden gilt, um es auf die Gesellschaft vorzubereiten. Mit der Vorstellung von der Individualität des Kindes und Kindheit als eigenständiger Lebensphase, „gewinnt das Postulat einer kindlichen Erziehungs- und Bildungsbedürftigkeit an Bedeutung, erfährt durch

die pädagogischen Klassiker von Comenius über Rousseau, Pestalozzi bis hin zu Fröbel und Montessori seine theoretische Verdichtung und erhält durch die Verbreitung der Schulbesuchspflicht seinen institutionalisierten Ausdruck“ (Wahne, 2021, S. 66).

Das ontologische Verständnis von Kindheit als naturgegebener Lebensabschnitt, das aus einer spezifisch kindlichen Wesensart abgeleitet wurde (vgl. Honig, 1999 zit. nach Kränzl-Nagl und Mierendorff, 2007, S. 7), verfestigte im 19. Jahrhundert ein Kindheitsbild, das Kindheit als Schutz-, Schon- und Lernraum konzipierte und das bis heute als normatives Muster wirksam ist. Kindheit erhielt zunehmend den Charakter eines „sozialen Moratoriums“, einer zeitlich begrenzten Übergangsphase, in der Erwerbsarbeit und gesellschaftliche Teilhabe zugunsten von Bildung und Erziehung zurückgestellt wurden (vgl. Schweizer, 2007, S. 83/84). Der Wert von Kindheit leitete sich damit nicht länger aus unmittelbarer ökonomischer Nützlichkeit ab, sondern begründete eine umfassende Pädagogisierung als Mechanismus gesellschaftlicher Zukunftssicherung. Während Erziehung vormodern ein beiläufiger Teil des Alltags war und weder exklusiv der Familie noch der Schule zugeordnet wurde (vgl. Schweizer, 2007, S. 306), etablierte sich nun das pädagogische Verhältnis als zentrales Strukturprinzip des Aufwachsens. Mit dieser Verschiebung erhielt die Familie, insbesondere die Mutter, eine neue Schlüsselrolle. Durch Erziehung sollte „eine Gesellschaft der Brauchbaren [...] erzielt werden [...] – nach und aufgrund einer intensiven Erziehung in der Kinderzeit“ (Bühler- Niederberger, 2020, S. 113). Um Kinder zu nützlichen Gesellschaftsmitgliedern heranzubilden, müssen sie angeleitet und geliebt werden (vgl. Bühler-Niederberger, 2020, S. 119) – ein pädagogischer Imperativ, der sich bis in die aktuellen familien- und bildungspolitischen Debatten fortsetzt.

Im Zuge dieser Pädagogisierung veränderte sich auch das Verhältnis von Kindheit und Arbeit. Zwar wurde Kinderarbeit in Fabriken schrittweise eingeschränkt, doch blieb Mitarbeit in Haushalt, Landwirtschaft oder Handwerk für viele Kinder weiterhin Bestandteil des Alltags. Gleichzeitig setzte sich die Vorstellung durch, dass Bildung Vorrang vor ökonomischen Interessen haben müsse. Die Verantwortung dafür, diese Bildungsansprüche zu realisieren, wurde Eltern und in wachsendem Maß pädagogischen Institutionen zugeschrieben (vgl. Bühler-Niederberger, 2020, S. 126). Auch im Zuge dieser Neugestaltung von Kindheit im 19. Jahrhundert unterschieden sich Kinderleben erheblich voneinander und Kind zu sein bedeutete entlang gesellschaftlicher Differenzlinien wie Geschlecht oder sozialer Klasse unterschiedliches. So entfaltete beispielsweise der Erziehungs- und Bildungsauftrag je nach Schichtzugehörigkeit unterschiedliche Wirkungen: Für bürgerliche Kinder rückte Bildung ins Lebenszentrum, für arme Kinder dagegen die arbeitsbezogene Erziehung, die stärker von materiellen Zwängen geprägt war (vgl. Kränzl-Nagl und Mierendorff, 2020, S. 10/11).

Im 20. Jahrhundert bildete sich schließlich eine sozialstaatlich regulierte Form von Kindheit heraus, in der das Aufwachsen von Kindern zunehmend institutionell geordnet wurde. Zu den zentralen Leitideen dieser Ordnung gehören eine rechtlich abgesicherte Altershierarchie, die Freisetzung aus existenzsichernder Erwerbsarbeit, die sich weiter intensivierende Scholarisierung und Pädagogisierung sowie die emotionale Höherbewertung des Kindes innerhalb der Familie (vgl. Kränzl-Nagl und Mierendorff, 2007, S. 12). Das Leitbild einer langen, behüteten Kindheit, in der Kinder als „Zukunftsressource“ gelten (Kränzl-Nagl und Mierendorff, 2007, S. 16), geht mit diesem Bedeutungswandel einher: Kinder werden „economically useless, but emotionally priceless“ (Zelizer, 1985, S. 99 zit. nach Bühler-Niederberger, 2020, S. 126). Zugleich bleibt dieses dominante Leitbild weiter mit erheblichen Schichtunterschieden und sozialer Ungleichheit verbunden (vgl. Kränzl-Nagl und Mierendorff, 2007, S. 12).

2.2 Aktuelle Transformationen und Spannungsfelder

Diese historischen Entwicklungslinien bilden den Hintergrund für die aktuellen Transformationen, die seit den 1960er-Jahren Kindheit erneut grundlegend verändern. Gesellschaftliche Modernisierungsprozesse haben in den vergangenen Jahrzehnten zu demographischen Verschiebungen, zu neuen familialen Strukturen und damit zu veränderten Formen des Aufwachsens geführt (vgl. Conrad, 2021). Durch den anhaltenden Geburtenrückgang, die steigende Lebenserwartung und die in den 1960er Jahren einsetzende Migration veränderten sich die Altersstruktur und die Bevölkerungszusammensetzung tiefgreifend. Die Auswirkungen betreffen alle Gesellschaftsbereiche und lassen Kinder zu einer hochgradig diversen, demografischen Minderheit werden (vgl. El Mafaalani et al., 2025, S. 47).

In der modernen Gesellschaft werden Formen des Zusammenlebens als Familie zunehmend pluraler. Die Zahl der Eineltern- und Scheidungsfamilien nimmt zu (vgl. Conrad, 2021), und auch die Vielfalt der Lebensgemeinschaften, in denen Kinder aufwachsen, wächst kontinuierlich an (vgl. Bühler-Niederberger, 2020, S. 17). Das Leitbild der traditionellen, bürgerlichen Kernfamilie verliert an normativer Bedeutung. Andere Lebensformen werden rechtlich und kulturell weniger stark geächtet (vgl. Kränzl-Nagl und Mierendorff, 2007, S. 15). Zugleich ist zu beobachten, dass weiterhin – vor allem in den westlichen Bundesländern - vor allem Familien mit traditioneller Struktur dominieren (vgl. Bühler-Niederberger, 2007, S. 17).

Der Wandel gesellschaftlicher Werte und Normen zeigt sich seit dem Ende der 1960er-Jahre deutlich in einem beschleunigten Prozess zunehmender Individualisierung (vgl. Beck und Beck-Gernsheim, 1994, S. 10 ff.). Beck beschreibt diese Entwicklung als Übergang in eine „Risikogesellschaft“, für die das Doppelgesicht individueller Freisetzungsprozesse kennzeichnend ist: Sie eröffnen neue Möglichkeiten der Selbstgestaltung und sind zugleich „riskante Freiheiten“ (Beck und Beck-Gernsheim, 1994, S. 32), weil sie mit wachsenden Unsicherheiten

und Widersprüchen einhergehen (vgl. Beck und Beck-Gernsheim, 1994, S. 44). „Traditionelle Werte und Normen, feste Zugehörigkeiten und Milieus, kalkulierbare und klare Abfolgen von individuellen und familialen Lebensabschnitten, sichere ethische, moralische und soziale Standards sowie eindeutige Leitbilder“ verlieren im Zuge dieser Entwicklung an Bedeutung (Kränzl-Nagl und Mierendorff, 2007, S. 14). Weil jeder auf sich selbst und sein eigenes Lebens- und Arbeitsmarktschicksal gestellt ist, verlieren traditionelle Berufs-, Aufstiegs- und Leistungsorientierungen an Bedeutung (vgl. Beck und Beck-Gernsheim, 1994, S. 44). Globale Risiken wie die Zerstörung der natürlichen Umwelt und die Folgen von Klimaveränderungen, betreffen in besonderem Maß Kinder und das gesellschaftliche Zukunftsversprechen an sie. Erwartungen an die Welt von morgen werden angesichts dieser Unsicherheiten brüchiger und Kindheit erscheint zunehmend als ungewisse Lebensphase (vgl. Kränzl-Nagl und Mierendorff, 2007, S. 18). In dem Maß, wie die individualisierten Lebensbedingungen Kindern größere Freiräume für Selbstständigkeit und Persönlichkeitsentfaltung eröffnen, entstehen auch neue Belastungen, die die Bewältigungsfähigkeiten von Kindern überfordern können (vgl. Bründel und Hurlmann, 1996 zit. nach Conrad, 2021).

Mit den veränderten Erwartungen an Familien wandeln sich auch die erzieherischen Leitbilder. Eltern sollen zunehmend Selbstständigkeit und Selbstentfaltung ihrer Kinder fördern. Werte wie Anpassung und Gehorsam verlieren an Bedeutung und autoritäre Erziehungspraktiken gelten immer weniger als legitim: Der „Befehlshaushalt [wird] zum Verhandlungshaushalt“ (du Bois-Reymond, 1995 zit. nach Bühler-Niederberger, 2020, S. 37). Auch mit den veränderten Werten und Normen in der Erziehung entstehen neue Unsicherheiten und gesteigerte Ansprüche: Eltern sollen Elternschaft „verantworten“ und Erziehende in Familie und Bildungsinstitutionen sollen Kindern „optimale Förderung“ zukommen lassen, um sie auf das Leben in einer Zukunft voller unbekannter Risiken vorzubereiten (vgl. Büchner, 2002, S. 490 zit. nach Schweizer, 2007, S. 235).

Die Pädagogisierung von Kindheit zeigt sich seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auch in einem kontinuierlichen Ausbau institutioneller Bildungs- und Betreuungsangebote. Damit wandeln sich die sozialen Erfahrungsräume von Kindern grundlegend: Beziehungen vollziehen sich zunehmend in Institutionen. Kita, Schule und Hort werden für Kinder zu zentralen Orten ihres Alltags und ihrer sozialen Kontakte (vgl. Kränzl-Nagl und Mierendorff, 2007, S. 13), was einen deutlichen Bedeutungszuwachs für das dort tätige pädagogische Personal bedeutet. Parallel zur Übernahme von familienergänzenden und -ersetzenden Funktionen (vgl. El Mafaalani et al., 2025, S. 61 f.) durch Bildungsinstitutionen lässt sich ein Trend zur Entfamilialisierung wahrnehmen: Unter anderem durch steigende Berufstätigkeit beider Elternteile und reduzierte Familienzeit (vgl. Conrad, 2021) können zentrale Betreuungs- und

Erziehungsaufgaben von Eltern weniger oder nur unter hohem Interaktionsstress übernommen werden (vgl. Schweizer, 2007, S. 90).

Steigender gesellschaftlicher Wohlstand und wohlfahrtsstaatliche Absicherung haben dazu geführt, dass „die materiellen Rahmenbedingungen des Kinderlebens im Großteil der westlichen, modernen Gesellschaften so gut [sind] wie nie zuvor“ (Kränzl-Nagl und Mierendorff, 2007, S. 13). Eine durchgängige Reduktion sozialer Ungleichheit geht damit allerdings nicht einher (vgl. Beck und Beck-Gernsheim, 1994, S. 44): Trotz des insgesamt hohen Wohlstandsniveaus bleibt das relative ökonomische Gefälle zwischen sozialen Gruppen bestehen und die Schere zwischen Kindern, die am Wohlstand partizipieren, und denen, die kaum davon profitieren, öffnet sich weiter (vgl. Foerster, 2003 zit. nach Kränzl-Nagl und Mierendorff, 2007, S. 14). Nicht für alle Familien – beispielsweise für solche, die über geringe ökonomische Ressourcen verfügen - lassen sich die hohen normativen Anforderungen an eine „gute Kindheit“ realisieren (vgl. Bühler-Niederberger, 2020, S. 16).

Soziale Ungleichheiten zeigen sich auch beim Zugang zu digitalen Ressourcen, die für das Aufwachsen von Kindern immer größere Bedeutung erlangen (vgl. 17. Kinder- und Jugendbericht, 2024, S. 49). Die gesellschaftliche Omnipräsenz von Medien ist bereits für Kleinkinder fester Bestandteil ihres Alltags (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2023). Kindheit ist heute in hohem Maße „mediatisierte Kindheit“ (vgl. Hengst, 1980, 1988 zit. nach Kränzl-Nagl und Mierendorff, 2007, S. 17.) und mit der fortschreitenden Digitalisierung wurde „eine neue Stufe der Mediatisierung“ erreicht (Hepp, 2021, S. 2 zit. nach 17. Kinder- und Jugendbericht, 2024, S. 104). Digitale Medien sind allgegenwärtig und durch die Entkopplung von Endgeräten und Inhalten ständig verfügbar, sodass sie auch für junge Kinder zu einer selbstverständlichen Erfahrungswelt geworden sind: „Children are going online at ever younger ages“ (Livingstone et al., 2011a, S. 5 zit. nach Ebner-Zarl, 2021, S. 179). Auch die Ergebnisse der jüngsten miniKIM-Studie zeigen, dass sich die mediale Infrastruktur in Familien deutlich verändert hat und der Zugang von Zwei- bis Fünfjährigen zu smarten Geräten rasant zugenommen hat. Mit einer Steigerung um 50 Prozent gegenüber 2020 hat nun jedes fünfte Kleinkind ein eigenes Tablet zur Verfügung, bei den Vorschulkindern sind es bereits 28 Prozent (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2023, S. 50). Diese Entwicklung führt dazu, dass Kinder zunehmend zu einer Konsument*innen-Gruppe werden, für die gezielt innovative, digitale Produkte entwickelt werden. Viele dieser neuen Entwicklungen tragen zur Auflösung fester Kategorien bei und verschieben oder vermischen die Grenzen zwischen realer und virtueller Welt: Es entstehen neue Formen der Medienrezeption und der Aneignung von Wissen in einem zunehmend hybriden Alltag (vgl. Ebner-Zarl, 2021, S. 163). Die Mediatisierung von Kindheit umfasst weit mehr als neue Medienzugänge und eine Ausweitung der Nutzungszeit. Sie prägt zunehmend die Bedingungen, unter denen Kinder lernen und sich die

Welt aneignen, und verändert damit zugleich soziale Beziehungen und Praktiken. Sie schafft neue Handlungsräume, die Kinder mitgestalten können, auch wenn der Zugang zu Medien, ihre Nutzung und Bewertung durch erwachsene Definitionsmacht reguliert und ungleich verteilt bleibt. Schon im Kindergartenalter fungieren digitale Medien als Statussymbole, die Zugehörigkeiten oder Abgrenzung in einer vielfältigen Gesellschaft markieren (vgl. Roth-Ebner 2023, S. 114).

Die mediale Durchdringung des Kinderalltags trägt auch dazu bei, dass sich die räumlichen und zeitlichen Strukturen des Aufwachsens verändert haben. Kindheit wird „verhäuslicht“ und „privatisiert“ (vgl. Zinnecker, 1990 zit. nach Kränzl-Nagl und Mierendorff, 2007, S. 16): Alltägliche Aktivitäten und Spiele werden aus dem öffentlichen Raum in Institutionen und die private Sphäre - „von außen nach innen“ (Conrad, 2021) - verlagert. An die Stelle informeller, frei zugänglicher Außenräume treten mehr künstlich ausgestattete, von Erwachsenen organisierte Erlebniswelten. Der kindliche Erfahrungsraum setzt sich zunehmend aus voneinander getrennten, inselartig verteilten Lebensbereichen zusammen, während der übergeordnete Gesamttraum immer unbekannter und bedeutungsloser wird. Diese „Verinselung von Kindheit“ (Zeiger, 1983, 1994 zit. nach Kränzl-Nagl und Mierendorff, 2007, S. 17) und ihre wachsende Fragmentierung schränkt den eigenständig erfahrbaren kindlichen Bewegungsradius ein und macht Kinder für die erforderliche Mobilität stärker abhängig von Erwachsenen (vgl. Conrad, 2021).

Die räumliche Zersplitterung wird durch veränderte Zeitstrukturen weiter verstärkt. Kindheit entwickelt sich zunehmend zu einem durchgetakteten Lebensabschnitt, der ein komplexes Zeitmanagement erfordert (vgl. Kränzl-Nagl und Mierendorff, 2007, S. 17): „Spielen wird zum Termingeschäft“ (Conrad, 2021) und Familien müssen ihren Alltag im Spannungsfeld widersprüchlicher Anforderungen organisieren. Für Eltern geht es darum, permanent „zusammenzufügen, was auseinanderstrebt“ (Rerrich, 1994, S. 201) und für Kinder darum, sich in ein „hochgradig durchgetaktetes und normiertes Leben“ (El Mafaalani et al., 2025, S. 40) einzufügen. Empirische Befunde legen nahe, dass diese Verdichtung des Alltags auch mit einer Zunahme psychischer und psychosomatischer Belastungen von Kindern im Zusammenhang steht (vgl. Hurrelmann, 1990 zit. nach Kränzl-Nagl und Mierendorff, 2007, S. 19).

Die beschriebenen Transformationsprozesse haben dazu geführt, dass Kinder eine zahlenmäßig kleine, marginalisierte und zunehmend diverse Bevölkerungsgruppe sind. Einerseits erleben sie größtenteils privilegierte Bedingungen des Aufwachsens, andererseits sind sie in einer unübersichtlichen, verunsichernden Welt mit hohen Ansprüchen an Bildung als Werkzeug kollektiver Zukunftssicherung konfrontiert. Gerade im Kontext ihres gesellschaftlichen Minderheits- und Außenseiterstatus‘ (vgl. El Mafaalani et al., 2025, S. 34) wird die Frage nach

den Rechten und Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern zunehmend bedeutsam. Ein Meilenstein war in dieser Hinsicht die Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention zu Beginn der 1990er-Jahre, mit der Kindheit zunehmend zu einer internationalen politischen Angelegenheit wurde (vgl. Therborn, 1996 zit. nach Bühler Niederberger, 2020, S. 132). Das Übereinkommen vertritt „eine fortschrittliche Auffassung von Kindheit [...] [und] orientiert sich nicht ausschließlich an einer Vorstellung von kindlicher Unreife und deshalb notwendigem Schutz, sondern enthält auch Vorstellungen von Chancengerechtigkeit, individualisierter Förderung, Entfaltung von Talenten und Mitsprache“ (Bühler Niederberger, 2020, S. 66). Es führte zu einer deutlichen Aufwertung von Kindern als Rechtssubjekte und zu einer wachsenden Sensibilität für ihre Ansprüche und Mitgestaltungsmöglichkeiten (vgl. Kränzl-Nagl und Mierendorff, 2007, S. 19), auch wenn reale Beteiligungsmöglichkeiten oft weiterhin auf Absichtserklärungen beschränkt bleiben (vgl. Kränzl-Nagl und Mierendorff, 2007, S. 15).

3. Das Konzept der Superdiversität

3.1 Heterogenität – Intersektionalität

Die beschriebenen Dimensionen des sozialen Wandels, die Kinder in besonderer Weise treffen, haben zu einer vertieften und differenzierten Auseinandersetzung mit dem Thema Vielfalt und ihrer gesellschaftlichen Implikationen geführt. Im Fokus stehen dabei sowohl die Chancen als auch die Herausforderungen, die mit der wachsenden Heterogenität¹ als konstitutivem Merkmal der Moderne einhergehen (vgl. Löw, 2014, S. 1 zit. nach Ruppin und Selzer, 2017, S. 13). In Deutschland hat insbesondere die PISA-Studie im Jahr 2000 und ihre als alarmierend interpretierten Ergebnisse zu einer verstärkten Debatte über Heterogenität und ihre Bedeutung für die Pädagogik geführt und kann insofern als „Gründungsnarrativ“ dieser Auseinandersetzung bezeichnet werden (Walgenbach, 2014, S. 22 zit. nach Ruppin, 2017, S. 7).

Heterogenität bedeutet Verschiedenheit, Andersartigkeit oder Pluralität in Bezug auf die Differenz zwischen Gruppen oder Individuen (vgl. Kimmerle, 2000 zit. nach Prengel, 2010, S. 2/3). Sie existiert nicht an sich, sondern immer im Hinblick auf eine Bezugsgröße (vgl. Walgenbach, 2017, S. 12). Merkmale wie Alter, Leistung oder Nationalität werden als heterogen wahrgenommen, wenn sie von einer Häufigkeitsverteilung oder von gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen abweichen (vgl. Brügelmann, 2002, S. 31 f. zit. nach Walgenbach, 2017, S. 13). Im Bildungskontext wird Heterogenität vor allem mit Blick auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen und die Faktoren, die zu diesen Differenzen beitragen, diskutiert. Historisch betrachtet

¹ Vielfalt und Heterogenität sollen hier in Anlehnung an Herrmann et al. synonym verwendet werden (vgl. Herrmann et al., 2018, S. 5).

gibt es in der deutschen Bildungsgeschichte eine lange Tradition, die sich an Homogenität orientiert. Heterogenitätsdimensionen wie beispielsweise Mehrsprachigkeit werden dabei eher als Hindernis betrachtet, als dass sie Anerkennung erfahren (vgl. Prengel, 2004, S. 44 zit. nach Walgenbach, 2017, S. 14).

Verschiedenheit ist insbesondere im pädagogischen Kontext immer auch ins Verhältnis zu Gleichheit zu setzen, um der Vielfalt und Prozesshaftigkeit menschlicher Realität gerecht zu werden (vgl. Prengel, 2006, S. 183 zit. nach Herrmann et al., 2018, S. 12). Prengel verdeutlicht diesen Zusammenhang mit dem Begriff der „egalitären Differenz“, mit der sie die Anerkennung von Verschiedenheit ohne Unterordnung beschreibt. „Die Prinzipien von Gleichheit und Verschiedenheit sind unauflöslich miteinander verbunden, beide bedingen einander. Gleichheit ohne Differenz wäre Gleichschaltung, und Differenz ohne Gleichheit wäre Hierarchie“ (Prengel, 2010, S. 6). Damit wird die Bedeutung von Heterogenität nicht nur durch die Abgrenzung von Homogenität deutlich, sondern auch im Kontrast zu Hierarchiebildung. Prengels „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel, 2010, S. 11) kritisiert damit vereinheitlichende, klassifizierende, linear vergleichende und hierarchisierende Denkweisen und steht für eine Anerkennung von „Vielfalt ohne den Drang zur Hierarchiebildung“ (Prengel, 2010, S. 6).

Auch das Modell der Intersektionalität geht über die Beschreibung einzelner Differenzkategorien hinaus. Dieser Ansatz nimmt explizit die Wechselwirkung von gesellschaftlichen Positionen der Über- und Unterlegenheit und die damit verbundenen Erfahrungen der Privilegierung, Marginalisierung und Diskriminierung in den Blick (vgl. Ehret, 2017). Der Begriff Intersektionalität wurde in den 1980er Jahren von der Schwarzen Feministin Kimberlé Crenshaw geprägt und ist damit in einem antidiskriminierungsrechtlichen Kontext verortet (vgl. Crenshaw, 1989 zit. nach Walgenbach, 2017, S. 54). Unter Intersektionalität wird verstanden,

„dass gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, *Race*/ Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (*intersections*) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven werden überwunden, indem der Fokus auf das *gleichzeitige Zusammenwirken* von sozialen Kategorien beziehungsweise sozialen Ungleichheiten gelegt wird“ (Walgenbach, 2017, S. 55; Hervorhebungen im Original).

Der Bezugspunkt des Ansatzes sind Macht-, Herrschafts- und Normierungsprozesse, die soziale Strukturen hervorbringen und reproduzieren, um „interdependente Mehrfachstigmatisierungen von class, race, disability, Religion, Kultur oder Gender analytisch aufzuzeigen“ (vgl. Grümme, 2024, S. 3). Daraus resultiert die Kritik an einer eindimensionalen Perspektive, in der Diskriminierungserfahrungen lediglich addiert werden (vgl. Kerner, 2014). Vielmehr setzt sich der Ansatz zum Ziel, die Gleichzeitigkeit von verschiedenen Marginalisierungsursachen kenntlich zu machen (vgl. Ehret, 2017). Pädagogisch schließt sich an diese Perspektive die Forderung an, „plurale sozialstrukturelle Kategorien zu denken, zu untersuchen und

pädagogisch handelnd zu berücksichtigen, [...] [um] polarisierende Pauschalisierungen [zu] vermeiden“ (Prenzel, 2010, S. 4) und letztlich die Analyse von Vielfalt mit Werten wie Gerechtigkeit, Freiheit und Mündigkeit zu verbinden (vgl. Grümme, 2024, S. 3/4).

3.2 Superdiversität als neue Qualität gesellschaftlicher Heterogenität

Das Konzept der Superdiversität des britischen Soziologen Steven Vertovec nimmt den Ansatz der Intersektionalität mit dem Ziel auf, den aktuellen Transformationsprozess der „Diversifizierung von Diversität“ (El-Mafaalani et al., 2025, S. 74) und die damit einhergehende Steigerung sozialer Komplexität – insbesondere in Migrationsgesellschaften – besser zu verstehen (vgl. Vertovec, 2023, S. 8). Der Ansatz ist in seiner Entstehungsgeschichte eng mit der globalen Migration verknüpft, denn sie fungiert als ein bedeutsamer „Indikator für eine hoch dramatische Intensivierung und Ausdehnung von Komplexität in der Spätmoderne“ (Grümme, 2024, S. 4). Migration schafft als ein entscheidender Faktor „a kaleidoscopic social complexity“ (Vertovec, 2023, S. 204), die sich längst nicht mehr in der binären Logik einer Kategorisierung zwischen „zugewandert“ und „einheimisch“ erfassen lässt (vgl. El-Mafaalani et al., 2025, S. 65 f.). In vielen Einwanderungsländern lässt sich in den vergangenen Jahren eine deutliche Zunahme migrationsbedingter Bewegungen beobachten (vgl. El-Mafaalani et al., 2025, S. 74). Diese verlaufen zunehmend zirkulär, also in mehrfachen, teils temporären und transnationalen Bewegungen zwischen Herkunfts- und Zielregionen (vgl. Oltmer, 2018) und entsprechen damit nicht dem lange Zeit verwendeten Pull-Push-Modell. Dieses geht davon aus, dass Menschen ihr Herkunftsland aufgrund ungünstiger Bedingungen („push“) verlassen und von besseren Lebens- und Arbeitsmöglichkeiten im Zielland angezogen („pull“) werden (vgl. Lee, 1966, zit. nach Hummrich und Terstegen, 2020, S. 2). Diese Vorstellung versteht Migration verkürzt als linearen, ökonomisch motivierten Prozess und erkennt, dass Migrationsbewegungen deutlich dynamischer und komplexer verlaufen und sowohl rechtliche Rahmenbedingungen als auch gesellschaftliche und politische Machtverhältnisse wesentliche Einflussfaktoren sind (vgl. Hummrich und Terstegen, 2020, S. 2, S. 6).

Der World Migration Report 2024 weist darauf hin, dass Migration im globalen Maßstab nach wie vor eine Minderheitserfahrung darstellt: „with a mere 3.6 per cent (or 281 million) of the world being international migrants [...]. The vast majority of people do not move across borders to live“ (World Migration Report, 2024, S. 6). Zahlen wie diese verbergen aber die sich verändernden Charakteristika internationaler Migration und ihre vielfältigen Auswirkungen (vgl. Vertovec, 2023, S. 89):

„What these figures obscure, in any case, is the changing nature and motivations of the migrants themselves, their pathways, the conditions under which they move and the impacts of their movement for themselves, for the places and people they leave behind, and for the societies through which they pass and into which they move. The proportion of migrants in the

global population has not changed greatly over the last 30 years, but their nature, origins, motivations, trajectories, and experiences have changed considerably“ (ebd.).

Migration verändert nicht nur, wer in einer Gesellschaft lebt, sondern auch, wie Menschen sich zugehörig fühlen und miteinander interagieren. Zu- und Abwanderung produzieren gravierende soziale Einschnitte (vgl. Treibel, 1999, S. 13 zit. nach Hummrich, Terstegen, 2020, S. 3), die sowohl die Migrant*innen selbst, ihre Orientierungen, Verhaltensweisen und sozialen Bezüge betreffen als auch die Gruppen, zu denen sie zuvor gehörten, sich aktuell zugehörig fühlen oder denen sie im Aufnahmekontext begegnen. Indem Migration auf diese Weise in die sozialen Strukturen der Herkunfts- und Aufnahmegesellschaften eingreift, wird sie zu einem wesentlichen Motor einer fortschreitenden Heterogenisierung und in deren Folge einer neuen Qualität gesellschaftlicher Komplexität (vgl. Vertovec, 2023, S. 159 ff.).

Migration hat immer multiple Ursachen: Politische, soziale, wirtschaftliche, demografische und umweltbedingte Faktoren fungieren als „causal drivers“ (Black et al., 2011, zit. nach Vertovec, 2023, S. 90), die in komplexen Wechselwirkungen zueinander stehen. Gleichzeitig wirkt Migration selbst zurück auf gesellschaftliche Strukturen und beschleunigt so sozialen Wandel. Die einzelnen Dimensionen der vielfältigen Differenzierungsprozesse überschneiden sich, sind miteinander verknüpft und rückgekoppelt mit den sozialen Folgen, die sie entfalten (vgl. Vertovec, 2023, S. 1). Die so vorangetriebene Diversifizierung ist ein vielschichtiger, interdependenter Prozess, der sich lokal in unterschiedlichen Formen, Ausdrucksweisen und Geschwindigkeiten vollzieht.

Das von Vertovec entwickelte Konzept der Superdiversität bietet für die vielgestaltigen Prozesse, die damit verbunden sind, eine geeignete analytische Perspektive: Es ermöglicht, den qualitativen Wandel gesellschaftlicher Vielfalt zu fassen und die komplexen Wechselwirkungen zwischen Ursachen, Dynamiken und Folgen von Migration und den damit verbundenen Faktoren zu verstehen. Vertovec beschreibt Superdiversität in seinem Werk „Superdiversity: Migration and Social Complexity“ (Vertovec, 2023) als „one of the foremost social processes of our age“ (Vertovec, 2023, S. 2) und weiter als “a concept coined to convey the multidimensional nature of diversification processes and how these condition social patterns and stratification“ (Vertovec, 2023, S.2). Superdiversität ist für Vertovec eine zentrale Perspektive zur Analyse wachsender gesellschaftlicher Vielfalt und Komplexität, die weit über die Migrationsforschung hinausreicht (vgl. Vertovec, 2023, S. 50). Nach Vertovec reicht ein Verständnis von Diversität, das primär auf ethnische Kategorien fokussiert, nicht länger aus (vgl. Vertovec, 2023, S.9). Differenzierungskategorien wie ethnische Herkunft, Religion, Kultur, Gender, Alter müssen miteinander ins Verhältnis gesetzt werden, um sie selber und ihre Wechselwirkungen zu verstehen. Wenn gesellschaftliche Vielfalt nicht nur entlang einzelner Kategorien, sondern in einem mehrdimensionalen Zusammenhang betrachtet wird, lassen sich komplexe, emergente Formen von Diversität empirisch besser erfassen und analysieren (vgl. El Mafaalani et al.,

2025, S. 73 f.). Außerdem gilt es, Differenzkategorien in ihrem historischen Wandel, ihrer gesellschaftlichen Konstruiertheit und ihrer eigenen, inneren Vielfalt zu betrachten. Unterschiede wie Geschlecht, Herkunft, Alter, sexuelle Orientierung oder Behinderung lassen sich nicht auf einer Ebene vergleichen. Sie sind jeweils für sich vielfältig und wirken in ihrer jeweiligen Einflussnahme aufeinander heterogen. Diese Komplexität wird noch gesteigert, weil Menschen in bestehende Ungleichheitsverhältnisse eingebunden sind und dementsprechend je nach sozialer Position über unterschiedliche Machtoptionen verfügen (vgl. Vertovec, 2024 zit. nach Grümme, 2024, S. 4). Von daher markiert Superdiversität im Kern eine qualitative Verschiebung im Verständnis gesellschaftlicher Vielfalt hin zu einer neuen Form sozialer Komplexität, die nur dann „angemessen wahrzunehmen, zu analysieren und zu bearbeiten [ist], wenn Differenzkategorien kumulativ-intersektional und de-essentialisiert gedacht werden“ (Vertovec, 2024 zit. nach Grümme, 2024, S. 4). Entscheidend für den Mehrwert des Konzeptes ist deshalb die Betrachtung jeweils spezifischer Verknüpfungen und Abhängigkeiten von Merkmalen, die neue soziale Konstellationen entstehen lassen:

„Superdiversity explores processes of diversification and the complex, emergent social configurations that now supersede prior forms of diversity in societies around the world. Migration plays a key role in these processes, bringing changes not just in social, cultural, religious, and linguistic phenomena but also in the ways that these phenomena combine with others like gender, age, and legal status“ (Vertovec, 2023, S. 1).

Während Prozesse der Diversifizierung häufig mit Vereinfachungen oder Bedrohungsdiskursen beantwortet werden, öffnet der Ansatz der Superdiversität eine Perspektive, die das Verständnis von Unterschieden als dynamisches Zusammenspiel sozialer Prozesse und sich überschneidender Zugehörigkeiten ermöglicht (vgl. Vertovec, 2023, S. 1). Ein zentrales Anliegen des Konzepts ist es, gängige Vorstellungen sozialer Kategorien kritisch zu hinterfragen. Während in der Intersektionalitätstheorie die Veränderlichkeit von Differenzkategorien tendenziell eher unterschätzt wird (vgl. Grümme, 2024, S.3), betont Vertovec, dass diese nicht als starre und eindimensionale Einheiten, sondern als multidimensional, durchlässig und wandelbar zu begreifen sind:

„A superdiversity approach encourages the re-evaluation and recognition of social categories as multidimensional, unfixed, and porous as opposed to views based on hardened, one-dimensional thinking about groups“ (Vertovec, 2023, S. 1).

Im Mittelpunkt steht die veränderliche und kontextabhängige Natur sozialer Identitätszuschreibungen. Selbst- und Fremdeinordnungen variieren über Zeit und Kontexte hinweg, Zugehörigkeiten wechseln und bleiben uneinheitlich und Kategoriegrenzen sind durchlässig (vgl. Telles und Paschel, 2014, zit. nach Vertovec, 2023, S. 171). Dieses Verständnis sozialer Kategorien als fluid und dynamisch markiert eine deutliche Abkehr von essentialistischen und statischen Gruppenauffassungen. Vertovec verdeutlicht, dass Individuen stets mehreren Kategorien gleichzeitig angehören und jede Kategorie Menschen mit vielfältigen Identitäten umfasst (vgl.

Vertovec, 2023, S. 14). Diese Vielschichtigkeit und Volatilität von Identitäten und das Zusammenwirken unterschiedlicher Zugehörigkeiten führt so über ein quantitatives „Mehr“ an Vielfalt hinaus zu einer substanziell veränderten Situation (vgl. El Mafaalani et al., 2025, S. 74). „Superdiversität beschreibt [...] etwas Neues, das jenseits dessen liegt, was vorher war, [...] [es] übersteigt und ablöst“ (Grümme, 2024, S.5). Es sind die Schnittstellen und Interdependenzen von Kategorien wie Nationalität, Ethnizität, Geschlecht, Alter, rechtlichem Status, Religion und Sprache in jeweils variablen Kombinationen, die soziale und räumliche Positionierungen bestimmen. Sie prägen Chancen und Begrenzungen, eröffnen unterschiedliche Wege gesellschaftlicher Teilhabe (vgl. Vertovec, 2023, S. 221) und bewirken damit tiefgreifende Veränderungen der Sozialstrukturen und -beziehungen (vgl. Vertovec, 2024, S. 17), die insbesondere für das Aufwachsen von Kindern weitreichende Konsequenzen haben (vgl. El Mafaalani et al., 2025, S. 47 ff.).

Dadurch, dass Superdiversität gesellschaftliche Vielfalt sowohl wissenschaftlich beschreibt als auch den Bezug zur gelebten Praxis herstellt, verweist das Konzept auch auf eine normative Dimension. Die Art und Weise, wie über Differenz gedacht und kommuniziert wird, prägt nicht nur analytische Perspektiven, sondern wirkt unmittelbar auf soziale Strukturen zurück. Differenzkategorien wie der „Migrationshintergrund“ dienen dazu Grenzen zu ziehen, Zugehörigkeiten auszudrücken und soziale Ordnungen zu deuten und zu strukturieren (vgl. Horvath, 2017, S. 1099). Damit beschreiben sie nicht nur, sondern bringen soziale Wirklichkeit mit hervor: Sie „dienen der Deutung und Erklärung von Ungleichheitsverhältnissen. Gleichzeitig haben sie Ungleichheits-, Subjektivierungs- und Machteffekte“ (Diehm et al., 2013, S. 645/646 zit. nach Horvath, 2017, S. 200). Gerade im Bildungskontext wird deutlich, dass solche begrifflichen Rahmungen nicht neutral sind. Über Differenz zu sprechen heißt immer auch Differenz herzustellen und damit bestehende Ungleichheitsordnungen potenziell zu stabilisieren und zu reproduzieren.

Vertovecs Ansatz beansprucht nicht, eine umfassende Theorie zu sein. Er verwendet den Begriff der Superdiversität in einem doppelten Sinn – als Befund und Perspektive (vgl. El Mafaalani et al., 2025, S. 73). Zum einen soll Superdiversität ein gesellschaftliches, kulturelles und soziales Phänomen beschreiben. Zum anderen soll das Konzept ein heuristisches Instrument zur Verfügung stellen (vgl. Vertovec, 2024, S. 24), um dieses Phänomen zu verstehen, zu analysieren und daraus politische, gesellschaftliche und pädagogische Maßnahmen abzuleiten (vgl. Grümme, 2024, S. 4). Der Schwerpunkt liegt auf einer beschreibenden, systematisierenden Funktion. Superdiversität soll Beobachter*innen eine Perspektive eröffnen, um die gegenwärtigen gesellschaftlichen Diversifizierungsprozesse zu deuten.

„Superdiversity is a concept intended primarily to help an observer gain a perspective to interpret what is going on by way of the diversification of societies. The trends are of utmost significance to how societies do and can work, how social structures do and can function, and how

people do and can treat one another. To echo Geertz: how we conceive and think about difference does and can have considerable impacts outside of the conceptual realm“ (Vertovec, 2023, S. 14).

Vertovec hebt hervor, dass Prozesse der sozialen Kategoriebildung untrennbar mit Fragen von Ungleichheit verbunden sind: „Diversification is [...] inherently bound up with many kinds of inequalities“ (Vertovec, 2023, S. 2). Er unterstreicht, dass gerade staatlich auferlegte Kategorien wie der Rechtsstatus im Gegensatz zu anderen nicht fluide sind, sondern feste soziale Positionierungen vorgeben (vgl. Vertovec, 2023, S. 185). Darüber hinaus hält Vertovec es trotz seines Anliegens, Kategorisierungen benachteiligter Gruppen zu de-essentialisieren, für notwendig, „not to do away altogether with group categories but foster awareness of category plus“ (Vertovec, 2023, S. 14). Er spricht sich dafür aus, Kategorisierungen strategisch und vorläufig beizubehalten, um gruppenbezogene Ungleichheiten überhaupt erfassen und sichtbar machen zu können. In Anerkennung der Tatsache, dass kategoriale Gruppenzugehörigkeiten für viele Menschen psychologisch, sozial und emotional wichtig sind, will er mit dem Begriff „Kategorie-Plus“ dafür sensibilisieren, dass Individuen zwar sowohl durch Selbstidentifikation als auch durch Zuschreibung von außen einer sozialen Gruppe zugerechnet werden können, dass sich Individuum und Kategorie jedoch niemals vollständig decken:

“Individuals may well identify with a significant social category and derive a sense of belonging from it ... but that is not all of a person. Public understanding needs to be nudged toward an ever present awareness of category-plus – that is, that individuals may be considered to be part of and identify with a social group, but they are more than that category, and the category is more than just them – more complex, more changing, and more varied. This kind of awareness is key to breaking down understandings of social categories based on singular affiliation, groupism, culturalism, racialization” (Vertovec, 2023, S. 215).

Für die frühkindliche Bildung und andere Anwendungsbereiche bietet Vertovecs Konzept einen wertvollen Zugang, indem Superdiversität ein vertieftes Verständnis sozialer Zusammenhänge sowie eine differenziertere Selbstreflexion in Bezug auf die Komplexität der eigenen sozialen Identität ermöglicht: „Promoting such ordinary thought manoeuvres among and across publics should be part of the task of creating a robust civic culture in which multiple affiliations are represented“ (Vertovec, 2023, S. 216). In dieser Hinsicht ist Bildung eines der zentralen Praxisfelder für das Konzept der Superdiversität. Gerade mit Blick auf die institutionellen Rahmenbedingungen des Aufwachsens in superdiversen Gesellschaften lässt sich mit Vertovec zeigen, wie Überschneidungen verschiedener Differenzkategorien auf individueller wie gesellschaftlicher Ebene Identitätsbildungsprozesse, Teilhabechancen und Bildungswege von Kindern prägen (vgl. Vertovec, 2024, S. 25) und auf welche Weise superdiverse Gesellschaftsstrukturen und individuelle Erfahrung hier miteinander zusammenhängen. Im Folgenden werden zentrale Diversifikationsdimensionen dargestellt, die die Charakteristika superdiverser Kontexte verdeutlichen.

3.3 Differenzierungsdimensionen und empirische Belege

Deutschland gilt seit den 1960er-Jahren als Einwanderungsland (vgl. El-Mafaalani et al., 2025, S. 67). Obwohl hohe Zuwanderungsraten historisch kein neues Phänomen darstellen, lassen die Migrationsbewegungen der vergangenen Jahre eine deutliche Intensivierung und Diversifizierung erkennen. Deutschland gehört weltweit zu den bedeutendsten Einwanderungsländern. Im Jahr 2024 lebte rund die Hälfte aller Migrant*innen in nur elf Staaten; Deutschland stand mit 16,8 Millionen Zugewanderten nach den USA an zweiter Stelle (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2025a). Aktuell leben rund 21,2 Millionen Menschen mit Einwanderungsgeschichte² in Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt, 2025b).

Migration ist ein konstitutives Moment gesellschaftlicher Entwicklung in Deutschland. Die Bevölkerungsstruktur Deutschlands weist dabei im internationalen Vergleich eine besondere Dynamik auf: In den 1950er-Jahren war die Bevölkerung durch die gezielte Vernichtung von Diversität während der NS-Herrschaft außergewöhnlich homogen (vgl. El-Mafaalani, 2025, S. 67). Seit den 1960er-Jahren verzeichnet Deutschland eine stetig wachsende Zuwanderung (vgl. ebd.). Zusammen mit dem anhaltenden Geburtenrückgang führten diese Entwicklungen zu einem moderaten Bevölkerungswachstum, einer kontinuierlichen Alterung der Gesellschaft und einer zunehmenden Prägung durch Migration. Die damit einhergehende wachsende Diversifizierung (vgl. El-Mafaalani, 2025, S. 68 f.) zeigt sich vor allem in der Verschiebung der Herkunftsstrukturen. Der Zuzug von Menschen aus immer mehr Regionen der Welt nach Deutschland bestätigt Vertovecs Diagnose: „One of the most noteworthy features of ‘the new migration’ is the multiplicity of immigrants’ countries of origin“ (Vertovec, 2023, S. 22). Zwar erfolgt Migration nach Deutschland weiterhin überwiegend aus europäischen Staaten: 63,4 Prozent der im Jahr 2023 Zugewanderten kamen aus anderen europäischen Ländern (vgl. BMI, 2025, S. 10). Zugleich hat sich die Zuwanderung in den vergangenen zwei Jahrzehnten deutlich diversifiziert. Heute leben Menschen aus nahezu allen Staaten der Welt in Deutschland (vgl. El-Mafaalani et al., 2025, S. 74/75). Neben den für die deutsche Zuwanderungsgeschichte traditionellen Herkunftsländern aus Süd- und Osteuropa sowie der Türkei gewinnen

² Die Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit hat 2021 in ihrem Bericht „Gemeinsam die Einwanderungsgesellschaft gestalten“ empfohlen, von „Eingewanderten und ihren direkten Nachkommen“ zu sprechen. Zur Bevölkerung mit Einwanderungsgeschichte zählen alle Personen, die seit 1950 selbst nach Deutschland eingewandert sind, sowie deren in Deutschland geborene Kinder, deren beide Elternteile zugewandert sind. Im Unterschied dazu orientiert sich die bisher verwendete Definition des „Migrationshintergrunds“ an der Staatsangehörigkeit zum Zeitpunkt der Geburt: Eine Person gilt als zugehörig, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Damit schließt das Konzept des Migrationshintergrunds auch diejenigen Fälle ein, bei denen nur ein Elternteil zugewandert ist. Im neuen Konzept werden Personen mit einseitiger Einwanderungsgeschichte hingegen als eigene Kategorie geführt und nicht zur Bevölkerung mit Einwanderungsgeschichte gezählt. Ziel dieser Neudefinition ist eine klarere, international vergleichbare und weniger stigmatisierende Begrifflichkeit (vgl. Statistisches Bundesamt 2025b).

seit Jahren neue Herkunftsregionen wie Syrien, Afghanistan oder Indien an Bedeutung (vgl. BMI, 2025, S. 24).

Die Kategorie „Herkunftsland“ hat darüber hinaus nur begrenzte Aussagekraft, denn die Differenzierung setzt sich auch auf der Ebene einzelner Zuwanderungsgruppen fort. Dort bestehen teils erhebliche Unterschiede etwa in Bezug auf Ethnizität, Religion, regionale oder lokale Identitäten, familiäre Zugehörigkeiten sowie politische Orientierungen (vgl. Vertovec, 2023, S. 26). El-Mafaalani et al. verdeutlichen die Komplexität migrationsbezogener Diversität am Beispiel Syriens, eines multiethnischen Staates, dessen Staatsangehörige 2023 die größte Gruppe von Asylersantragstellenden in Deutschland bildeten (vgl. BMI, 2025, S. 11). Eine Person, die aus Syrien migriert, kann sich ethnisch als arabisch, kurdisch, armenisch, turkmenisch, tscherkessisch, aramäisch oder palästinensisch identifizieren (vgl. El-Mafaalani, 2025, S. 75). Diese ethnische Varianz ist mit einer entsprechend hohen Diversität hinsichtlich Sprache und religiöser Zugehörigkeit verbunden. Neben Arabisch werden in Syrien auch Kurdisch, Aramäisch, Turkmenisch und Tscherkessisch gesprochen; in den Schulen wird neben der Amtssprache Arabisch zudem Englisch, Französisch oder Russisch unterrichtet (vgl. ebd.). Zwischen ethnischer Herkunft, religiöser Zugehörigkeit und sprachlicher Praxis bestehen vielfach enge Verflechtungen. Viele syrische Kurd*innen sind mehrsprachig. Sie sprechen in der Regel Kurdisch und Arabisch, teils zusätzlich Aramäisch, Türkisch oder eine europäische Sprache. Auch in religiöser Hinsicht zeigt sich eine große Vielfalt: Syrer*innen verorten sich selbst als sunnitisch, alevitisch oder jesidisch (vgl. El-Mafaalani et al., 2025, S. 76). Zudem werden innerreligiöse Unterschiede oft nicht ausreichend berücksichtigt. Pauschale, scheinbar feste Kategorien wie „Christentum“ oder „Islam“ verdecken die Vielfalt religiöser Praktiken und Deutungsmuster und lassen relevante interne Differenzen unberücksichtigt (vgl. Vertovec, 2023, S. 28).

Bedeutsam für die Dynamik der Superdiversität sind vor allem die Migrationskanäle und die jeweils damit verbundenen rechtlichen Statusformen. Wie Vertovec betont, ist der rechtliche Status „not just a crucial factor in determining an individual's relation to the state, its resources and legal system, the labour market and other structures. It is an important catalyst in the formation of social capital and a potential barrier to the formation of cross-cutting socio-economic and ethnic ties“ (Vertovec, 2025, S. 32). Migration erzeugt Vielfalt nicht in erster Linie über kulturelle Unterschiede, sondern über die rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen, die sich aus unterschiedlichen Formen der Zuwanderung ergeben. Nach Vertovec bestimmen gerade diese vielfältigen Wege und Statuskonstellationen maßgeblich Fragen der Gruppenzugehörigkeit, der Wohnorte und Aufenthaltsdauer, der Autonomie, des Familiennachzugs, der Erwerbstätigkeit sowie des Zugangs zu öffentlichen Dienstleistungen und damit die Möglichkeiten sozialer Zugehörigkeit und Teilhabe (vgl. Vertovec, 2023, S. 28). Seit den 1990er-Jahren hat sich die Zahl und Differenzierung der Migrationswege deutlich ausgeweitet.

Sie umfassen heute Arbeitsmigration, Studium, Familiennachzug, Asyl und Flucht, irreguläre Migration sowie Einbürgerung (vgl. Vertovec, 2023, S. 28 f.). Mit diesen Kanälen gehen abgestufte Rechte und Restriktionen einher. Migration selbst erzeugt keine einheitlichen sozialen Lagen. Die Dynamik der entstehenden Diversität erklärt sich erst durch das vielschichtige und hierarchisch strukturierte System von Rechten, Einschränkungen und Teilhabemöglichkeiten, das durch unterschiedliche rechtliche Status entsteht und auch innerhalb national oder ethnisch gefasster Gruppen die sozialen Handlungsspielräume im Alltag determiniert (vgl. Vertovec, 2023, S. 31). Auch bei ähnlichen biografischen Ausgangslagen wie vergleichbarer Herkunft, Bildung, Erwerbstätigkeit und Familienkonstellation führen verschiedene Migrationskanäle zu unterschiedlichen Rechten, Abhängigkeiten und Handlungsoptionen. Zwischen den Herkunftsgruppen, die nach Deutschland migrieren, bestehen deutliche Unterschiede hinsichtlich der Aufenthaltstitel. Während beispielsweise etwa 70 Prozent der Ukrainer*innen, die in Deutschland Zuflucht vor dem Krieg in ihrer Heimat gesucht haben, einen humanitären Aufenthaltstitel nach § 24 AufenthG erhielten, verfügten Geflüchtete mit syrischer Staatsangehörigkeit überwiegend über Aufenthaltsgestattungen (45,6 Prozent) oder humanitäre Titel (19,8 Prozent). Indische Staatsangehörige kamen überwiegend über Bildungs- (17,8 Prozent) oder Erwerbstitel (18,2 Prozent) nach Deutschland (BMI, 2024, S. 38 f.). Die aus diesen Migrationswegen resultierenden Handlungs- und Teilhabespielräume unterscheiden sich erheblich: So eröffnet der humanitäre Aufenthaltstitel nach § 24 AufenthG unmittelbaren Zugang zum Arbeitsmarkt, zu Sprach- und Integrationskursen sowie zu sozialen Leistungen nach dem SGB II bzw. XII und damit trotz der zeitlichen Befristung des Schutzstatus eine vergleichsweise stabile rechtliche und soziale Positionierung. Demgegenüber unterliegen Personen mit Aufenthaltsgestattung den Restriktionen des laufenden Asylverfahrens. Ihr Zugang zu Beschäftigung, Ausbildung und Integrationskursen ist begrenzt, die unsichere Perspektive des Aufenthalts erschwert längerfristige Bildungs- und Erwerbsverläufe. Für Migrat*innen, die über Bildungs- oder Erwerbstitel nach Deutschland kommen, ist der Aufenthalt in der Regel rechtlich gesichert, setzt aber die Sicherung des Lebensunterhalts voraus und schließt Leistungen der sozialen Grundsicherung weitgehend aus. Die Betroffenen stehen damit unter einem besonderen strukturellen Leistungsdruck, da ihre Teilhabechancen stark an formale Qualifikationen und Erwerbstätigkeit gebunden sind.

Nach wie vor ist die deutsche Migrationspolitik durch eine doppelte Steuerungslogik zwischen humanitärer Aufnahme und arbeitsmarktbezogener Regulierung gekennzeichnet. Während Arbeitnehmer*innen aus EU-Mitgliedstaaten uneingeschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt haben, unterliegen Drittstaatsangehörige, also Personen, die keine EU-Staatsangehörigen sind (vgl. BMI, 2024, S. 34), nach wie vor deutlich restriktiveren Regelungen (vgl. Müller, 2025). Für viele Menschen aus Nicht-EU-Staaten bleibt das Asylverfahren der realistischste Weg nach

Deutschland, auch wenn langwierige Verfahren und eingeschränkte Erwerbsmöglichkeiten Integrationsprozesse erheblich verzögern (vgl. ebd.). Das Spannungsverhältnis zwischen dem ökonomischen Bedarf an qualifizierten Fachkräften und dem politischen Ziel, Migration zu begrenzen, ist ein zentrales Strukturmerkmal deutscher Einwanderungspolitik, das deutlich macht, dass rechtliche Statusdifferenzierungen weit über juristische Kategorien hinausreichen: Sie strukturieren soziale Wirklichkeiten.

Das zeigt sich auch hinsichtlich der Kategorien Geschlecht und Alter. Migration ist kein davon unabhängiger Prozess. Vertovec betont: „There is considerable variation of gender structures among different groups, and this mostly relates to channels of migration and the evolution of migration systems from particular countries of origin“ (Vertovec, 2023, S. 32). Viele grundlegende Aspekte von Superdiversität sind somit stark geschlechtsspezifisch geprägt: Herkunft, Migrationskanal, Beschäftigung, rechtlicher Status und Teilhaberechte folgen geschlechtsspezifischen Mustern (vgl. Kofman et al., 2005 zit. nach Vertovec, 2023, S. 32 f.).

Für Deutschland lässt sich diese Beobachtung empirisch bestätigen. Migrationsbewegungen sind in hohem Maße durch geschlechts- und altersbezogene Unterschiede geprägt, die sowohl die Migrationsverläufe selbst als auch die daran anschließenden Integrationschancen beeinflussen. Im Jahr 2023 waren 39,6 Prozent der Zugewanderten weiblich und 60,4 Prozent männlich (vgl. BMI, 2024, S. 31). Die Geschlechterverhältnisse unterscheiden sich deutlich nach Herkunftsregion und Migrationskanal. Der hohe Frauenanteil 2022 war vor allem auf die Fluchtmigration aus der Ukraine zurückzuführen, bei der rund 63 Prozent der Zugewanderten Frauen waren (BMI, 2024, S. 29). Dagegen blieben Zuwanderungen aus Afghanistan, Syrien und Rumänien weiterhin stark männlich geprägt (vgl. BMI, 2024, S. 30). Diese geschlechtsspezifischen Muster spiegeln strukturelle Unterschiede der Migrationskanäle wider. So ist Familienmigration überwiegend weiblich, während Arbeitsmigration nach wie vor überwiegend männlich geprägt ist (vgl. Kyambi, 2005 zit. nach Vertovec, 2023, S. 32).

Neben dem Geschlecht ist auch das Alter eine zentrale Kategorie sozialer Differenzierung. Es steht in engem Zusammenhang mit Bildungs- und Arbeitsmarktperspektiven (vgl. Vertovec, 2023, S. 33). Nahezu 90 Prozent der Zugewanderten waren 2023 unter 50 Jahre alt, während dieser Anteil in der Gesamtbevölkerung 55,6 Prozent betrug. Besonders stark vertreten war die Altersgruppe zwischen 25 und 50 Jahren (49,3 Prozent), was auf den hohen Anteil arbeitsmarktorientierter Migration verweist (vgl. BMI, 2024, S. 28).

Neben der individuellen Herkunftssituation bilden Netzwerke von Migrant*innen einen zentralen strukturellen Faktor migrationsbedingter Mobilität. Viele Asylsuchende orientieren sich beispielsweise bei der Wahl ihres Zielortes an bereits bestehenden Kontakten und

Anknüpfungspunkten, die soziale Sicherheit und Orientierung bieten. Häufig beruhen solche Muster auf etablierten Migrationstraditionen zwischen Herkunfts- und Aufnahmeländern, die im Laufe der Zeit zur Ausbildung stabiler Diasporastrukturen geführt haben. Dabei spielt nicht nur die nationale Herkunft eine Rolle, sondern ebenso die Zugehörigkeit zu bestimmten ethnischen oder religiösen Gruppen. Diasporagemeinden fungieren auf diese Weise als soziale Infrastrukturen, die Migration erleichtern (vgl. Scholz, 2013, S. 6). Diese Netzwerk- und Diasporastrukturen prägen auch die räumlichen Muster der Ansiedlung. Neue Zuwandernde siedeln sich häufig dort an, wo bereits bestehende Communities existieren, wodurch sich bestehende Formen sozialer Verdichtung weiter stabilisieren. Gleichzeitig ziehen ökonomische Chancen auch Migrant*innen ohne etablierte Netzwerke an (vgl. Vertovec, 2023, S. 33–34). Diese räumliche Dimension von Diversifizierung führt dazu, dass sich Heterogenität regional hochgradig ungleich entwickelt (vgl. Vertovec, 2023, S. 104 f.) und über städtische und regionale Kontexte hinweg ungleich verteilt ist (vgl. El Mafaalani et al., 2025, S. 70). Insbesondere in urbanen Räumen entstehen komplexe Überlagerungen: „new complexities are ‘layered’ on top of and positioned with regard to pre-existing patterns of diversity“ (Vertovec, 2015b, S. 2 zit. nach Vertovec, 2023, S. 107).

Ein weiteres zentrales Merkmal dieser Prozesse ist die enge Verbindung zwischen Herkunftsregionen, Diaspora und Aufnahmekontexten. Vertovec beschreibt diese transnationalen Dynamiken mit Blick auf Großbritannien: „The ‘new immigrants’ who have come to live in Britain over the past ten years have done so during a period of increasingly normative transnationalism“ (Vertovec, 2023, S. 35). Transnationale Praktiken umfassen Kommunikation, institutionelle Bindungen und Ressourcentransfers und variieren sowohl zwischen als auch innerhalb von Gruppen. Migration kann heute nicht als einmaliger Wechsel zwischen zwei Orten verstanden werden, sondern als fortlaufender, vernetzter Prozess, der gesellschaftliche Strukturen in ihrer Komplexität weiter ausdifferenziert (vgl. Vertovec, 2023, S. 35).

Mit der fortschreitenden gesellschaftlichen Diversifizierung gewinnt auch „mixedness“ an Bedeutung. Gemeint ist damit die wachsende Zahl kulturell und ethnisch gemischter Beziehungen, Familien und Identitäten, die bestehende soziale Kategorien verändern: „The rapid rise of mixedness and its myriad forms, meanings, and dynamics manifests a vital way in which social categories are being remade and complexifying“ (Vertovec, 2023, S. 110). Mixedness verdeutlicht in besonderer Weise, dass Zugehörigkeit nicht mehr entlang starrer nationaler oder ethnischer Linien verläuft, sondern sich in vielfältigen, teils widersprüchlichen Zugehörigkeitsmustern ausdrückt.

Eine kontinuierliche Zunahme binationaler und interkultureller Eheschließungen lässt sich auch für Deutschland empirisch belegen (vgl. Lorke, 2021). Mit der Zahl partnerschaftlicher

Beziehungen über nationale, kulturelle und ethnische Grenzen hinweg wächst zugleich die Zahl von Kindern, die in diesen Familien geboren werden und zumeist mehrsprachig aufwachsen. Auch bei Sprache handelt es sich dementsprechend um ein zentrales Differenzmerkmal: „The growth of multilingualism has been recognized and engaged in various ways“ (Vertovec, 2023, S. 26). Im Zuge globaler Migrationsbewegungen und transnationaler Verflechtungen hat sprachliche Vielfalt auch in Deutschland deutlich zugenommen. Migration bringt dabei nicht nur neue Sprachen in Gesellschaften ein, sondern auch neue Misch- und Innovationsformen sprachlicher Praxis (vgl. Vertovec, 2023, S. 110). Vertovec beschreibt diesen Wandel als tiefgreifende qualitative Veränderung, „bringing with it a massive upsurge in the number of bi- and multi-lingual people – but a range of linguistic features and practices are now observable that are difficult to classify as belonging to conventional language categories at all“ (Vertovec, 2023, S. 169). Ein erheblicher Teil der Menschen mit Einwanderungsgeschichte in Deutschland verwendet im Alltag zwei oder mehr Sprachen. Im Mikrozensus 2023 des Statistischen Bundesamtes gaben die Hälfte der Familien mit Einwanderungsgeschichte an, dass sie zu Hause neben anderen Sprachen auch Deutsch sprechen. Die Daten verdeutlichen, dass Mehrsprachigkeit keine Randerscheinung, sondern für immer mehr Menschen eine grundlegende soziale Realität ist. Mehrsprachige Personen nutzen dabei ihre sprachlichen Ressourcen situativ, indem sie flexibel zwischen verschiedenen Sprachen wechseln und sich je nach Kontext in unterschiedlichen Sprachen ausdrücken (vgl. García et al., 2016 zit. nach Putjata und David-Erb, 2025, S. 4). Dieses kontextabhängige Sprachhandeln zeigt, wie vielfältig sprachliche Praktiken in superdiversen Gesellschaften sind und dass sie sich nicht mehr mit traditionellen Sprachkategorien beschreiben lassen. Um solche Formen sprachlicher Durchmischung und Hybridität zu erfassen, greift die Soziolinguistik auf Konzepte wie Code-Switching, Heteroglossie oder Translanguaging zurück (vgl. Vertovec, 2023, S. 178). Sie machen deutlich, dass Sprache in superdiversen Kontexten als variables Repertoire genutzt wird, über das Menschen Zugehörigkeit herstellen.

4. Superdiverse Kindheiten

4.1 Kindheit im Kontext gesellschaftlicher Diversität

Kinder wachsen heute in gesellschaftlichen Verhältnissen auf, die durch die beschriebene tiefgreifende und mehrdimensionale Diversifizierung gekennzeichnet sind. Kinder sind die Altersgruppe, die von Superdiversität häufiger und stärker betroffen ist als alle anderen (vgl. El-Mafaalani et al., 2025, S. 83): „Kinder repräsentieren das superdiverse Deutschland – und erleben Superdiversität als Normalität“ (El Mafaalani et al., 2025, S. 81). Vormalig stabile und sozial wirksame Normalitätsvorstellungen erodieren zunehmend, sodass „man nicht mehr vom Namen oder von phänotypischen Merkmalen eines Kindes auf seine Herkunft und seine

Lebensbedingungen rückschließen kann“ (vgl. El Mafaalani et al., 2025, S. 81). Die Bedingungen des Aufwachsens der heutigen Kindergeneration gleichen einem Mosaik, das immer komplexer und kleinteiliger wird (vgl. El-Mafaalani et al., 2025, S. 84).

Vielfalt ist zu einem konstitutiven Merkmal kindlicher Lebenslagen geworden und Migration stellt diesbezüglich eine zentrale Einflussgröße dar. Kinder im Kindergartenalter wachsen heute in einer Migrationsgesellschaft auf, in der Kinder mit Einwanderungsgeschichte insbesondere in vielen Großstädten bereits die Mehrheit bilden (vgl. El Mafaalani et al., 2025, S 72). Im Jahr 2024 hatten 42,6 Prozent aller Kinder unter fünf Jahren einen Migrationshintergrund. In der Gruppe der 45- bis unter 55-Jährigen lag der entsprechende Anteil im selben Jahr bei 33,6 Prozent und bei den 85- bis unter 95-Jährigen bei lediglich 9,8 Prozent (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2025b). Migration prägt damit die Lebenslagen von Kindern deutlich stärker als bei allen anderen Alterskohorten. Diese Entwicklung spiegelt sich auch in einer zunehmenden sprachlichen Vielfalt im familiären Alltag wider. Unter den Menschen mit Einwanderungsgeschichte sprechen 22 Prozent ausschließlich Deutsch im familiären Kontext, 66 Prozent vorwiegend eine andere Sprache. Häufig verwendete Familiensprachen sind unter anderem Russisch, Türkisch, Arabisch, Polnisch, Ukrainisch, Rumänisch, Albanisch, Englisch und Kurdisch (vgl. Statistisches Bundesamt, 2025b). Auch hier spielt die Binnenheterogenität eine wichtige Rolle (vgl. 17. Kinder- und Jugendbericht, 2024, S. 203).

Kinder mit Einwanderungsgeschichte leben in Deutschland regional sehr unterschiedlich verteilt: 94,3 Prozent der Personen mit Migrationshintergrund lebten 2024 in Westdeutschland und Berlin (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2025b). Rund zwei Drittel lebt in städtischen, lediglich 13,3 Prozent in ländlichen Regionen (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2025b). Auch zwischen den Bundesländern zeigen sich erhebliche Unterschiede im Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund. Während in Bremen rund 67 Prozent aller unter Sechsjährigen einen Migrationshintergrund haben, liegt der Anteil in Mecklenburg-Vorpommern bei knapp 18,5 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt, 2025a).

Neben der Zuwanderung gehört die Pluralisierung von Familie zu den wesentlichen Treibern wachsender Heterogenität, sodass auch mit Blick auf Familienkonstellationen und die Alltagsgestaltung in Familien nicht mehr von einer unterstellten „Normalität“ ausgegangen werden kann (vgl. El-Mafaalani et al., 2025, S. 83). Vor allem das Familienleben, das „doing family“, also die konkrete Gestaltung des Alltags sowie die gelebten Routinen und Traditionen, ist immer weniger durch einheitliche Muster bestimmt (vgl. El-Mafaalani et al., 2025, S. 82). Auch Formen des Zusammenlebens und Erwerbsmuster zeigen regionale Differenzen (vgl. Bühler-Niederberger, 2020, S. 20). In Ostdeutschland wachsen mehr Kinder mit unverheirateten Eltern auf, Mütter arbeiten häufiger in Vollzeit und die Beteiligungsquote der Kinder an früher

Bildung ist höher (vgl. Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 126). In den westlichen Bundesländern dominieren nach wie vor Familien mit traditioneller Familienstruktur, in der zwei Kinder bei verheirateten Eltern aufwachsen und der Mann Hauptverdiener ist (vgl. Bühler-Niederberger, 2020, S. 17). Trotz der wachsenden Vielfalt bleibt die gesellschaftliche Orientierung am normativen Muster dieser traditionellen Familienstrukturen wirkmächtig. Mit zunehmender Diversität verstärkt sich das Spannungsverhältnis zwischen realer Vielfalt und dem normativen Leitbild einer behüteten Kindheit im traditionellen Setting, anhand dessen Kindheit weiterhin bewertet, hierarchisiert und reguliert wird. Bühler-Niederberger betont, es sei „ein nahezu selbstverständlicher Bestandteil dieses Orientierungsmusters, dass gute Kindheiten sich in Familien abspielen, die möglichst dem männlichen Ernährermodell der Familie entsprechen und der Mittelschicht angehören, andere Modelle der Kindheit gelten in gewissem Maße [...] als defizitär“ (Bühler-Niederberger, 2020, S. 61/62). Die Qualität „guter Kindheit“ wird damit durch ihre reale Bevorzugung fortlaufend bestätigt: Gesellschaftliche Prozesse und institutionelle Arrangements „stützen eine solche Kindheit als Institution, bestätigen ihre Geltung und ihre Qualität und rechtfertigen ihre (ihr in dieser Weise zugesprochene und zugeteilte) Überlegenheit“ (Bühler-Niederberger, 2020, S. 62). Diese Form von Kindheit erscheint damit nicht „gesellschaftliche Schöpfung und ‚Erfindung‘[...], sondern als natürlich richtig [...], als die Kindheit, die den naturgegebenen Bedürfnissen der Kinder entspricht“ (Bühler-Niederberger, 2020, S. 63).

Die Unterschiede zwischen Stadtteilen und damit den Wohnorten von Kindern haben in den vergangenen Jahren deutlich zugenommen. In der Folge bilden sich unterschiedliche, fragmentierte Alltagswelten aus, in denen Kinder jeweils eigene Normalitätsvorstellungen entwickeln. Die Bedingungen des Aufwachsens und das, was als „normal“ gilt, unterscheidet sich in einer von Armut geprägten Plattenbausiedlung grundlegend von den Vorstellungen in einem wohlhabenden Neubaugebiet in innenstadtnaher Lage (vgl. El Mafaalani et al., 2025, S. 87/88). In Mittelschichtvierteln findet Kindheit überwiegend in privaten Räumen, Vereinen, Bildungseinrichtungen oder kommerziellen Freizeitangeboten statt. Musikunterricht, Fernreisen, elterliche Unterstützung bei schulischen Anforderungen oder eine gesundheitsorientierte Lebensweise gehören hier ganz selbstverständlich zum Aufwachsen. In armutsgeprägten Quartieren dagegen ist der öffentliche Raum oft vernachlässigt und es fehlt an geeigneten Freizeitangeboten. Soziale Problemlagen sind für Kinder dort unmittelbar und ständig präsent (vgl. El Mafaalani et al., 2025, S. 98). Hier wachsen Kinder in Alltagswelten auf, die durch prekär beschäftigte oder abwesende Erwachsene, überforderte Bildungsinstitutionen und stark begrenzte Erfahrungsräume gekennzeichnet sind (vgl. El Mafaalani et al., 2025, S. 92). In jeder Stadt existieren damit unterschiedliche Kindheiten nebeneinander. Zu welchen sozialen Welten Kinder Zugang erhalten und welche ihnen verschlossen bleiben, entscheidet sich maßgeblich daran, wo ein Kind wohnt (vgl. El Mafaalani et al., 2025, S. 93). Räumliche Segregation

und Fragmentierung führen dazu, dass Kinder sich überwiegend in homogenen Erfahrungsräumen bewegen. Dort lernen sie zwar, sich in ihrer jeweiligen Lebenswelt zurechtzufinden, erhalten jedoch nur begrenzt Einblicke in andere Lebensrealitäten (vgl. El Mafaalani et al., 2025, S. 102).

Eine relativ große Minderheit von etwa 20 Prozent der Kinder lebt in Deutschland in verfestigten Armutsstrukturen (vgl. El Mafaalani et al., 2025, S. 83), die sich nicht nur in finanziellen Einschränkungen, sondern auch in sozialen Faktoren wie begrenzten Teilhabemöglichkeiten und Ausgrenzungserfahrungen zeigen. Arm zu sein bestimmt insbesondere, wie ein Kind seine Freizeit verbringt, welche Bildungschancen es hat und wie gesund es aufwächst (vgl. Cloos, 2025, S. 13). Im Jahr 2023 waren in Deutschland knapp 2,1 Millionen Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren armutsgefährdet³ (vgl. Statistisches Bundesamt, 2024). Hoch ist das Armutsrisiko bei Kindern von Eltern mit niedrigem formalem Bildungsabschluss (vgl. Statistisches Bundesamt, 2024). Auch wenn sich besonders betroffene Gruppen identifizieren lassen, ist trotzdem Vorsicht geboten, aus Einkommensdaten unmittelbar auf die Qualität des Aufwachsens zu schließen (vgl. Bühler-Niederberger, 2020, S. 56). Multidimensionale Armutsmessungen von UNICEF zeigen vielmehr, dass die Befriedigung kindlicher Bedürfnisse nicht linear von Einkommen, Migration oder Familienform abhängt (vgl. Chzhen, Bruckauf und Toczydlowska, 2017 zit. nach Bühler-Niederberger, 2020, S. 58 f.). Zugewanderte oder alleinerziehende Eltern decken die Bedürfnisse ihrer Kinder nicht wesentlich schlechter ab, obwohl ihnen dafür weniger materielle Ressourcen zur Verfügung stehen (vgl. Bühler-Niederberger, 2020, S. 61). Zudem zeigen empirische Befunde, dass Eltern mit geringerem Bildungsniveau ihren Einsatz für ihre Kinder über die Zeit hinweg ebenso steigern wie Eltern höherer Bildungsschichten. Mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung erreichen sie dabei ein Ausmaß an Förderverhalten, das noch wenige Jahre zuvor als typisch für die Mittelschicht galt (vgl. ebd).

Auch gesundheitliche Lebenslagen von Kindern sind in Deutschland deutlich sozial ungleich verteilt. Kinder aus unteren sozialen Schichten berichten häufiger über gesundheitliche und psychosomatische Beschwerden. Psychische Auffälligkeiten sowie Fehlernährung treten bei ihnen öfter auf (vgl. Robert Koch-Institut, 2018 zit. nach Bühler-Niederberger, 2020, S. 60). Gesundheitliche Lebenschancen hängen damit in hohem Maße vom sozioökonomischen Status der Familie ab. Armut stellt sich als eine strukturelle Ursache gesundheitlicher Benachteiligung dar, die mit erhöhten Risiken für chronische Erkrankungen, psychische Belastungen sowie eingeschränktem Zugang zu Prävention und Versorgung einhergeht (vgl. Koletzko,

³ Grundlage dieser Einschätzung sind die Ergebnisse der Erhebung zu Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC), nach deren Definition als armutsgefährdet gilt, wer über weniger als 60 Prozent des mittleren Äquivalenzeinkommens verfügt. Für Haushalte mit zwei Erwachsenen und zwei Kindern unter 14 Jahren lag dieser Schwellenwert 2023 bei 2 759 Euro netto monatlich (vgl. Statistisches Bundesamt, 2024).

2025, S. 10). Diese Ungleichheiten werden durch regionale Unterschiede in der gesundheitlichen Versorgung weiter verstärkt. Die Arztdichte in der Kinder- und Jugendmedizin variiert erheblich zwischen den Bundesländern. Insbesondere in strukturschwachen Regionen besteht eine deutliche Unterversorgung, während Stadtstaaten vergleichsweise gut ausgestattet sind (vgl. Koletzko, 2025, S. 16). Ausgeprägt zeigen sich diese Disparitäten im Bereich der psychischen Gesundheit. Der Bedarf an kinder- und jugendpsychiatrischer Versorgung ist deutlich gestiegen, während bestehende Versorgungsstrukturen vielerorts nicht ausreichen, um diesen Bedarf zeit- und wohnortnah zu decken (vgl. Koletzko, 2025, S. 68). Zudem finden Kinder aus belasteten sozialen Lebenslagen seltener und später Zugang zu präventiven Angeboten, Vorsorgeuntersuchungen und therapeutischer Hilfe. Durch diese ungleiche Verteilung von Präventions- und Versorgungschancen kumulieren gesundheitliche Risiken im Lebensverlauf, insbesondere bei den Kindern, die weiteren Benachteiligungen ausgesetzt sind (vgl. Koletzko, 2025, S. 102). So sind beispielsweise Kinder mit Behinderung nach wie vor häufiger von Gewalt und Ausgrenzung betroffen und ihre spezifischen Bedürfnisse werden seltener berücksichtigt (vgl. Cloos, 2025, S. 13).

4.2 Kindertageseinrichtungen als Orte gelebter Superdiversität

Kindertageseinrichtungen nehmen in einer zunehmend superdivers geprägten Gesellschaft eine Schlüsselrolle ein. Sie sind die ersten institutionellen Erfahrungsräume für Kinder jenseits der Familie und zentrale Orte frühkindlicher Bildung und Sozialisation (vgl. Schutter und Braun, 2018, S. 1). In ihnen treffen unterschiedliche soziale, kulturelle, sprachliche und sozioökonomische Lebenslagen aufeinander und werden für Kinder alltäglich erfahrbar. Diese gesellschaftliche Funktion ist rechtlich ausdrücklich abgesichert. Der Gesetzgeber verortet Kindertageseinrichtungen im Achten Buch Sozialgesetzbuch als zentrale Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe und versteht sie als Orte von Bildung, Erziehung und Förderung. Der gesetzliche Auftrag zielt darauf, die Entwicklung des Kindes zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu unterstützen und pädagogisches Handeln an den unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten, Lebenssituationen, Interessen und Bedürfnissen der Kinder auszurichten. Dabei ist ausdrücklich ihre ethnische Herkunft zu berücksichtigen (§ 22 Abs. 3 SGB VIII). Mit dem Rechtsanspruch auf Förderung ab dem vollendeten ersten Lebensjahr (§ 24 SGB VIII) sind Kindertageseinrichtungen zugleich als öffentliche Institutionen konzipiert, in denen Kinder unabhängig von sozialer Herkunft oder familiärer Lebenslage zusammenkommen. Ergänzend betont das SGB VIII die gemeinsame Förderung von Kindern mit und ohne Behinderung (§ 22a Abs. 4 SGB VIII). Vielfalt ist damit als regulärer Bezugspunkt pädagogischen Handelns rechtlich verankert.

Die Kindertagesbetreuung selbst unterliegt einem tiefgreifenden institutionellen Wandel. Kindertageseinrichtungen haben eine „Transformation von der Betreuungseinrichtung mit Bildungsauftrag zur Bildungseinrichtung mit Betreuungsauftrag“ vollzogen (Holztratter und Koblner, 2020, S. 32) und dadurch einen erheblichen Bedeutungszuwachs erfahren. Im bildungspolitischen wie im fachwissenschaftlichen Diskurs wird möglichst frühen außerfamiliären Bildungsangeboten eine zentrale Rolle für Bildungserfolg, Integration und den Ausgleich sozialer Benachteiligung zugeschrieben. Die Angleichung individueller Lebenschancen bildet dabei ein zentrales Argument für eine erhebliche Ausweitung öffentlicher Verantwortungsübernahme für das Aufwachsen junger Menschen. Neben der Sicherung der gesellschaftlichen Leistungsfähigkeit in der Zukunft soll frühkindliche Bildung einen Beitrag zu mehr sozialer Gerechtigkeit leisten (vgl. 14. Kinder- und Jugendbericht, 2013, S. 176 zit. nach Ruppin und Selzer, 2017, S. 19). Entsprechend ist die frühe Bildung seit Jahren durch eine anhaltende Expansion gekennzeichnet, die sich weiter fortsetzt (Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 126). Der quantitative Ausbau frühkindlicher Bildungsangebote sowie die gestiegenen Betreuungsbedarfe von Familien haben zugleich eine breite Debatte über die Qualität frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung ausgelöst (vgl. Braband, 2020, S. 172). Den Anstoß für Reformen gaben insbesondere die eindeutigen Belege für den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg durch internationale Vergleichsstudien zu Beginn der 2000er-Jahre. Für Kitas ergaben sich daraus widersprüchliche Anforderungen. Einerseits wird der Kita ein eigener Bildungsanspruch zugesprochen (vgl. Schäfer 2005, S. 62 zit. nach Reyer und Franke-Meyer, 2008, S. 897) und leistungsorientiertes schulisches Lernen im Vorschulalter abgelehnt. Andererseits gewinnen kompensatorische Förderlogiken an Bedeutung, die implizit an Leistung und Selektion anschließen (vgl. Ruppin und Selzer, 2017, S. 20).

Im Jahr 2024 besuchten rund 3,5 Millionen Kinder in Deutschland eine Kindertageseinrichtung, was einem Zuwachs von etwa 1,6 Prozent gegenüber dem Vorjahr entspricht (vgl. Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 111). Für Kinder im Alter von vier und fünf Jahren bewegen sich die Beteiligungsquoten bei über 90 Prozent (vgl. Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 109). Kitas sind damit für einen Großteil der Kinder zu einem selbstverständlichen Bestandteil ihrer Bildungsbiografie geworden. Gleichzeitig ist der Zugang zur frühen Bildung auch 13 Jahre nach Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr von Ungleichheiten geprägt (vgl. Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 126). Besonders deutlich werden diese Unterschiede in Bezug auf die soziale Lage von Familien und in Abhängigkeit davon, ob es sich um Einwandererfamilien handelt. Kinder von Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss nehmen häufiger und früher Angebote der Kindertagesbetreuung in Anspruch als Kinder aus Familien mit niedrigerem formalem Bildungsniveau und eingeschränkten ökonomischen

Ressourcen (vgl. Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 116). Kinder mit Migrationshintergrund sind in der Kindertagesbetreuung weiterhin unterrepräsentiert, obwohl ihre Eltern vergleichbare Betreuungsbedarfe äußern. Ausgeprägt ist dieser Unterschied, wenn beide Elternteile einen Migrationshintergrund haben (vgl. ebd.). Diese geringere Nutzung ist maßgeblich auf Zugangsbarrieren, etwa in Form komplexer Anmeldeverfahren, mangelnder Information oder fehlender Passung zwischen Angeboten und familiären Bedarfen zurückzuführen (vgl. Schmitz et al., 2023, Lokhande, 2023 zit. nach Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 116/117). Vor allem im U3-Bereich ist die Nutzung sehr selektiv. Im Jahr 2023 besuchten lediglich 22,3 Prozent der unter Dreijährigen mit Migrationshintergrund eine Kindertageseinrichtung, während der entsprechende Anteil bei Kindern ohne Migrationshintergrund bei 44,5 Prozent lag (vgl. Statistisches Bundesamt, 2023). Damit zeigen sich soziale und migrationsbezogene Ungleichheiten bereits sehr früh im Bildungsverlauf.

Im Kontext dieser Entwicklungen kommt Kindertageseinrichtungen eine besondere Bedeutung für das Verständnis gesellschaftlicher Vielfalt zu, weil sich hier gesellschaftliche Transformationsprozesse in verdichteter Form widerspiegeln: „Kitas [...] sind die Orte, an denen sich die superdiverse Realität in Deutschland am deutlichsten erkennen lässt“ (El Mafaalani et al., 2025, S. 78). Indem Superdiversität zunehmend zum strukturellen Normalfall des pädagogischen Alltags wird, wird die „KiTa [...] ein, wenn nicht sogar der Ort der Vielfalt von Anfang an“ (Herrmann et al., 2018, S. 6). Kitas sind auch jene Orte, an denen gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen aktiv hergestellt werden: Über pädagogische Routinen, Erwartungen und Bewertungen wird fortlaufend ausgehandelt, was als „normal“, „richtig“ oder „förderwürdig“ gilt – und was nicht. Diese Aushandlungen betreffen etwa Sprache, Entwicklungsverläufe und Familienmodelle und haben unmittelbare Auswirkungen darauf, welche Lebenslagen anerkannt, unterstützt oder problematisiert werden. Kitas sind damit nicht nur Orte, an denen Superdiversität komprimiert sichtbar wird. Sie sind auch Orte, an denen sich entscheidet, inwieweit Vielfalt anerkannt wird und wie stark bestehende Ungleichheiten und Defizitzuschreibungen reproduziert werden. Der 17. Kinder- und Jugendbericht weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die junge Generation in Deutschland „so vielfältig wie nie zuvor“ ist (17. Kinder- und Jugendbericht, 2024, S. 6), zugleich aber Differenzlinien wie soziale Lage, Behinderung, ethnische und kulturelle Zugehörigkeit, Geschlecht oder Religion häufig mit Stigmatisierung und Benachteiligungen verbunden sind - insbesondere in ihrem multidimensionalen Zusammenwirken (vgl. Cloos, 2025, S. 13).

Die Bedeutung dieser frühen, prägenden Erfahrungen, die Kinder in Kindertageseinrichtungen machen, gewinnt zusätzlich an Gewicht, da Kinder heute „biografisch immer früher und täglich immer länger [...] Erziehungs- und Bildungsinstitutionen“ besuchen (El Mafaalani et al., 2025, S. 149). Kitas haben dadurch nicht nur erheblichen Einfluss auf kindliche Entwicklungs- und

Bildungsprozesse, sie sind in zunehmendem Maße auch herausgefordert, Funktionen zu übernehmen, die vormals primär in der Familie verortet waren. Die Kita wird damit zu einem „Lernort und Lebensort“ (El Mafaalani et al., 2025, S. 149), an dem Kinder einen wesentlichen Teil ihres Alltags verbringen. Damit steigen die Erwartungen und Anforderungen, die an Kindertageseinrichtungen gestellt werden (vgl. El Mafaalani et al., 2025, S. 152). Eltern sind in wachsendem Maße auf verlässliche außerfamiliäre Bildungs- und Betreuungsangebote angewiesen, nicht zuletzt vor dem Hintergrund gestiegener Erwerbsbeteiligung von Frauen und veränderter Familienformen. Darüber hinaus variieren familiäre Zeitressourcen sowie die Bereitschaft und die Möglichkeiten zur Zusammenarbeit mit Kitas. „Wie viel Zeit mit den Kindern verbracht wird, [...] [und] wie groß die Bereitschaft und die Ressourcen zur Zusammenarbeit mit den Bildungsinstitutionen sind – all das variiert in einem kaum überschaubaren Maße“ (El Mafaalani et al., 2025, S. 152). Vor diesem Hintergrund müssen sich Kitas zunehmend damit auseinandersetzen, dass sie kompensatorische Funktionen übernehmen sollen. El Mafaalani et al. beschreiben hierfür einen notwendigen Kulturwandel, der die institutionelle Handlungslogik am Leitgedanken „jedes Kind zählt“ ausrichtet (El Mafaalani et al., 2025, S. 155). Damit verbunden ist eine Abkehr von impliziten Normalitätsannahmen und die Anforderung an Kindertageseinrichtungen, flexibler auf sehr unterschiedliche Bedürfnisse einzugehen. Diese „Entnormalisierung“ (El Mafaalani et al., 2025, S. 156) bedeutet, dass Erwartungen nicht länger an normativ gesetzten Familien- oder Bildungsbiografien ausgerichtet werden, sondern dass Angebote an die Vielfalt kindlicher Lebenslagen angepasst werden, denn: „Durchschnitt ist eigentlich nirgends“ (El Mafaalani et al., 2025, S. 134).

Zugleich trifft die Vielfalt kindlicher Lebenslagen in der pädagogischen Praxis auf institutionelle Strukturen, die weiterhin vergleichsweise homogen sind. So ist das pädagogische Personal überwiegend weiblich und lediglich 18 Prozent haben einen Migrationshintergrund (vgl. Fachkräftebarometer, 2023, S. 6). Zwar hat sich der Männeranteil seit 2010 mehr als verdoppelt und liegt inzwischen bei 7,9 Prozent, dennoch bleibt die Kindertagesbetreuung einer der am stärksten geschlechtsspezifisch segmentierten Teilarbeitsmärkte (vgl. Fachkräftebarometer, 2023, S. 28). In dieser Konstellation wirken Normalitätsvorstellungen häufig implizit und zeigen sich in Erwartungen, Bewertungen und alltägliche Routinen.

Migration ist ein zentraler Faktor für die zunehmende Superdiversität in der Kindertagesbetreuung. Im Jahr 2024 hatten etwa 29 Prozent der Kinder, die eine Kita besuchten, einen Migrationshintergrund. Damit ist ihr Anteil in den vergangenen Jahren kontinuierlich gestiegen (vgl. Statistisches Bundesamt, 2025 d). Ein besonders prägnanter Ausdruck migrationsbezogener Heterogenität ist die sprachliche Vielfalt in Kindertageseinrichtungen. Inzwischen wächst rund ein Viertel der Kinder im Kindergartenalter mit einer anderen Familiensprache als Deutsch auf (vgl. Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 119) und immer

mehr Kinder kommen erstmals im Rahmen des Kitabesuchs mit der deutschen Sprache in Kontakt (vgl. Albers und Bostancı, 2025). In urbanen Räumen verdichtet sich diese Vielfalt stark. El Mafaalani et.al. schildern zur Veranschaulichung die Schülerschaft einer Grundschule in einer durchschnittlichen westdeutschen Großstadt wie folgt:

„Von insgesamt 180 Kindern haben 135 einen statistischen Migrationshintergrund, also 75 Prozent. Diese 135 Kinder haben familiäre Wurzeln in 50 Ländern und sprechen 23 Sprachen plus Deutsch. Damit übersteigt die migrationsbezogene Diversität innerhalb einer solchen Grundschule regelmäßig die Diversität eines international agierenden Unternehmens in derselben Stadt“ (El Mafaalani et.al., 2025, S. 79).

Gerade am Beispiel der Mehrsprachigkeit wird deutlich: Eindimensionale Förderlogiken, die das Geflecht von Vielfaltsdimensionen, die mit der sprachlichen Entwicklung interagieren, nicht beachten, greifen zu kurz. In der frühen sprachlichen Bildung wird häufig implizit von einer monolingualen Normalität ausgegangen, an der sich pädagogische Erwartungen und Förderkonzepte orientieren. Der Einsatz von Sprachscreenings bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern ist beispielsweise problematisch, weil viele Verfahren auf einsprachigen Altersnormen basieren und typische Merkmale des Zweitspracherwerbs fälschlich als Störung, Entwicklungsverzögerung und damit als Sprachförderbedarf interpretiert werden (vgl. Espenhorst et. al., 2026, S. 4). Gängige Sprachstandserhebungen und Beobachtungsverfahren können so zu stigmatisierenden Zuschreibungen beitragen, weil sie die Superdiversität kindlicher Sprachwelten und individuelle Erwerbsverläufe der Kinder nicht ausreichend differenziert berücksichtigen (vgl. Espenhorst, 2026, S. 5). Kindertageseinrichtungen wird die Aufgabe zugeschrieben, solche vermeintlichen „Sprachdefizite“ auszugleichen (Olszenka und Riedel, 2020, S. 24). Die tatsächliche Sprachenvielfalt der Kinder steht dabei dem institutionellen Interesse an Einheitlichkeit gegenüber (vgl. Braband, 2020, S.174). Das führt dazu, dass sprachlichen Praktiken und Ressourcen mehrsprachiger Kinder vor allem im Hinblick auf mögliche Probleme in der Schule wahrgenommen werden. Das „komplexe Sprachenrepertoire mehrsprachiger Kinder“ findet „kaum Anerkennung“ und wird „oftmals abgewertet und marginalisiert“ (Olszenka und Riedel, 2020, S. 24).

Die genannten Normalitätsannahmen und -anforderungen sind zudem an gesellschaftliche und institutionelle Leitbilder gekoppelt, die bestimmte familiäre Ressourcen und Bildungsbiografien systematisch privilegieren (vgl. Bühler-Niederberger, 2020, S. 62 f.). Abweichungen von diesen Erwartungen und Vorstellungen werden entsprechend als Defizite gelesen, die den Familien zugeschrieben werden. Reagiert wird darauf insbesondere mit Maßnahmen zur Förderung der Bildungssprache Deutsch, deren Effektivität bislang jedoch nicht eindeutig nachgewiesen ist (vgl. Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 128). Als wenig wirksam haben sich insbesondere kurze Förderprogramme erwiesen, „die nur punktuell einsetzen,

isoliert bleiben und nicht kontinuierlich in ausreichender Breite über die Grenzen der Teilsysteme hinweg weitergeführt werden“ (Ditton, 2006, S. 278).

Die Aufforderung aus der migrationspädagogischen Forschung, „den Blick weg von den ‚Anderen‘, deren Erziehungs-, Sprach- oder sonstiges Verhalten als defizitär, diagnose- und förderbedürftig erscheint, [zu wenden] hin zu denjenigen gesellschaftlichen Diskursen und Zugehörigkeitsordnungen, die die ‚Anderen‘ erst konstruieren und ihnen einen bestimmten Platz in der Handlungslogik zuweisen“ (Mecheril, 2010, 2015 zit. nach Bradand, 2020, S. 175) lässt sich auch auf die Entstehung von Bildungsungleichheit insgesamt beziehen. Empirische Studien zeigen, dass Benachteiligungen wesentlich durch Selektionsmechanismen im Bildungssystem geprägt sind. Auch bei gleichen Leistungen haben Kinder aus höheren sozialen Schichten bessere Bildungschancen (vgl. Bühler-Niederberger, 2020, S. 48). Dies liegt unter anderem daran, dass Ausleseprozesse sich nicht allein an Fähigkeiten, sondern auch an leistungsfremden, sozialen Gesichtspunkten ausrichten (vgl. Geißler, 2014, S. 363 zit. nach Bühler-Niederberger, 2020, S. 49). Migration fungiert in diesem Kontext häufig als Stellvertreterkategorie sozialer Ungleichheit, obwohl die Benachteiligung nicht an Herkunft, sondern an institutionellen Erwartungs- und Bewertungsrastern ansetzt (vgl. Bühler-Niederberger, 2020, S. 50/51).

Die wachsende Heterogenität in Kindertageseinrichtungen und die zunehmende Relativierung von Normalitätsannahmen zeigen sich jedoch nicht nur entlang der Differenzlinien Migration und Sprache, sondern auch im Hinblick auf Behinderung und Behinderungsrisiken. Der Anteil von Kindern, die durch Maßnahmen der Eingliederungshilfe unterstützt werden, um ihre Teilhabe am Kitaalltag sicherzustellen, ist seit Jahren kontinuierlich gestiegen. Zugleich weisen die Daten nach, dass Kinder mit Eingliederungshilfe überwiegend in regulären Gruppen betreut werden. Im Jahr 2019 wurde bundesweit rund die Hälfte dieser Kinder in Gruppen gefördert, in denen ihr Anteil unter 20 Prozent lag (vgl. Limburg, 2021, S. 9). Kitas sind damit auch im Hinblick auf (drohende) Behinderung deutlich heterogener geworden. Wie der Anspruch auf inklusive frühe Bildung konkret umgesetzt wird, variiert allerdings erheblich zwischen Bundesländern, Trägern und einzelnen Einrichtungen.

Trotz der Vielfalt kindlicher Lebenslagen weisen Kinder grundlegende gemeinsame Bedürfnisse auf, etwa nach Anerkennung und emotionaler Sicherheit (vgl. El Mafaalani et al., 2025, S. 129 ff.). Gerade eine inklusiv ausgerichtete Pädagogik

„sieht Kinder als Gleiche an hinsichtlich ihrer Grundbedürfnisse nach ausreichender Nahrung, nach feinfühligem Bindung an eine verlässliche erwachsene Bezugsperson, nach gleichberechtigten Beziehungen in den Gleichaltrigen-Gruppen, nach freier Bewegung und reicher geistiger Anregung. Inklusiv Pädagogik sieht Kinder als Gleiche an hinsichtlich ihres Rechts auf Bildung sowie weiterer grundlegender Rechte. Diese Gleichheitshinsichten, Bedürfnisse und

Rechte, die alle Kinder gemeinsam haben, sind vor allem [...] in der Kinderrechtskonvention“ verbrieft (Prenzel, 2010, S. 2).

Die vier Grundprinzipien der UN-Kinderrechtskonvention umfassen das Recht auf Nichtdiskriminierung, das Recht auf Leben, Überleben und Entwicklung, die Wahrung des Kindeswohls und das Recht auf Beteiligung (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte). Machen Kinder in Kitas frühe Diskriminierungserfahrungen, verletzen solche Erfahrungen das in Artikel 2 der Konvention garantierte Recht, davor geschützt zu werden, und beeinträchtigen das Wohlbefinden sowie die Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern (vgl. Iglesias, 2025, S. 15). Pädagogische Qualität misst sich dementsprechend vor allem an Beziehungsgestaltung, Anerkennung und dem Schutz vor Ausgrenzung. Pädagogische Fachkräfte sind deshalb gefordert, unterschiedliche Lebenslagen, sprachliche Praktiken, Entwicklungsverläufe und Teilhabebedingungen in ihren je individuellen Konstellationen wahrzunehmen und pädagogisch zu beantworten.

Umgesetzt werden soll dieser Anspruch allerdings vielerorts unter angespannten strukturellen Rahmenbedingungen. Seit dem Ausbau der Betreuung für Kinder unter drei Jahren besteht - insbesondere in Westdeutschland - ein anhaltend hoher Fachkräftebedarf, der trotz vielfältiger Maßnahmen nur schwer zu decken ist (vgl. Fachkräftebarometer, 2023, S. 3). Fachkräftemangel, hohe Arbeitsbelastung, unzureichende räumliche Ausstattung und Zeitdruck begrenzen vielfach die Möglichkeiten, Inklusion, Partizipation und Antidiskriminierungsarbeit im pädagogischen Alltag konsequent umzusetzen (vgl. Iglesias, 2025, S. 18).

4.3 Herausforderungen für frühpädagogische Fachkräfte in superdiversen Kontexten

Frühpädagogische Fachkräfte handeln in einem Feld besonderer professioneller Verantwortung. Sie sind nicht nur durch ein gesellschaftliches Mandat, sondern auch durch die Eltern legitimiert, in den geschützten Bereich der Familie und in die Entwicklung des Kindes einzugreifen (vgl. Jooß-Weinbach, 2012 zit. nach Nentwig-Gesemann et.al., 2022, S. 300). In ihrem beruflichen Selbstverständnis orientieren sich pädagogische Fachkräfte daran, auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von Kindern einzugehen und ihre individuellen Entwicklungs- und Lernprozesse zu begleiten (vgl. Herrmann et al., 2018, S. 26). Der Umgang mit Heterogenität zählt dementsprechend zu den grundlegenden Aufgaben frühpädagogischen Handelns, das darauf ausgerichtet ist, „Diversität von Kindern und Familien [...] – in dem Sinne, dass jedes Kind und jede Familie einzigartig ist – zum Ausgangspunkt [...] zu nehmen“ (Salem und Lengyel, 2020, S. 231).

Die Perspektive, Vielfalt als konstitutives Merkmal frühpädagogischer Praxis zu betrachten, geht mit einer deutlichen Verdichtung pädagogischer Anforderungen einher: "Die dynamischen Entwicklungen im Bereich der Frühpädagogik in den letzten zwanzig Jahren [...] waren und sind mit einer sprunghaften Zunahme an Erwartungen und Handlungsimperativen verbunden, die von Kitas bzw. pädagogischen Fachkräften ausbalanciert werden müssen" (Nentwig-Gesemann et.al., 2022, S. 299). Superdiversität erhöht die Komplexität pädagogischer Praxis sowohl durch neue Anforderungen als auch durch die Intensivierung bestehender (vgl. Holztratter und Kobler, 2020, S. 33). Sie stellt pädagogische Fachkräfte vor ambivalente Aufgaben, die „ebenso beleben, befreien und bereichern wie sie auch anstrengen und zu Konflikten und Verwerfungen führen“ können (Herrmann et al., 2018, S. 5). Superdiversität macht die Auseinandersetzung mit Vielfalt zu einer Kernaufgabe und den verantwortungsvollen Umgang damit zu einer Schlüsselkompetenz pädagogischer Fachkräfte (vgl. Herrmann et.al., 2018, S. 6).

Die Bedingungen der Superdiversität produzieren in besonderem Maße Unübersichtlichkeit und Ungewissheit. Da im pädagogischen Alltag die vielfältigen Bedürfnisse, Interessen und Themen jedes einzelnen Kindes im Zusammenspiel mit der Dynamik einer heterogenen Kindergruppe ausbalanciert werden müssen, ist pädagogisches Handeln letztlich „nicht planbar und immer mehrdeutig“ (Bertelsmann Stiftung, 2025, S. 5). Es bleibt widersprüchlich und unabschließbar (vgl. Prengel, 2014, S. 23). Jede Annahme über ein Kind ist stets unter dem Gesichtspunkt der Veränderlichkeit und der Unbestimmtheit zu treffen. Kinder entwickeln sich mit ihren Fähigkeiten, Interessen, Bedürfnissen und ihrer Persönlichkeit weiter und pädagogische Fachkräfte können „nie alles über ein Kind wissen [...] und es [wird] immer relevante Erkenntnisse zu einem Kind geben [...], die sie (noch) nicht erfasst haben“ (Maack, 2020, S. 2). Diese grundsätzliche Unvorhersehbarkeit und Nicht-Standardisierbarkeit pädagogischen Handelns erfährt in superdiversen Kontexten allerdings eine qualitative Zuspitzung. Die ohnehin anspruchsvolle Aufgabe, pädagogisches Handeln zwischen unterschiedlichen, teils divergierenden Erwartungen, Normen und Bedürfnissen auszurichten, wird unter anderem dadurch verschärft, dass gängige Kategorien ihre Erklärungskraft und ihre Tragfähigkeit als Orientierungsgrundlage verlieren. Kinder nehmen je nach Situation, Beziehungskonstellation und institutionellem Kontext unterschiedliche Zugehörigkeiten ein, die sich einer eindeutigen Typisierung entziehen. Binäre, kategoriale Differenzen wie unterprivilegiert - privilegiert, weiblich - männlich, eingewandert - einheimisch, behindert - nichtbehindert vernachlässigen innerkategoriale Differenzierungen, Überschneidungen zwischen Kategorien und die Prozesse der Herstellung dieser Differenzen im alltäglichen Handeln. Dadurch bilden sie das je „einzigartige Mosaik aus Gewohnheiten, Erfahrungen und Perspektiven“ (Iglesias, 2025, S. 18), das reale kindliche Lebenslagen kennzeichnet, nicht ab. Normative Muster „guter Kindheit“ oder „guter

Elternschaft“ werden immer wieder irritiert (vgl. Ruppin, 2017, S. 10), weil Erziehung, Bildungsbegleitung und Förderung in einem Feld unterschiedlicher Erwartungen, Deutungen und Wertsetzungen vollzogen werden. Dies zeigt sich exemplarisch daran, dass zentrale Zielsetzungen des hiesigen Bildungssystems - etwa die Stärkung der psychologischen Autonomie des Kindes - ein kulturspezifisch geprägtes Verständnis von pädagogischer Qualität und kindlicher Förderung voraussetzen (vgl. Stamm und Edelmann, 2013 zit. nach Herrmann et.al, 2018, S. 18). Neben dieser im westlichen Bildungskontext dominanten Orientierung treten andere Verständnisse kindlicher Entwicklung. Im „Modell der hierarchischen Verbundenheit“ (vgl. Keller, 2013, S. 14/15 zit. nach Hendrich, 2022, S. 17) etwa werden familiäre und soziale Eingebundenheit, kollektive Verantwortung und der Respekt gegenüber Älteren betont. Das Wohl der Gemeinschaft wird höher bewertet als die persönliche Entwicklung des einzelnen. Im pädagogischen Alltag können so unterschiedliche Erziehungsziele und Interaktionsstile, divergierende Erwartungen und Bedeutungszuschreibungen zwischen Familien und pädagogischen Fachkräften Konfliktpotential entfalten (vgl. Hendrich, 2022, S. 18). Implizierte Normalitätsmuster pädagogischer Fachkräfte sind dabei eng mit eigenen biografischen Erfahrungen verbunden, denn „der Blick auf das ‚Andere‘ [ist] stets vom eigenen Selbst aus geleitet [...] und Wahrnehmungen von Differenz untrennbar mit eigenen biografischen Prägungen und Deutungsmustern verbunden“ (vgl. Koch, 2021). Dabei spielt auch eine Rolle, dass Kindertagesstätten ein milieugebundenes Feld darstellen, in dem mittelschichttypische Normen und Erwartungen dominieren (vgl. Nohl, 2010, S. 232 zit. nach Ruppin und Selzer, 2017, S. 22) und pädagogisches Handeln sich dementsprechend überwiegend an „mittelschichtspezifischen Verhaltenscodes“ orientiert (Ruppin und Selzer, 2017, S. 22).

Dort, wo eindeutige Zuordnungen ihre Tragfähigkeit verlieren und Brücken der Verständigung immer wieder erst gebaut werden müssen, die die individuelle Konstellation eines Kindes und seiner Familie berücksichtigen, stoßen standardisierte Lösungsansätze an ihre Grenzen. Sie „greifen [...] zu kurz, da eine kindorientierte und inklusive Praxis zu vielschichtig ist, um mit solchen Ansätzen wirksam gestaltet und weiterentwickelt zu werden. Stattdessen müssen die pädagogischen Fachkräfte Ermessens- und Entscheidungsspielräume haben, weil sie auf ganz unterschiedliche Situationen unter Ungewissheitsbedingungen und Handlungsdruck angemessen reagieren müssen“ (Bertelsmann Stiftung, 2025, S. 5). Pädagogische Fachkräfte sind deshalb herausgefordert, ihr Handeln nicht an festen Routinen oder kontextunabhängigen Standardlösungen auszurichten, sondern situativ und fallbezogen zu handeln. Angesichts der superdiversen Ausgangslagen der Kinder müssen dafür möglichst vielfältige Aspekte berücksichtigt werden (vgl. Prengel, 2014, S. 23). Gleichzeitig geht es in Anbetracht der stetig steigenden Komplexität auch darum, die Grenzen pädagogischen Handelns und die mit Diversität verbundenen Spannungen und Dilemmata transparent zu machen und auszuhalten.

Für eine Pädagogik, die heterogene Lebensweisen umfassend anerkennt, benötigen pädagogische Fachkräfte neben habituellem Erfahrungswissen theoretisches Fachwissen über Migration und ihre Auswirkungen, über Kulturen, Sprachen und Lebenslagen, die sich von ihrer eigenen unterscheiden. Auf der Ebene der Sozialkompetenzen sind insbesondere die Fähigkeit zur Empathie und zum Dialog gefordert, um Bedürfnisse anderer zu erkennen, zu verstehen und angemessen zu berücksichtigen (vgl. Hundegger, 2023, S. 13). Bezogen auf die Selbstkompetenz pädagogischer Fachkräfte steht die Fähigkeit im Mittelpunkt, die eigene Biografie und das eigene Handeln kritisch zu reflektieren. Superdiversität macht es in besonderem Maß erforderlich, sowohl die eigene gesellschaftliche Verortung und Lebensgeschichte als auch das pädagogische Vorgehen systematisch im Hinblick auf die damit einhergehenden Normalitätsannahmen, Kategorisierungen, Zuschreibungen und Machtverhältnisse zu betrachten (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2025, S. 5). Sie verstärkt damit den Bedarf an einer reflexiven Professionalität, die nicht auf Eindeutigkeit zielt, sondern den Umgang mit Mehrdeutigkeit bewusst einschließt und Diskriminierungen erkennt. Spezielle „Vielfaltskompetenzen“ sind dafür nicht notwendig, sondern eine veränderte Ausrichtung, die darin besteht, „das Handwerkszeug, das man als Erzieherin bzw. Erzieher mitbringt, [...] grundlegend um ein Bewusstsein für Diversität wie auch für Diskriminierungs- und Ausschlussrisiken zu ergänzen“ (Sulzer, 2011, S. 50 zit. nach Herrmann et.al., 2018, S. 15). Das Wissen um unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen und Zugehörigkeiten sowie um die „Macht, die von ihnen ausgeht, sowie die damit ermöglichten und verhinderten Bildungsprozesse“ (Mecheril, 2016, S. 19 zit. nach Herrmann et.al., 2018, S. 18/19), bilden eine zentrale Grundlage professionellen Handelns. Unter den Bedingungen von Superdiversität kommt es noch stärker darauf an, das Wissen zu typischen kindlichen Lebenslagen mit einem Fallverstehen zu kombinieren, das sich auf den Einzelfall bezieht (vgl. Prengel, 2014, S. 27). Je komplexer die Wechselwirkungen der Heterogenitätsdimensionen sind, die im jeweiligen Einzelfall zum Tragen kommen, desto anspruchsvoller wird diese Aufgabe.

In der Praxis bewegen sich pädagogische Fachkräfte beständig zwischen der Gefahr, Unterschiede überzubetonen und sie damit potenziell zu reproduzieren, und dem Risiko, sie zu ignorieren oder zu verdecken (vgl. Herrmann et.al., 2018, S. 23). Gleichbehandlung erweist sich in diesem Zusammenhang nicht als deckungsgleich mit Gerechtigkeit – im Gegenteil: Als pädagogische Leitmaxime kann sie bestehende Ungleichheiten vielmehr verfestigen, da „die Verschiedenheit der Kinder [...] durch die Gleichbehandlung nicht zum Verschwinden gebracht [wird], sondern [...] viele von ihnen an fiktiven Durchschnittsstandards scheitern“ (Kron, 2011, S. 87 zit. nach Ruppin und Selzer, 2017, S. 21). Vielmehr bedeutet „Gleichheit in heterogenen Gruppen [...], Unterschiede zu machen“ (Kron, 2011, S. 88 zit. nach Ruppin, 2017, S. 9). Gemeint ist damit, dass pädagogisches Handeln Diversität nicht negieren darf - „Bei uns sind alle

gleich und werden gleich behandelt“ - und andererseits Essentialismus vorbeugen muss (vgl. Vandenbroeck, 2011 zit. nach Koch, 2021). Pädagogische Qualität zeigt sich darin, auch subtile Formen von Ausgrenzung zu erkennen und professionell zu bearbeiten: „Eine Kita, die sagt: ‚Bei uns wird niemand diskriminiert‘, steht meist noch ganz am Anfang“ (Iglesias, 2025, S. 17). Im Sinne „egalitärer Differenz“ (Prenzel, 2014, S. 22) sind pädagogische Fachkräfte herausgefordert, jedem einzelnen Kind in einer superdiversen Kindergruppe ein gleichberechtigtes Miteinander zu ermöglichen, obgleich jedes von ihnen dafür potenziell Unterschiedliches braucht. Das Spannungsfeld entsteht durch die Verbindung beider Perspektiven, dadurch, „dass sowohl ‚das Gleiche‘ als auch ‚Unterschiede‘ zur gleichen Zeit da“ sind (Maack, 2020, S. 3). Pädagogische Fachkräfte stehen damit vor der Aufgabe, Individualität und Gemeinsamkeit zusammenzudenken und Bildungsprozesse so zu gestalten, dass sowohl Verbindendes als auch Einzigartigkeiten berücksichtigt werden (vgl. Ruppin und Selzer, 2017, S. 18), denn: „Selbstachtung und Anerkennung der Anderen läßt [...] wirkliche Gemeinsamkeit entstehen“ (Prenzel, 2019, S. 196 zit. nach Maack, 2020, S. 4).

Damit wird auch deutlich, dass der professionelle Umgang mit Vielfalt nicht auf die pädagogische Arbeit mit Kindern begrenzt bleiben kann, sondern das Gesamtsystem der Kindertageseinrichtung betrifft und die Subsysteme, die miteinander in Wechselwirkung stehen, in den Blick nehmen muss (vgl. Hendrich, 2022, S. 61). Vielfaltssensibles professionelles Handeln betrifft „alle an der Bildung, Betreuung und Erziehung beteiligten Akteure – von der einzelnen pädagogischen Fachkraft und dem Team über die Kinder, Familien und externen Kooperationspartner bis hin zur Fachberatung und zum Träger“ (Herrmann et.al., 2018, S. 16). Der Zusammenarbeit mit Eltern und der sozialräumlichen Einbettung der Kita kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.

Sozialraumorientierung und Vernetzung sind in den vergangenen Jahrzehnten zu zentralen Aufgaben von Kindertageseinrichtungen geworden (vgl. Hendrich, 2022, S. 84). Pädagogische Fachkräfte sind aufgefordert, die konkreten Lebenskontexte von Kindern und Familien und deren Bedingungen systematisch in ihr Handeln einzubeziehen, um es anschlussfähig an unterschiedliche Bedarfe zu gestalten (vgl. Herrmann et al., 2018, S. 37). Nur wenn sie ihre Angebote an den heterogenen Voraussetzungen und Erfahrungen der Kinder und Familien ausrichten, können Bildungs- und Teilhabechancen nicht nur innerhalb der Einrichtung, sondern auch im Zusammenspiel mit dem sozialen Umfeld der Kinder eröffnet und erweitert werden (vgl. Salem und Lengyel, 2020, S. 229).

Die Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte mit Eltern ist von grundlegender Bedeutung, weil Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern eng mit der Lebenssituation, den Ressourcen und Erziehungsvorstellungen der Familie verknüpft sind und Kitas wichtige

Zugänge zum Sozialraum darstellen (vgl. Albers und Gérard, 2020, S. 4). Superdiversität erhöht auch in der Kooperation mit Eltern die Komplexität, weil unterschiedliche kulturelle Orientierungen, Sprachen, institutionelle Erfahrungen sowie ungleiche Machtverhältnisse aufeinander treffen und die Verständigung über Ziele und Erwartungen erschweren können. Das Leitbild einer gleichberechtigten Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern ist in der fachlichen und gesellschaftlichen Debatte weitgehend etabliert. Unter diesem Label werden allerdings unterschiedliche und teils widersprüchliche Erwartungen an die Zusammenarbeit gebündelt. Kooperation wird dabei zumeist als eine von den pädagogischen Fachkräften herzustellende Leistung definiert (vgl. Vomhof, 2014, S. 420), die inhaltliche Ausgestaltung bleibt aber oft unbestimmt (vgl. Nentwig-Gesemann et al., 2022, S. 305). Die in der praxisorientierten Literatur dominierende „Partnerschaftsrhetorik“ (Gomolla, 2009, S. 22 zit. nach Vomhof, 2014, S. 420) beschreibt die Zusammenarbeit mit Eltern als Begegnung „auf Augenhöhe“ und adressiert Eltern als Expert*innen für ihre Kinder (vgl. Dusolt, 2008, S. 11 zit. nach Vomhof, 2014, S. 420). Gleichzeitig finden sich aber auch Ansätze, in denen Elternbeteiligung weitgehend auf das Ziel beschränkt bleibt, vermeintliche Entwicklungs- oder Lernrückstände von Kindern auszugleichen und Kompensationsmaßnahmen unausgesprochen mit Zweifeln an der Erziehungskompetenz bestimmter Elterngruppen einhergehen. Im Hinblick auf sprachliche Leistungen und die Rolle als Sprachvorbilder beispielsweise werden Eltern nicht selten abgewertet (vgl. Vomhof, 2014, S. 421).

Die Widersprüche, die sich aus der „begriffliche[n] Diffusität und logische[n] Inkonsequenz“ (Vomhof, 2014, S. 420) in Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Familie und Kita ergeben, werden auch im pädagogischen Alltag wirksam. Zwar bekennen sich Fachkräfte mehrheitlich zur Idee partnerschaftlicher Zusammenarbeit, konkrete Formen der Kooperation bleiben jedoch häufig begrenzt (vgl. Vomhof, 2012, S. 239 ff. zit. nach Vomhof, 2014, S. 421). Gelingende Zusammenarbeit mit Familien erweist sich unter den Bedingungen von Superdiversität mehr als ein anspruchsvolles Ziel denn als gelebte Praxis. Die Rede von einer gleichwertigen Partnerschaft kann dazu beitragen, „das Problem ungleicher Erwartungshorizonte, Sichtweisen und Positionen“ zu verschleiern (Cloos und Karner, 2010, S. 179 zit. nach Vomhof, 2014, S. 421). Mitunter wird so verdeckt, dass pädagogische Fachkräfte Sprachen, familiäre Ressourcen oder Erziehungsverhalten als problematisch markieren und mit eindimensionalen Anpassungsforderungen verbinden.

Die Herausforderungen, die sich für pädagogische Fachkräfte aus Superdiversität ergeben, können nicht von einzelnen Fachkräften allein bewältigt werden. Vielmehr bedarf es eines kompetenten, lernenden Systems, das professionelles Handeln absichert und die Qualität pädagogischer Arbeit dauerhaft gewährleistet (vgl. Urban et al., 2012 zit. nach Koch, 2021). Neben externen Kooperationspartner*innen sind dafür auch der Träger, das Einrichtungskonzept

und der professionelle Umgang mit Vielfalt im Team zu berücksichtigen. Unterschiedliche Qualifikationen, professionelle Hintergründe und Zugehörigkeiten – insbesondere in multiprofessionellen Teams – machen es erforderlich, „aus der Unterschiedlichkeit heraus gemeinsame Vorstellungen über den Umgang mit Unterschiedlichkeit“ zu entwickeln (Wustmann et al., 2017 zit. nach Herrmann et al., 2018, S. 33). Der Leitung kommt dabei eine zentrale Rolle zu, da sie als Führungskraft und pädagogisches Vorbild die Entwicklung des Teams, die Zusammenarbeit mit Familien sowie die Vernetzung im Sozialraum maßgeblich prägt (vgl. Nentwig-Gesemann, 2016 zit. nach Herrmann et al., 2018, S. 34).

Pädagogische Fachkräfte nehmen die hohen normativen Ansprüche, Vielfalt anzuerkennen und zu Bildungsgerechtigkeit beizutragen, als professionelle Herausforderung persönlich an. Angesichts begrenzter zeitlicher, personeller und fachlicher Ressourcen stehen sie jedoch häufig vor einem „Umsetzungsdilemma“ (Viernickel et al., 2013, S. 134 zit. nach Ruppin und Selzer, 2017, S. 14). Das Missverhältnis zwischen dem, was pädagogisch und gesellschaftlich erwartet wird, und dem, was unter den gegebenen Bedingungen realisierbar ist, wird von Fachkräften vielfach als Erfahrung des Alleingelassenseins im alltäglichen Krisenmanagement beschrieben (vgl. Nentwig-Gesemann, 2014). Die hohe Verantwortung gegenüber dem Wohlergehen der Kinder geht dabei nicht selten mit einer „Verausgabungsneigung“ einher (Siegrist und Dragano, 2008 zit. nach Nentwig-Gesemann, 2014). Strukturelle Faktoren wie hohe Personalfuktuation und begrenzte Räume für Austausch und gemeinsame Reflexion erschweren die Entwicklung stabiler Teamkulturen und gemeinsam getragener professioneller Orientierungen, die für den professionellen Umgang mit Vielfalt elementar sind (vgl. Nentwig-Gesemann, 2014). Normative Überhöhungen und abstrakte Handlungsimperative helfen hier wenig. Vielmehr bedarf es der gemeinsamen Reflexion, in der unterschiedliche Perspektiven sichtbar gemacht werden können, ohne vorschnell auf Eindeutigkeit oder vordergründigen Konsens zu zielen (vgl. Koch, 2021). Vor diesem Hintergrund rückt die Frage in den Mittelpunkt, welche professionellen Orientierungen pädagogisches Handeln in superdiversen Kontexten leiten können. Die beschriebenen Herausforderungen machen deutlich, dass es einer Haltung bedarf, die eigene Normalitätsannahmen reflektiert, Differenz anerkennt, ohne dem Reflex der Hierarchiebildung zu folgen, und mit Ambivalenzen umgehen kann. Pädagogisches Handeln darf sich dabei nicht an Durchschnittsstandards orientieren, sondern muss die Vielfalt kindlicher Lebenslagen berücksichtigen. Wertvolle Impulse für die Entwicklung einer solchen Haltung liefert das systemische Denken und Handeln, wie im folgenden Kapitel näher ausgeführt wird.

5. Systemisches Denken und Handeln

5.1 Grundlagen systemischen Denkens und Handelns

Systemisches Denken verwendet Erklärungen, die sich aus der Systemtheorie und der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus ableiten lassen. Als systemisches Handeln werden die Handlungskonsequenzen bezeichnet, die aus diesen Erklärungen abgeleitet werden (vgl. Simon, 2020, S. 12). Systemisches Denken bedeutet in mehrerer Hinsicht, „anders zu denken“ (vgl. von Schlippe und Schweitzer, 2007, S. 18 zit. nach Griese und Pataki, 2021, S. 28) und ermöglicht, dass „beobachtbare Phänomene in neuer Weise gedeutet werden“ (Simon, 2018, S. XIX).

Der systemische Ansatz versteht sich als „eine multiperspektivische und multidimensionale Herangehensweise an die Fragen des Lebens und der sich dabei erschließenden Welt“ (Systemische Gesellschaft, 2020). Er entwickelte sich aus verschiedenen Theorietraditionen, Forschungsrichtungen und (familien-)therapeutischen Konzepten, die die Dynamik in sozialen Systemen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten. Aufgrund dieser heterogenen Denkansätze ist das systemische Paradigma transdisziplinär (vgl. Systemische Gesellschaft, 2020). Als Metatheorie ermöglicht die Systemtheorie unterschiedliche Phänomenbereiche mit dem gleichen begrifflichen Instrumentarium zu analysieren (vgl. Willemse und von Ameln, 2018, S. 20).

Ein System wird als solches erkennbar, wenn ein beobachtendes System die Unterscheidung vornimmt, was als zum System gehörend und was als Umwelt betrachtet werden soll. Die Struktur dieses Systems wird durch seine Elemente und deren Relationen zueinander bestimmt (vgl. Willemse und von Ameln, 2018, S. 25). Helmut Willke definiert System als

„ganzheitlichen Zusammenhang von Teilen, deren Beziehungen untereinander quantitativ intensiver und qualitativ produktiver sind als ihre Beziehungen zu anderen Elementen. Diese Unterschiedlichkeit der Beziehungen konstituiert eine Systemgrenze, die System und Umwelt des Systems trennt“ (Willke, 1993, S. 282 zit. nach von Schlippe und Schweitzer, 2000, S. 55).

Die Grenze des Systems ermöglicht und reguliert die Abschottung oder Anschlussbereitschaft des Systems. Soziale Systeme bilden über die Grenzziehung ihre Identität. Sie konstituieren ihre Grenzen entlang der Frage, welchen Sinn sie sich geben und welche Elemente und Operationen zugehörig sein sollen und welche nicht (vgl. von Schlippe und Schweitzer, 2000, S. 59). Innerhalb eines Systems sind die einzelnen Elemente voneinander abhängig. Selbst geringe Veränderungen in einem Teilbereich können deutliche Auswirkungen auf andere Teilbereiche und das Gesamtsystem haben. Die Interdependenz zwischen den Elementen eines Systems und dem Ganzen ist durch die Zirkularität ihrer Beziehungen begründet. Unser traditionelles Weltbild ist von linearen Kausalitätsvorstellungen geprägt. Charakteristisch für

Systeme sind dagegen Wechselwirkungen – sowohl zwischen den Elementen des Systems als auch zwischen System und Umwelt (vgl. Willemse und von Ameln, 2018, S. 13). Da sich die Systemelemente gegenseitig beeinflussen, ist die Frage danach, was Ursache und was Wirkung ist, nicht entscheidbar: „Es ist die Henne-Ei-Problematik, die vom Beobachter durch ‚Interpunktion‘ (vgl. Bateson, 1972, S.228), d.h. durch die mehr oder weniger willkürliche Setzung des Anfangs und Endes der jeweils beobachteten Sequenz bestimmt wird“ (Simon, 2020, S. 15). Linearkausale Erklärungsmuster sind für die Erfassung sozialer Wirklichkeit ungeeignet, weil Verhaltensweisen des Einzelnen durch die der anderen (mit)bedingt sind und umgekehrt. Kommunikation und Interaktion folgen einer zyklischen Kausalität. Im systemischen Ansatz geht es darum, Interdependenzen, Strukturen und Muster zu erkennen, in Zusammenhängen zu denken und auf diese Weise einen „Systemblick“ zu entwickeln (vgl. Modell, 2016, S. 18).

Welche Zusammenhänge und Wechselwirkungen dabei beobachtet und in einem nächsten Schritt gedeutet werden, hängt von der jeweiligen Beobachterperspektive ab. Zu beobachten bedeutet, zu unterscheiden und den Unterscheidungen Bedeutung zu- oder abzuschreiben. Wie dabei selektiert wird, hängt von der Person ab, die beobachtet, und nicht vom Phänomen, das beobachtet wird (vgl. Simon, 2018, S, VI). „Alles, was gesagt wird, wird von einem Beobachter gesagt“ (Maturana, 1982, S. 34 zit. nach Willemse und von Ameln, 2018, S. 26) bringt Humberto Maturana, einer der Hauptvertreter der konstruktivistischen Erkenntnistheorie, auf den Punkt, dass die beobachtende Person selbst immer Teil ihrer Beobachtung ist. Eine Erkenntnis, die unabhängig von ihrem Aufmerksamkeitsfokus, ihren Wahrnehmungsfähigkeiten und Interpretationsschemata ist, ist nicht möglich: „Erkenntnis - und auch Systeme [...] gibt es nicht unabhängig vom Betrachter, der im Prozess seines Erkennens Unterscheidungen einführt, die für ihn relevant sind“ (Mosell, 2016, S. 41).

Jede Beobachtung weist blinde Flecken auf, die von einem anderen Beobachtungsstandpunkt aus aufgehellt werden können. Die beobachtende Person kann sich selbst oder andere beobachtende Systeme beim Beobachten beobachten und aus diesen Beobachtungen zweiter Ordnung Rückschlüsse über die Beobachtungslogik, die getroffenen Unterscheidungen und Bedeutungsgebungen der Beobachtung erster Ordnung ziehen (vgl. Simon, 2018, S, VI). Beobachtungen zweiter Ordnung sind ein zentrales Instrument, um sowohl Umweltbeobachtungen als auch Selbstbeobachtungen in ihrer Relativität zu erkennen. Sie bilden damit eine wesentliche Grundlage professioneller Reflexivität. Denn auch mit „Selbstbeobachtung verbindet sich [...] keine privilegierte Erkenntnisposition – auch das Bild, das wir von uns selbst haben, ist aus dieser Sicht eine Konstruktion, die immer auch anders möglich wäre, wenn wir unserer Beobachtung andere Unterscheidungen zugrunde legen würden“ (Willemse und von Ameln, 2018, S. 27).

Das, was als Wirklichkeit erlebt wird, ist aus systemisch-konstruktivistischer Sicht das Ergebnis systemeigener Unterscheidungen und systeminterner Konstruktion von Sinn. Damit ist jede Erkenntnis der Welt und ihrer Komplexität nur eine unter vielen möglichen Konstruktionen von Wirklichkeit (vgl. Systemische Gesellschaft, 2020). Jeder Mensch konstruiert seine subjektive, für ihn gültige und lebbare Realität aufgrund seiner individuellen Beobachtungsperspektive mit den damit verbundenen blinden Flecken. Einen Anspruch auf Objektivität kann er dafür nicht erheben: „Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung“ (von Foerster, 1981, S. 40 zit. nach von Schlippe und Schweitzer, 2000, S. 88). Entscheidend ist, dass Wirklichkeitsauffassungen viabel sind, d. h. dass sie das Überleben des Systems in seiner Umwelt sichern (vgl. Willemse und von Ameln, 2018, S. 50).

Die Grundlage dafür, dass Wirklichkeit eine systeminterne Konstruktionsleistung darstellt, bietet das Konzept der Autopoiese. Autopoietisch sind Systeme, „die für ihre eigene Reproduktion und ihren Fortbestand sorgen können, indem sie die Produkte, die sie zum Überleben benötigen, sowie die Grenze gegenüber ihrer Umwelt selbst herstellen“ (Willemse und von Ameln, 2018, S. 30). Autopoietische Systeme sind operational geschlossen, d.h., dass „das Netzwerk der Interaktionen, das die Grenzen des Systems kreiert und dadurch das System als abgegrenzte Einheit hervorbringt, in sich und gegenüber dem Rest der Welt abgeschlossen funktioniert. Systeminterne Operationen schließen immer an systeminterne Operationen an“ (Simon, 2020, S. 34). Sie existieren, solange diese selbstreferentiellen, innengesteuerten Prozesse fortgesetzt werden – „immer nur im Hier und Jetzt [...]“. Darin besteht ihre Autonomie“ (Simon, 2018, S. XI).

Jedes solche System folgt seiner eigenen, strukturgebundenen „Eigenlogik“ (vgl. Willemse und von Ameln, 2018, S. 12). Heinz von Foerster unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen trivialen und nicht-trivialen Systemen. Während triviale Systeme zumindest theoretisch berechenbar und steuerbar sind, sind lebendige, nicht-triviale Systeme in ständigem Wandel begriffen und weisen eine Eigendynamik auf, die sich der genauen Analyse und Beeinflussung von außen entzieht (vgl. von Schlippe und Schweitzer, 2000, S. 55). Externe Einflüsse werden nur so weit relevant, wie sie im System Eigenzustände anzustoßen, zu „verstören“ vermögen (vgl. von Schlippe und Schweitzer, 2000, S. 68). Die „Verstörung“ ist dabei wechselseitig: Veränderungen im Inneren eines Systems werden nach außen wirksam und umgekehrt. Etablieren sich dabei stabile, rekursive Muster der Bezugnahme, stehen Systeme mit ihren relevanten Umwelten oder mit anderen Systemtypen und Systemebenen in einem Verhältnis struktureller Kopplung und Entwicklung vollzieht sich als ko-evolutionärer Prozess (vgl. Simon, 2018, S. XI).

Autopoietische Systeme verfügen über eine potenziell unendlich große Bandbreite von Verhaltensoptionen – eine unendliche Fülle „potenzieller Komplexität“ (von Foerster, 1988a, S. 33

zitiert nach von Schlippe und Schweitzer, 2000, S. 57). Welche Reaktion ein autopoietisches System aus der Vielzahl möglicher Verhaltensweisen als Antwort auf Verstörungen selektiert, ist höchst individuell und kann nicht von außen festgelegt werden. Da „äußere Auslöser zu systeminternen Veränderungen führen, [...] sind solche (nichttrivialen) Systeme prinzipiell nicht von außen steuerbar [...]. Es gibt mit ihnen keine ‚instruktive Interaktion‘, bei der ein Interaktionsteilnehmer das Verhalten des anderen eindeutig festlegen könnte“ (Simon, 2020, S. 53). Anpassungsleistungen, die durch Irritationen aus der Umwelt provoziert werden, vollziehen autopoietische Systeme durch die Reorganisation ihrer internen Prozesse und Strukturen (vgl. Simon, 2018, S. XI). Sie entwickeln sich, indem sie sich so umstrukturieren, dass ihr Überleben weiterhin gewährleistet bleibt (vgl. Simon, 2020, S. 53). Lebendige Systeme lernen – und dieses „Lernen als intelligente, kontext- und selbstbewusste Anpassung dient letztlich dem Selbsterhalt“ (Mosell, 2016, S. 17).

Welche Anschlussreaktionen aus der Fülle der möglichen ein autopoietisches System auswählt, wiederholt oder verwirft, hängt auch davon ab, welche sich im jeweiligen Kontext bewähren. Jedes Phänomen erhält seine Bedeutung erst in Abhängigkeit von den Kontexten, in denen es beobachtet werden kann. Systemisches Denken ist daher kontextbezogenes Denken (vgl. Willemse und von Ameln, 2018, S.12). Relevante Kontexte zu erfassen und einzubeziehen, „kontextachtsam“ (Mosell, 2016, S. 24) vorzugehen, ist deshalb ein wichtiges Leitmotiv des systemischen Ansatzes. Weil Kommunikation, Handeln und auch als problematisch erlebte Situationen nur in ihrem Kontext angemessen verstanden werden können, fragt systemisches Vorgehen nach Relationen, Beziehungsgeflechten, Zugehörigkeiten und Kommunikationsmustern (vgl. Mosell, 2026, S. 23). Während die klassische Psychologie menschliches Verhalten vom Individuum aus erklärt, ist der Ansatz der Systemtheorie „interpersönlich“ (Willemse und von Ameln, 2018, S. 18): Erklärungen für individuelles Verhalten werden vor allem in Beziehungs-, Gruppen- und Kommunikationsstrukturen gesucht und der Fokus auf das wahrnehmbare Verhalten gelegt (vgl. Willemse und von Ameln, 2018, S.17/18).

Für Niklas Luhmann, einem der einflussreichsten systemtheoretischen Vordenker im deutschsprachigen Raum, ist Kommunikation der elementarste soziale Vorgang (vgl. Willemse und von Ameln, 2018, S. 34). Seiner Argumentation folgend bestehen soziale Systeme nicht aus Menschen, sondern aus Kommunikation und aus wiederkehrenden Mustern, die diese Kommunikation ordnen (vgl. Willemse und von Ameln, 2018, S. V). Der spezifische Charakter sozialer Systeme bildet sich nicht aufgrund der Eigenschaften von Individuen, sondern aufgrund der Kommunikationsmuster innerhalb des Systems. Durch sie entsteht Emergenz, eine neue soziale Qualität, die über individuelles Handeln hinausgeht: „Das entstehende Muster [...] ist nicht nur mehr, sondern auch etwas anderes als die Summe seiner Teile“ (Willemse und von Ameln, 2018, S. 43).

In Luhmanns Systemtheorie bestehen die Strukturen sozialer Systeme aus Erwartungen und Erwartungserwartungen (vgl. Willemse und von Ameln, 2018, S. 35). Sie dienen dazu, die Vielzahl möglicher Verhaltensweisen einzugrenzen, die sich aus der doppelten Kontingenz ergeben. Mit doppelter Kontingenz wird beschrieben, dass für Personen, die sich gegenseitig beobachten, das Verhalten des anderen im Prinzip nicht vorhersehbar ist, weil sich beide auch anders verhalten könnten. „Der Freiraum beider ist auf der einen Seite nur durch das begrenzt, was unmöglich ist, und auf der anderen Seite durch das, was notwendig ist“ (Simon, 2018, S. VIII). Die bestehenden Strukturen sorgen dafür, dass diese Offenheit nicht beliebig ist. „Um für Irritationen offen zu sein, sind Sinnstrukturen so gebaut, daß sie Erwartungshorizonte bilden, die mit Redundanzen, also mit Wiederholung desselben in anderen Situationen rechnen. Irritationen werden dann in der Form von enttäuschten Erwartungen registriert“ (Luhmann, 1997, S. 791 zit. nach Simon, 2018, S. 39). Soziale Strukturen erhalten sich, weil Mitglieder wechselseitig erwarten, dass bestimmtes Verhalten erwartet wird. Diese Erwartungsstrukturen wirken unabhängig von einzelnen Personen und stabilisieren kulturelle Muster und Regeln des Zusammenlebens. Neue Mitglieder eines Systems orientieren sich daran, indem sie beobachten, welches Verhalten von ihnen erwartet wird, und entscheiden, ob sie diesen Erwartungen folgen. Tun sie dies, tragen sie zur Stabilisierung der bestehenden Strukturen bei. Wenn sie davon abweichen, erzeugen sie Irritationen, auf die das System reagiert (vgl. Simon, 2018, S. 39). Die Generalisierung von Erwartungen auf Typisches oder Normatives hin hat zwei Funktionen. Sie reduziert die Vielzahl möglicher Optionen, ohne sie ganz aufzuheben, und sie macht Erwartungen als soziales Strukturierungselement auch dann noch nutzbar, wenn sich Situationen verändern. Auf diese Weise entstehen stabile und gleichzeitig komplexe soziale Strukturen: „Als Selektion ist die Generalisierung Einschränkung des Möglichen und zugleich Sichtbarmachung anderer Möglichkeiten. Als Einheit dieser beiden Aspekte führt Generalisierung zur Entstehung strukturierter Komplexität (organized complexity)“ (Luhmann, 1984, S. 139 f. zit. nach Simon, 2018, S. 38).

Obwohl Menschen ihre eigene, subjektive Sicht auf sich und die Welt haben, erleben sie in sozialen Systemen eine gemeinsam geteilte Wirklichkeit. Das Medium, über das die entsprechende Kopplung möglich wird, ist die Sprache (vgl. Simon, 2018, S. 14). Indem Menschen sich selbst und anderen erzählen, wie die Welt für sie ist, stabilisieren sie ihre Wirklichkeitskonstruktion und geben ihren Erfahrungen Bedeutung. Durch ihre Konversationen mit anderen innerhalb eines sozialen Systems erzeugen sie gemeinsame Bedeutungen und konstituieren so eine geteilte Wirklichkeitsdarstellung (vgl. von Schlippe und Schweitzer, 2000, S. 95). „Alles menschliche Tun findet in der Sprache statt. Jede Handlung in der Sprache bringt eine Welt hervor, die mit anderen im Vollzug der Koexistenz erschaffen wird und das hervorbringt, was das Menschliche ist“ (Maturana und Varela, 1987, S. 256 zit. nach Rotthaus, 2010, S. 138).

Sprache ist nicht nur ein Mittel zur Verständigung, sondern ein zentrales Wahrnehmungsorgan, durch das Wirklichkeit überhaupt erst zugänglich wird (vgl. Jaynes, 1988 zit. nach von Schlippe und Schweitzer, 2000, S. 94). Zugleich eröffnet sie die Möglichkeit zur Reflexion: Menschen können über die Art und Weise nachdenken, wie sie Wirklichkeit herstellen und miteinander interagieren, und diese Prozesse selbst zum Gegenstand von Kommunikation machen (vgl. von Schlippe und Schweitzer, 2000, S. 97).

Wenn Menschen über ihre wahrgenommene Realität sprechen, beschreiben sie zumeist nicht nur ihre Beobachtungen, sondern erklären und bewerten sie zugleich. „Schon auf der Ebene der Fakten, dem unerschütterlichen Felsen des ganzen Unternehmens (wenn es den überhaupt gibt), erklären wir, schlimmer noch: erklären wir Erklärungen“ (Geertz, 1983, S. 14 zit. nach Simon, 2018, S. 71). Diese „dichte Beschreibung“ (vgl. ebd.) hat Konsequenzen, denn die Handlungsfolgen von Weltbildern orientieren sich ganz überwiegend an Erklärungen und Bewertungen. Auch wenn Beschreibung, Erklärung und Bewertung von Phänomenen nicht unabhängig voneinander sind, ist es aus systemischer Perspektive sinnvoll, diese „drei Ebenen zu unterscheiden, um die jeweiligen dichten Beschreibungen gegebenenfalls ‚verdünnen‘ zu können“ (Simon, 1995, S. 17 ff. zit. nach Simon, 2018, S. 72). Für die Beschreibung von Phänomenen ist zunächst nach dem Unterschied zu fragen, der einen Unterschied macht, und der entsprechend markiert wird (vgl. Bateson, 1979, S. 122 f. zit. nach Simon, 2018, S. 57). Daran anschließend ist zu eruieren, welche Hypothesen zu Ursache-Wirkungs-Beziehungen, zu Herstellung und Veränderung des Phänomens daran angeschlossen werden, die zur Grundlage des Handelns werden. Je nachdem, wie ein Phänomen erklärt wird, schließen sich unterschiedliche Bewertungen und unterschiedliche Reaktionen an (vgl. Simon, 2018, S. 73). Für die Übereinstimmungsmöglichkeiten von Wirklichkeitskonstruktionen sind diese Selektions- und Interpretationsprozesse entscheidend.

Die Art und Weise wie aus systemischer Sicht Wirklichkeit in sozialen Systemen konstruiert wird, heißt für pädagogisches Handeln, Zusammenhänge, Wechselwirkungen und eigene Beobachtungs- und Deutungsmuster zu reflektieren, statt Verhalten linear zu erklären oder steuern zu wollen. Damit schließt systemisches Denken und Handeln an ein Bildungsverständnis an, das das Lebendige nicht als linear steuerbar begreift, sondern als Prozess, in dem Ordnungsmuster aus sich selbst heraus entstehen und eine eigene bildende Kraft entfalten. „Indem man an diesen Mustern des Lebendigen anzuschließen versucht, denkt man Bildung, Erziehung und Unterrichten neu“ (Arnold, 2018a, S. 7). Wie offen pädagogische Fachkräfte solche Muster wahrnehmen, deuten, in ihrem Handeln berücksichtigen und wandeln können, hängt wesentlich von der Haltung ab, mit der sie den pädagogischen Alltag gestalten.

5.2 Systemische Haltungen im pädagogischen Kontext

Wilhelm Rotthaus beschreibt Erziehung als „absichtsvolles Beeinflussen einer Person, zumeist ein Kind, durch einen anderen Menschen, die ErzieherIn, in Richtung auf ein, von der ErzieherIn festgelegtes Ziel“ (Rotthaus, 2010, S. 58). Entscheidend ist dabei die Zuschreibung einer erzieherischen Absicht: „Erst wenn ein Mensch seinen Handlungen des Anregens, Beratens, Informierens, Erklärens, Lobens, Tadelns etc. erzieherische Absicht zuschreibt, [...] findet Erziehung statt“ (Rotthaus, 2010, S. 59). Mit Erziehung ist in diesem Verständnis ein bewusst intendiertes und zielorientiertes Handeln der pädagogischen Fachkraft gemeint. Aus systemischer Sicht wird diese Vorstellung jedoch grundlegend in Frage gestellt. Willke ordnet Erziehen den sogenannten „unmöglichen Berufen“ zu – „Professionen, die gezielte Veränderungen oder Entwicklungen in komplexen dynamischen Systemen [...] anstreben“ (Willke, 2015, S. 28). Ausgehend von der operationalen Geschlossenheit lebender Systeme stellt sich für pädagogisches Handeln die Grundfrage danach, „wie in eine selektive, komplexe, dynamische und selbstbezügliche Ordnung eingegriffen werden und dennoch nicht nur Chaos oder Selbstlähmung erzeugt werden kann“ (Willke, 2015, S.33). Denn: „Interventionen in komplexe Systeme [...] sind möglich, aber ihr Erfolg ist unwahrscheinlich. Wahrscheinlicher ist es, dass der intervenierende Akteur [...] wenig, nichts oder gar das Gegenteil des Intendierten erreicht“ (Willke, 2005, S. 7 zit. nach Arnold, 2018a, S. 15). Ausgehend von dieser Wirkungsunsicherheit ist das Ziel systemisch-konstruktivistischer Pädagogik, pädagogische Interaktionen von der Eigendynamik des Kindes her zu denken und Erziehung, Bildung und Lernen als ko-evolutionäre Prozesse zu gestalten, innerhalb derer sich pädagogische Fachkraft und Kind wechselseitig beeinflussen, jeweils im Rahmen ihrer eigenen Möglichkeiten (vgl. Arnold, 2018a, S. 32). Das Kind ist auf Unterstützung, Anregung und Förderung angewiesen, bleibt aber unbeschadet seiner Abhängigkeit vom Erwachsenen ein Mensch eigener Autonomie, der aus dem Anregungsangebot eigenständig auswählt (vgl. Rotthaus, 2010, S. 71), weshalb pädagogisches Handeln immer mit Unsicherheit verbunden bleibt (vgl. Rotthaus, 2010, S. 90). Dasselbe gilt für Bildungsprozesse, denn „Bildung [ist] stets auch Selbstbildung“ (Arnold, 2018a, S. 86), die „nur durch Mitvollzug auf Seiten des die Wirkungen erleidenden Systems zustande kommen“ kann (Luhmann, 1997a, S. 28 zit. nach Arnold, 2018a, S. 32). Konstruktivistische Lerntheorien gehen davon aus, dass sich Lernen als Prozess der Restrukturierung innerhalb eines geschlossenen, selbstreferentiell bezogenen Systems darstellt (vgl. Luhmann, 1987, S. 60 zit. nach Arnold, 2018a, S. 64) – nicht als individuelle Informationsaneignung und Verhaltensänderung, sondern in die komplexen Bezüge zwischen biologischen Voraussetzungen, soziokultureller Eingebundenheit und emotionalen und motivationalen Vorgängen eingebunden (vgl. Arnold, 2018a, S. 65). „Lernen ist nicht machbar! Lernen ist bloß anregbar (perturbierbar)!“ (Peterßen, 2001, S. 113 f. zit. nach Arnold, 2018a, S. 67). Lernprozesse knüpfen stets an

bereits gemachte Erfahrungen sowie an früh eingespurte Deutungs- und Emotionsmuster an, die Fühlen, Denken und Handeln strukturieren. Neue Sichtweisen, Gedanken oder Erklärungen können daher nur dann wirksam werden, wenn sie an diese bestehenden Muster anchlussfähig sind. Was in Lern- und Bildungsprozessen tatsächlich geschieht, lässt sich daher weder zuverlässig vorhersagen noch planen oder steuern, geschweige denn eindeutig isolierten Ursachen zuschreiben. Stattdessen rückt die Frage nach der Viabilität in den Vordergrund, also danach, was für das jeweilige System „gangbar“ ist. (vgl. Arnold, 2018a, S. 107). Dieses Angemessenheitserleben ist eine unhintergebar subjektive Kategorie, „hinter welcher sich eine schier unauflösliche Komplexität von Vorgeprägtheiten, Routinen, Charaktereigenschaften usw. verbirgt. [...] Koevolution ist möglich, solange die Beteiligten mit den wechselseitigen Zulieferungen an Deutungen, Wirklichkeitsinterpretationen sowie Reaktionen sich ‚Baustoffe‘ für die Gestaltung ihrer eigenen Wege zu liefern vermögen“ (ebd.).

Eine an diesen Prämissen ausgerichtete Pädagogik, die diese „Nahrung“ zu geben versteht (vgl. Arnold, 2018a, S. 86), ist nicht primär über Techniken oder Standards zu fassen, im Gegenteil: „Der Traum vom Messen, Standardisieren und Bewerten [...] ist ein Interventions-traum“ (Arnold, 2018a, S. 61), der sich nicht erfüllen kann. Pädagogisches Handeln aus einer systemischen Verortung kennzeichnet sich durch eine methodendistanzierte und selbstreflexive Haltung (vgl. Systemische Gesellschaft, 2020) und erkennt an, dass Wirklichkeit nicht objektiv gegeben ist, sondern relational, sprachlich und kontextgebunden hergestellt wird. Solche pädagogische Praxis bewegt sich bewusst im Spannungsfeld zwischen Irritationsangeboten und der grundsätzlichen Nicht-Verfügbarkeit pädagogischer Wirkungen. Sie arbeitet mit Interdependenzen und Kreislaufprozessen (vgl. Mosell, 2016, S. 46) und berücksichtigt, dass pädagogische Fachkräfte immer als Beobachtende involviert sind (vgl. Mosell, 2016, S. 71). Aus dieser teilnehmenden Beobachtung erschließt sich auch die zentrale Bedeutung von Kontextsensivität (vgl. Systemische Gesellschaft, 2020). Jedes pädagogische Handeln erhält seine Bedeutung erst im Zusammenhang der jeweiligen Kontexte und erfordert eine gewissenhafte sowie wertschätzende Kontextanalyse (vgl. Erpenbeck, 2023, S. 32).

Was in den Blick der pädagogischen Fachkraft als Beobachter*in gerät, ist nicht zufällig, sondern wird maßgeblich durch ihre innere Haltung beeinflusst (vgl. Krizanits, 2016, S. 17). Sie wirkt als Filter dafür, was überhaupt wahrgenommen und welche Bedeutung dem Beobachteten zugeschrieben wird. Die Haltung der Fachkraft ist eine klare Ausgerichtetheit für ihr professionelles Tun, die unabhängig vom einzelnen Kind, der konkreten Interaktion und dem jeweiligen Setting ihr Denken, ihre Weltsicht und ihre pädagogische Handlungspraxis grundlegend prägt. Auf Basis dieser fundamentalen Bedeutung als feste, verinnerlichte Orientierung wird sie zu einer Schlüsseldimension pädagogischen Handelns (vgl. Nentwig-Gesemann et al., 2022, S. 53):

„Mit professioneller Haltung werden [...] implizit bleibende, handlungsleitende, habitualisierte Orientierungen bezeichnet, die im Sinne generativer Strukturen nicht nur ‚Spuren‘ von – vergangenen, (berufs-)biografischen – Erlebnissen und Erfahrungen sind, sondern auch ‚Motor‘ für eine spezielle Form der Gestaltung und Hervorbringung von sozialer Realität und beruflicher Handlungspraxis“ (Nentwig-Gesemann et al., 2022, S. 9).

Haltung einzunehmen bedeutet, sich zu sich selbst, zu den Dingen und zu anderen Menschen ins Verhältnis zu setzen. Gespeist aus Erfahrungen und zugleich auf zukünftige Entscheidungen gerichtet (vgl. Vetter, 2025, S. 61), bildet Haltung den inneren Halt, der es ermöglicht, für bestimmte Werte einzustehen und Verantwortung zu übernehmen. In pädagogischen Zusammenhängen ist diese innere Festigkeit von besonderer Bedeutung, da sie sich unmittelbar im konkreten pädagogischen Handeln zeigt. Kinder sind direkt davon betroffen, mit welcher Haltung – oder Haltungslosigkeit – pädagogische Fachkräfte ihnen begegnen (vgl. Vetter, 2025, S. 58). Wer eine Haltung eingenommen hat, „wurzelt in sich selbst“ (Herbart, 1806/1982, S. 23 zit. nach Vetter, 2025, S. 60) und „vermag auch anderen Halt zu geben“ (Vetter, 2025, S. 59).

Für eine systemische Pädagogik lassen sich Haltungen beschreiben, die sich unmittelbar aus dem systemischen Denken und Handeln ableiten.

Eine zentrale Haltung ist die des Nichtwissens. Sie distanziert sich von jeder Steuerungsillusion, anerkennt die Vorläufigkeit und Relativität allen Wissens und trägt der Kontingenz Rechnung: Alles könnte auch anders sein - anders beschrieben, anders erklärt, anders bewertet werden. Die Haltung des Nichtwissens schließt die Vorsicht vor Urteilen und die „Respektlosigkeit vor jeglichen Gewissheiten“ ein (Mosell, 2016, S. 47). Sie verbindet Neugier mit Behutsamkeit in der Exploration (vgl. Erpenbeck, 2023, S. 32) und ist darauf ausgerichtet zu beobachten, zu erforschen und zu verstehen (vgl. Krizanits, 2016, S. 30). In diesem Sinne distanziert sie sich auch vom Wahrheitsbegriff, weil dieser zu stark von der Vorstellung einer intersubjektiv gültigen und von allen akzeptierbaren Wirklichkeitsbeschreibung durchdrungen ist (vgl. Arnold, 2018a, S. 83).

Keinesfalls bedeutet die Haltung des Nichtwissens jedoch den Verzicht auf professionelles Wissen. Im Gegenteil: Sie erwächst auf der Grundlage von Ausbildung, fachlicher Expertise und beruflicher Erfahrung sowie aus dem Wissen über Systeme, ihre Strukturen, Funktionsweisen und ihre spezifische Logik. Insofern integriert die Haltung des Nichtwissens Wissen als notwendigen Bestandteil professionellen Handelns (vgl. Barthelmess, 2016, S. 90), relativiert jedoch Expertentum: Es entfaltet sich erst im Wechselspiel mit einem Gegenüber und muss immer wieder anschlussfähig gemacht werden. Weil die Haltung des Nichtwissens um die Subjektivität von Wirklichkeitskonstruktionen und die Begrenztheit sowie Unsicherheit pädagogischer Interventionsmöglichkeiten weiß, lehrt sie eine gewisse Bescheidenheit und die Abkehr von einer „Machermentalität, die alles für steuerbar hält“ (Barthelmess, 2016, S. 89/90).

Mit der Haltung des Nichtwissens ist die eigene Erkenntnis immer wieder zu relativieren und nach Passung und Viabilität statt Objektivität zu suchen (vgl. Barthelmess, 2016, S. 94). Die pädagogische Suchbewegung richtet sich dabei an der Frage aus, was für das Kind lebensdienlich ist.

Da jede pädagogische Intervention Gefahr läuft, an der Eigenlogik des Kindes zu scheitern, gehen pädagogische Fachkräfte aus der Haltung des Nichtwissens heraus nicht mit fertigen Deutungen oder standardisierten Lösungen in pädagogische Situationen, sondern mit Beobachtungen, mit anregenden Fragen und Angeboten, die dem Kind Raum für eigene Deutungen und Entscheidungen lassen. Fragen sind *die* zentrale systemische Intervention, die methodisch die Haltung des Nichtwissens abbildet: Im dialogischen Abgleichen von Wirklichkeitskonstruktionen wird Lernen angeregt. Eine an die Haltung des Nichtwissens anschließende pädagogische Praxis unterstützt Kinder dementsprechend in ihrer eigenständigen Sinn- und Bedeutungsbildung und regt zu Wissenskonstruktion und -dekonstruktion gleichermaßen an (vgl. Barthelmess, 2016, S. 91). Der pädagogische Auftrag besteht darin, für Kinder anregungsreiche Situationen zu schaffen, in denen sie feinfühlig begleitet das Neue entdecken und erproben können.

Die Haltung des Nichtwissens steht in engem Zusammenhang mit der systemischen Haltung des Nichtverstehens. Nicht nur jede pädagogische Intervention, sondern das menschliche Dasein an sich, ist an Sprache gebunden. Über die Sprache wird geteilte Wirklichkeit geschaffen: „Menschsein entwickelt und erfüllt sich im Dialog mit dem anderen“ (Rotthaus, 2010, S. 137). Zugleich stellt jede Kommunikation eine Komplexitätsreduktion dar: Die innere Welt wird durch das Gesagte verdichtet, selektiert und reduziert. Auch wenn sich Menschen über Kommunikation miteinander verbunden und in Resonanz zueinander fühlen, sind Generalisierungen, Verzerrungen, Tilgungen Bestandteil jeder Kommunikation „als Koordination zweier Blackboxes [...], die füreinander uneinsehbar sind und bleiben“ (Barthelmess, 2016, S. 104). Das Bemühen um Verstehen als „über Kommunikation erreichte gefühlte oder gedachte Gleichschwingung“ (Barthelmess, 2016, S. 102) ist für gelingende Entwicklungsbegleitung wichtig. Aus systemischer Sicht muss dieses Verstehen aber „letztendlich als unmöglich betrachtet werden“ (Barthelmess, 2016, S. 104). Ziel systemischer Intervention kann von daher nur sein, dem Gegenüber Anregungen für sein Selbstverstehen zur Verfügung zu stellen. Die Haltung des Nichtverstehens verbindet sich mit Empathie, bedeutet aber vor allem Respekt vor der Andersartigkeit des Gegenübers, vor seinen inneren Verarbeitungsstrukturen und seiner Gleichwürdigkeit (vgl. Mosell, 2016, S. 33). Sie beugt einem Erlahmen des wichtigsten Antriebs systemischer Professionalität vor: der forschenden Neugier, dem Fragen, „der Suche nach passenden Verstärkungen, fruchtbarem Zweifel, [...] alternativen Sichtweisen, neuen Handlungsmöglichkeiten und [...] Mut zum Ausprobieren“ (Mosell, 2016, S. 48). Rasche innerliche Zustimmung

verschiebt den Fokus weg von der Erkundung hin zu festgelegten Deutungen. Dabei sind es gerade eine Haltung des Nichtverstehens, der Neugier und des aufrichtigen Interesses, die „paradoxaerweise die Chance auf eine gelingende Kommunikation, innerhalb derer [...] [das Gegenüber] Verständnis und Verstehen erlebt, erhöht“ (Barthelmess, 2016, S. 104).

Pädagogische Fachkräfte sind immer Teil des Systems in dem und mit dem sie arbeiten. Die Haltung des Eingebundenseins (vgl. Barthelmess, 2016, S. 118) trägt dieser Grundannahme Rechnung, indem sie pädagogisches Handeln konsequent als kontextabhängig und wechselseitig wirksam versteht. Mit der Haltung des Eingebundenseins verbindet sich das kontinuierliche Bemühen um Kontextualisierung: das Verstehen von Lebenszusammenhängen, die Berücksichtigung von Wechselwirkungen sowie die Aufmerksamkeit für kommunikative Muster (vgl. Modell, 2016, S. 25). Systemisch-pädagogisches Handeln ist dabei getragen von Wertschätzung, Sensibilität, Interesse und Wohlwollen gegenüber dem Kind (vgl. Mosell, 2016, S. 29). Diese Haltung richtet den Blick nicht auf isolierte Verhaltensweisen, sondern auf das Beziehungsgeschehen und die Bedingungen, unter denen sich die jeweilige Dynamik entfaltet.

Systemische Pädagogik legt ihren Schwerpunkt auf die professionelle Beziehungsgestaltung (vgl. Mosell, 2016, S. 12). Menschen und ihr Verhalten werden nie losgelöst von ihren sozialen Bezügen betrachtet (vgl. Mosell, 2016, S. 21) und Entwicklung immer in engem Zusammenhang mit der Qualität von Beziehung, denn: „Wenn ein Wandel, ein Wachsen stattfindet, so hat dies wesentlich mit der Begegnungsqualität zu tun“ (Erpenbeck, 2023, S. 55). Zentral ist dabei die Anerkennung von Gleichwürdigkeit als Grundlage professioneller Beziehungen. Jesper Juul definiert Gleichwürdigkeit als „sowohl ‚von gleichem Wert‘ (als Mensch) als auch ‚mit demselben Respekt‘ gegenüber der persönlichen Würde und Integrität des Partners. In einer gleichwürdigen Beziehung werden Wünsche, Anregungen und Bedürfnisse beider [...] gleich ernst genommen [...]. Gleichwürdigkeit wird damit dem fundamentalen Bedürfnis aller Menschen gerecht, gesehen, gehört und als Individuum ernst genommen zu werden“ (Juul, 2006, S. 24 zit. nach Erpenbeck, 2023, S. 24). Die Haltung des Eingebundenseins verweist damit auf das grundlegende menschliche Bedürfnis nach Verbundenheit und Resonanz (vgl. Erpenbeck, 2023, S. 55). Dies gilt auch für Bildungsprozesse, in denen die persönliche Begegnung ein entscheidender Gelingensfaktor für das Lernen ist. „Beziehung ist der existentielle und vom Pädagogen beeinflussbare Rahmen, innerhalb dessen Lernverläufe sich vollziehen. Sie beeinflusst, rahmt und verändert [...] Lernen, sie integriert und begleitet aktiv im Prozess psychologischen Identitätslernens, in das der Pädagoge sich mit seiner eigenen Persönlichkeit wertschätzend und selbstvalidierend einbringt“ (Mosell, 2016, S.79). Aufgabe der pädagogischen Fachkraft ist es, aus der Haltung des Eingebundenseins eine gute Balance zwischen Hinwendung und Abgrenzung zu finden und dabei auch die eigenen Grenzen ernst zu nehmen (vgl. Erpenbeck, 2023, S. 57).

An die Haltung des Eingebundenseins schließen sich Fragen nach der Verteilung und Übernahme von Verantwortung an. „Das Maß an Verantwortung in einem Interaktionssystem bleibt konstant. Die Verantwortungsabgabe des einen ist die Verantwortungsübernahme des anderen“ (Simon, 2004, S. 24 zit. nach Erpenbeck, 2023, S. 74). Die Verantwortung für das eigene Handeln und das eigene Weltbild liegt beim einzelnen Menschen – sie bleibt immer persönlich (vgl. Mosell, 2016, S. 89). Da jeder „eine Rolle in dem Drama zwischenmenschlicher Beziehungen, dem Drama des Gebens und Nehmens, in der Zirkularität menschlicher Beziehungen spielt“ (von Foerster, 1993, S. 66), ist persönliche Verantwortung stets auch soziale Verantwortung: Subjektivität entfaltet sich im sozialen Bezug und „Selbstbestimmung braucht kollektive Handlungsfähigkeit“ (Keupp, 2012b, S. 25 zit. nach Mosell, 2016, S. 89). Für pädagogische Fachkräfte umfasst persönliche Verantwortung insbesondere die Bereitschaft und die Fähigkeit, über eigene Ich- und Weltkonstrukte, Entscheidungen und Handlungen nachzudenken und diese unter den Aspekten von Authentizität, Integrität sowie persönlicher und sozialer Verantwortung vor dem eigenen Gewissen – und nicht allein anhand gesellschaftlicher oder institutioneller Vorgaben – zu überprüfen (vgl. Mosell, 2016, S. 89). Die Haltung des Eingebundenseins verlangt daher eine hohe Selbstreflexionsfähigkeit. Pädagogische Fachkräfte sind gefordert, eigene Triggerpunkte, emotionale Resonanzen und innere Beteiligungen wahrzunehmen und zu reflektieren. Dies schließt die Fähigkeit zur Beobachtung zweiter Ordnung ein: sich selbst als Teil des Systems zu beobachten und den eigenen Einfluss auf Interaktionsdynamiken mitzudenken. Introspektion und Selbststeuerung werden damit zu zentralen Professionalisierungsleistungen (vgl. Erpenbeck, 2023, S. 60), weil auch im professionellen Handeln keine anderen Ressourcen zur Verfügung stehen als die eigenen Gedanken, Bilder und Gefühle, um Wahrnehmungen zu ordnen und interventionsleitende Ideen zu entwickeln (vgl. Erpenbeck, 2023, S. 61). Auch pädagogische Fachkräfte handeln - oft unbewusst - immer wieder neu entlang ihrer eigenen, inneren Skripts und gemäß ihrer vertrauten Realitätskonstruktionen (vgl. Erpenbeck, 2023, S. 63). Beobachtungen zweiter Ordnung sind deshalb so wertvoll, weil sie das scheinbar Faktische relativieren, indem sie dessen Perspektiv- und Kontextabhängigkeit sichtbar machen (vgl. Erpenbeck, 2023, S. 65). Diese selbsteinschließende Reflexion (vgl. Arnold, 2024, S. 116) ist eine kontinuierliche Transformationsleistung bezogen auf sich selbst und bildet den Kern systemischen Denkens und Handelns (vgl. Erpenbeck, 2023, S. 72).

Eine weitere, grundlegende systemische Haltung ist das Vertrauen in Selbstorganisationsprozesse, das sich in der Frühpädagogik im Vertrauen in die Entwicklungsfähigkeit des Kindes ausdrückt. Die Selbstorganisation und Eigenlogik des Kindes verbindet jede pädagogische Intervention mit Unsicherheit. Pädagogische Fachkräfte sind aufgefordert, im Bewusstsein dieses Risikos immer wieder neu Anregungen für die kindliche Entwicklung bereitzustellen - in

tiefem Vertrauen auf den Entwicklungsprozess des Kindes und seine Ressourcen und im Respekt vor seinen Wirklichkeitskonstruktionen und bereits erbrachten Entwicklungsleistungen. Die Anerkennung kindlichen Handelns als aus sich selbst heraus folgerichtig und eine aner kennenswürdige Bewältigungsleistung ist die Grundlage, die sich immer auch mit der „Würdigung des Gegebenen“ verbindet (Erpenbeck, 2023, S. 43). Systemische Pädagogik vertraut auf das Gelingen von Selbstorganisation (vgl. Barthelmess, 2016, S. 127). Diese Haltung des Vertrauens unterstreicht die Eigenständigkeit und Würde des Kindes. Sie ist eng verbunden mit der Ressourcenorientierung: Systemisches Arbeiten speist sich aus der Überzeugung, dass jeder Mensch über die Mittel verfügt, die er für seine Lebensbewältigung und seine Lernprozesse braucht. Systemische Pädagogik fokussiert die Entwicklungspotentiale und Entfaltungsmöglichkeiten (vgl. Mosell, 2016, S. 36). Eine ressourcenorientierte Haltung bildet damit „einen fruchtbaren und beziehungsfördernden Unterschied“ (Mosell, 2016, S. 37) zu einem Blick auf Defizite und Fehler. Der Fokus auf Potentiale und Bewältigungsoptionen schützt vor Defizitzuschreibungen, Pathologisieren und Ohnmachtsgefühlen. Ressourcenorientierung stärkt das Selbstwirksamkeitserleben und empowert - gerade Kinder in prekären Lebenssituationen (vgl. Mosell, 2023, S. 36). Die Suche nach und die Arbeit mit Ressourcen kennzeichnet aber nicht nur die Haltung der pädagogischen Fachkraft gegenüber Kindern und Familien, sondern auch in Bezug auf sich selbst - und diese „Verantwortung einen selbst gegenüber kann gar nicht ernst genug genommen werden“ (Erpenbeck, 2023, S. 68).

Hand in Hand mit dem Blick auf Ressourcen und Entfaltungsmöglichkeiten gehen Lösungs- und Zukunftsorientierung. Systemische Pädagogik agiert aus der Überzeugung, dass Lösungen stets vorhanden sind, auch wenn sie aktuell (noch) nicht genutzt werden: „Menschen tragen ihr Lösungspotential in sich, es muss mitunter ausreichend und auf angemessene Weise angestoßen werden“ (Mosell, 2016, S. 38). Mit der Haltung der Lösungsorientierung orientiert sich die pädagogische Fachkraft am ethischen Imperativ, den von Foerster postuliert hat: „immer so [zu] handeln, die Anzahl der Möglichkeiten zu vermehren“ (von Foerster, 1993, S. 78). Es geht darum, eine Vielfalt von Perspektiven einzunehmen und damit Denk- und Handlungsspielräume zu erweitern (vgl. Systemische Gesellschaft, 2020). So sind Hypothesen zu kindlichem Verhalten Annahmen, die aus einer bestimmten Beobachterperspektive mit dem Ziel getroffen werden, Spielräume zu identifizieren, die positive Veränderung möglich machen (vgl. Pfreundner, 2015, S. 14).

Welche der Möglichkeiten dem gesetzten Ziel näher bringt, bleibt trotzdem ungewiss. Die erforderliche Reflexivität beinhaltet die Bereitschaft der pädagogischen Fachkraft, den Umgang mit der verbleibenden Unsicherheit zu lernen (vgl. Mosell, 2016, S. 42). „Als professionelle Systemiker verlieren wir die Angst vor unserer eigenen Unwirksamkeit, indem wir die Möglichkeit unserer Unwirksamkeit als Notwendigkeit betrachten“ (Barthelmess, 2016, S. 126).

Daraus leitet sich eine Haltung der Gelassenheit ab, „die sich von Illusionen der Machbarkeit, der Beherrschbarkeit und Planbarkeit im Zusammenhang mit komplexen Systemen verabschiedet hat“ (Arnold, 2018a, S. 75).

Ein reflektierter, wohlwollender Umgang mit sich selbst und anderen, Demut, Vertrauen und nicht zuletzt Humor kennzeichnen eine systemische Herangehensweise (vgl. Krizanits, 2016, S. 30). Zugleich sind sie Voraussetzung für die Ausbildung von Ambiguitätstoleranz. Diese bezeichnet „die Ausprägung der Fähigkeit, Vieldeutigkeit und Unsicherheit zur Kenntnis zu nehmen und ertragen zu können“ (Herrenbrück und Lüer, 2019, S. 61). Wer über diese Fähigkeit verfügt, ist in der Lage, das Spannungsfeld zwischen all den Mehrdeutigkeiten und Widersprüchen wahrzunehmen, die sich im komplexen pädagogischen Alltag nicht vermeiden lassen, und trotzdem Interaktionen wohlwollend fortzuführen (vgl. Krappmann zit. nach Herrenbrück und Lüer, 2019, S. 61). Das Bewusstsein dafür, dass Widersprüchlichkeit unauflöslich ein konstitutives Element pädagogischer Praxis ist, hilft, ambivalente Handlungsanforderungen auszuhalten und trotz vorhandener Irritationen handlungsfähig zu bleiben.

Eine systemische Haltung, der schon früh in der Entwicklung der systemischen Familientherapie Bedeutung zugeschrieben wurde, ist die der Neutralität. In Bezug auf Bildungsinstitutionen ist diese Haltung kritisch zu hinterfragen. Neutralität „taugt nicht für professionelle Situationen, in denen Fürsorge oder soziale Kontrolle angezeigt sind“ (von Schlippe und Schweitzer, 2000, S. 120). Zudem handelt es sich in Kitas um pädagogische Kontexte, in denen es Kindern nicht freisteht, ob sie Teil des Systems sein möchten oder nicht (vgl. Mosell, 2016, S. 70). Vielmehr geht es mit einer Haltung der Allparteilichkeit für pädagogische Fachkräfte darum, Aufmerksamkeit und Unterstützung angemessen zu verteilen, die Beiträge aller zu würdigen und allen Kindern gleichermaßen zu ermöglichen, ihre Anliegen zu Gehör zu bringen. Allparteilichkeit bedeutet, „als Anwalt der Ambivalenz“ (von Schlippe und Schweitzer, 2019, S. 129) sich mit unterschiedlichen Perspektiven zu identifizieren. Dafür braucht es eine „Mitte, einen inneren Ort, an den ich immer wieder zurückkehre, von dem aus ich alles betrachte, eine autonome Perspektive auf die Menschen und ihre Geschichten, eine Haltung, die gleichermaßen empathisch-nah und reflektierend-distanziert ist, die einführend und gleichwohl in keiner Weise wertend ist“ (Erpenbeck, 2023, S. 109). So verstanden kommt Allparteilichkeit eine Bedeutung jenseits der Logik von Parteinahme zu und verbindet sich mit einem Staunen über die Einzigartigkeit jedes Kindes.

5.3 Haltung als Schlüssel professionellen Handelns

Professionelles pädagogisches Handeln vollzieht sich innerhalb der Trias aus Wissen, Können und Haltung (vgl. Herrmann et al., 2018, S. 23). Diese drei Dimensionen bauen aufeinander auf und greifen gleichzeitig ineinander (vgl. Herrmann et al., 2018, S. 18). Der Prozess der praktischen Herstellung von pädagogischer Qualität ist allerdings wesentlich von der Haltung der pädagogischen Fachkraft bestimmt (vgl. Nentwig-Gesemann, 2014). Als Querschnittsdimension stellt sie den Bezugsrahmen für das Denken und Handeln der pädagogischen Fachkraft dar und beschränkt sich dabei nicht auf einzelne Handlungsschritte, sondern strukturiert das gesamte Handeln (vgl. Nentwig-Gesemann et al., 2022, S. 10). Pädagogische Handlungsfähigkeit speist sich aus Theoriewissen, Erfahrungswissen, methodischen und didaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, der Wahrnehmung der Situation und ihre Handlungsanforderungen sowie der aktuellen Motivation. Dahinter aber liegt die Haltung als handlungsleitende Orientierung und Wertebasis. Diese Haltung – „im Sinne eines individuell-biographischen und kollektiven Habitus – [...] beeinflusst wesentlich die Enaktierung von Dispositionen in der pädagogischen Performanz“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 18). Sie stellt damit einen Schlüssel zur Ausbildung frühpädagogischer Kompetenz dar (vgl. ebd.).

Auch aus systemischer Perspektive ist die professionelle Haltung der Dreh- und Angelpunkt für Handlungswirksamkeit und berufliche Identität (vgl. Erpenbeck, 2023, S. 8). „Ohne den Rückgriff auf eine Haltung liefe die systemische Praxis Gefahr, ihren gekonnten Umgang mit dem Ungefähren an das Beliebig zu verlieren“ (Loth, 2019, S. 157). Zudem ist es für systemisches Wirken der „innere Ort, aus dem der Intervenierende heraus handelt“ (Scharmer, 2011, S. 37 zit. nach Erpenbeck, 2023, S. 115), von dem der Erfolg jeder Intervention abhängt. Diese entscheidende, innere Verfasstheit resultiert aus einem Entwicklungsprozess. Durch Berufsausbildung, Erfahrung und Wertebildung sowie deren fortlaufende Reflexion erarbeitet sich die pädagogische Fachkraft ihre Haltung. Die zahlreichen persönlichen und berufsbiografischen Erfahrungen, Begegnungen, Erkenntnisse und Entscheidungen aus unterschiedlichen Kontexten und Lebenszeiten verdichten sich über die Zeit zu einer Art „innerem Meta-System“ (Erpenbeck, 2023, S. 115) - jenem inneren Ort, der den Blick auf die Welt prägt und die Quelle des professionellen Handelns ist.

Im Zentrum dieser Haltung stehen die Werte, die die pädagogische Fachkraft als „Landmarken für die innere Navigation“ (Erpenbeck, 2023, S. 116) leiten. Ihre Professionalität besteht darin, diese Werthaltung und ihr Handeln kohärent miteinander zu verbinden. Gerade weil Kindertageseinrichtungen für die Gesellschaft eine so bedeutende Funktion erfüllen, ist die Frühpädagogik eng an ethische Diskurse angekoppelt und sind pädagogische Fachkräfte aufgefordert, ihre Werthaltungen immer wieder zu reflektieren. Diese Notwendigkeit ist eng verbunden mit Verantwortungsübernahme und der Haltung des Eingebundenseins, denn „alles, was

ich tue oder lasse, [ist] ein Impuls [...], der sich auch außerhalb meiner Reichweite fortsetzt. [...] Ein ‚Sichraushalten‘ gibt es nicht“ (Erpenbeck, 2023, S. 119).

Aus systemischer Perspektive ist jeder Mensch dazu aufgefordert, seine Möglichkeiten auszuschöpfen und in diesem Prozess ethisch zu sein (vgl. Joisten, 2019, S. 54). Ethisch zu handeln bedeutet hier nicht ein Handeln nach normativen Vorgaben, sondern eigene Wahrnehmungen, Bewertungen und Interventionen so auszurichten, dass sich Handlungsmöglichkeiten erweitern. Im Zuge von Sozialisation und Erziehung werden Verhaltensoptionen auf solche reduziert, die innerhalb bestimmter Systeme anschlussfähig sind. Dieser Prozess, den von Foerster als „Trivialisierung“ bezeichnet (vgl. von Foerster, 1981, 1988 zit. nach von Schlippe, 1991, S. 368), stellt eine notwendige, zugleich aber begrenzende Reduktion von Komplexität dar. Ziel systemischen Arbeitens ist es, dort anzusetzen, wo solche Trivialisierungen Entwicklungs- und Lebensmöglichkeiten einschränken, und (noch) nicht wahrgenommene Handlungsspielräume zu öffnen.

Die grundlegende ethische Leitlinie, „die Vielfalt der Möglichkeiten wiederzugewinnen, die das Leben potentiell für alle Menschen bereithält“ (von Schlippe, 1991, S. 374), stellt die pädagogische Fachkraft vor die Aufgabe, das Kind bei seiner eigenverantwortlichen Entfaltung zu begleiten. Diese Anforderung setzt wiederum die Fähigkeit zur fortlaufenden Selbstbeobachtung und Selbstreflexion voraus. Das Ziel dieser Reflexionsprozesse ist das „laufende [...] Aktualisieren von Möglichkeiten“ (Luhmann, 1984, S. 100 zit. nach Joisten, 2019, S. 61). Aus systemischer Perspektive können Entscheidungen darüber, wie pädagogisch zu handeln ist, „nicht [...] ohne weiteres an theoretische Konstruktionen und ‚harte‘ Diagnosen abgeben [werden], die [...] zwingend vorschreiben, wie [...] zu handeln“ ist (von Schlippe, 1991, S. 373). Die ethische Verantwortung der pädagogischen Fachkraft und die daraus resultierende Reflexionsverpflichtung richten sich ausdrücklich auf die eigenen inneren Prozesse. „Jegliche innere Verfasstheit, alle Gedanken und Gefühle, jede Haltung zu mir selbst, meinem Gegenüber, zum Leben und zur Welt hat unweigerlich Auswirkungen auf mein Gegenüber“ (Erpenbeck, 2023, S. 121). In dem Maße, wie pädagogische Fachkräfte Verantwortung für ihre Beobachtungen, ihre innere Aufstellung und ihre Handlungsentscheidungen übernehmen, sorgen sie zugleich für die Qualität der Beziehung und für die Entwicklungsmöglichkeiten ihres Gegenübers (vgl. ebd.). Systemisch verstanden ist die Haltung somit der Schlüssel für professionelles pädagogisches Handeln als einer Form der Beziehungsgestaltung – nicht nur zum Kind, sondern auch zu sich selbst und schließlich „zum Leben selbst“ (Mosell, 2016, S. 82).

6. Verbindungslinien: Systemische Haltungen als Antwort auf Superdiversität

6.1 Anschlusslinien zwischen Superdiversität und systemischem Denken mit Blick auf die Frühpädagogik

In Kindertageseinrichtungen bilden sich die lang andauernden und weitreichenden Entwicklungslinien einer zunehmenden Pädagogisierung und Institutionalisierung von Kindheit ab. Sie sind in besonderer Weise Orte gesellschaftlicher Verdichtung. Hier treffen Kinder aufeinander, deren Lebenslagen, Familienformen, Sprachen, rechtliche Rahmenbedingungen, Bildungserfahrungen, Medienwelten und Zukunftserwartungen sich in hochgradig verschachtelten Kombinationen überlagern. Zugleich unterliegen sie fortlaufenden Wandlungsprozessen. Sowohl das Konzept der Superdiversität als auch systemisches Denken und Handeln reagieren auf diese komplexe soziale Welt, die nicht stabil, nicht eindeutig und nicht auf einfache Erklärungen reduzierbar ist.

Das Konzept der Superdiversität beschreibt eine qualitative Veränderung sozialer Wirklichkeit. Differenzdimensionen stehen nicht additiv nebeneinander, sondern beeinflussen und überlagern sich gegenseitig und entfalten ihre Wirkung in Abhängigkeit von diesen Wechselwirkungen und ihrem jeweiligen Kontext. Im Mittelpunkt steht die Emergenz dieser Entwicklungen, die zu einer Steigerung sozialer Komplexität führt. Die Lebenssituation von Kindern ist durch vielfältige Differenzmerkmale gekennzeichnet und lässt sich nicht sinnvoll über stabile Gruppenmerkmale beschreiben. Zugehörigkeiten variieren je nach Situation und Konstellation, in der sich ein Kind befindet. Superdiversität problematisiert feste Kategorien und verschiebt damit den Fokus weg von der Frage „Was ist das für ein Kind? Ist es „einsprachig“, „bildungsfern“, „behindert“, „migrantisch“...?“ hin zu der Frage „In welchen Konstellationen bewegt sich dieses Kind und wie verändern diese seine Handlungsmöglichkeiten?“

Diese Perspektivverschiebung korrespondiert in zentraler Weise mit systemischem Denken. Systemisches Denken geht davon aus, dass soziale Wirklichkeit nicht objektiv gegeben, sondern kommunikativ hergestellt ist. Beobachtungen sind immer kontextabhängig und perspektivisch – abhängig vom Beobachtenden und den Unterscheidungen, die er trifft. Was beobachtet werden kann, ist immer durch diese Unterscheidung begrenzt, anderes wird nicht wahrgenommen. Anhand der Leitunterscheidung „migrantisch“ / „nicht migrantisch“ beispielsweise kommen Kinder nicht vor, die hier geboren sind, neben Deutsch weitere Sprachen sprechen und aufgrund der Einwanderungsgeschichte ihrer Familie transnationale Bezüge haben. Die Vielschichtigkeit ihrer Zugehörigkeiten sowie die situative Bedeutung von Migration für ihr Handeln und Erleben bleiben im blinden Fleck der Beobachtung.

Pädagogische Beobachtungen und die daran anschließenden Deutungen – etwa in Form von Zuschreibungen, Gruppenzuordnungen oder diagnostischen Einordnungen – beschreiben Wirklichkeit nicht nur, sondern produzieren sie gleichzeitig. Im systemischen Denken und Handeln ist diese Beobachterabhängigkeit und die Kontingenz jeder Beobachtung immer präsent: Ziel systemischen Handelns ist deshalb eine Perspektiverweiterung, in der „die bisherige Sichtweise der Realität [...] ‚verflüssigt‘ wird“ (Bathelmess, 2016, S. 92). Vertovecs Forderung „to be more aware of the fluidity, flexibility, and multiplicity of everyone’s social categories, including one’s own“ (Vertovec, 2023, S. 223) ist daran sehr anschlussfähig.

Systemisches Denken und das Konzept der Superdiversität teilen sich in dieser Hinsicht eine gemeinsame analytische Grundhaltung: Beide richten den Blick nicht auf isolierte Merkmale, sondern auf die Wechselwirkungen, Rückkopplungsprozesse und Verquickungen, die zwischen unterschiedlichen Ebenen, Strukturen und Variablen bestehen. In beiden Perspektiven gelten Identität und Verhalten als emergent und variabel, weil sie nicht als Eigenschaften von Personen verstanden werden, sondern durch kontextabhängige Wechselwirkungen erklärt werden. Systemisches Denken begreift Verhalten als Ergebnis kommunikativer Prozesse. Die kritische Reflexion von Zuschreibungen ist ein elementarer Bestandteil systemischer Praxis (vgl. Systemische Gesellschaft, 2020). Superdiversität sieht Verhalten als Resultat sich überlagernder, situativ wirksamer Zugehörigkeiten, „the pluralities of human identity, and in the appreciation that they cut across each other“ (Sen, 2006 zit. nach Vertovec, 2023, S. 222). Diese Schnittstelle bedeutet für Pädagogik, Kinder nicht auf fixe Merkmale zu reduzieren. Bedeutungsgebung als „sprachkompetent“, „herkunftsbedingt“ oder „religiös motiviert“ entstehen im Verhältnis zu Normen und Erwartungen. Aus systemischer Sicht erklärt sich das, was Menschen tun und wie sie „sind“ aus den Bedingungen, unter denen sie handeln und beobachtet werden. Damit verbindet sich ein anti-essentialistisches Grundverständnis, das auch für das Konzept der Superdiversität wesentlich ist. Identität wird aus beiden Blickwinkeln als plural, relational und prozesshaft beschrieben: „All people do not have a single identity but belong to diverse categories such as gender, race, class, ability, sexual orientation, and other axes of identity, all of which intersect and interact in a variety of ways and with various effects“ (Vertovec, 2023, S. 8). Für pädagogisches Handeln verbinden sich systemisches Denken und Superdiversität damit in der gemeinsamen Überzeugung, dass Kinder nicht etwas *sind*, sondern im sozialen Miteinander zu etwas (gemacht) werden.

Aus systemtheoretischer Sicht ist jegliches Erleben und Handeln im Zusammenhang seiner jeweiligen Kontexte zu betrachten: „Systemisches Denken ist daher kontextbezogenes Denken“ (Willemse und von Ameln, 2018, S. 12). Es sucht nach Beziehungsmustern, Interaktionsdynamiken und Erwartungsstrukturen innerhalb eines Systems, die Verhalten verständlich machen können. Dadurch weisen systemische Beschreibungen und Erklärungen einen de-

individualisierenden Charakter auf (vgl. Willemse und von Ameln, 2018, S. 12). Problemlagen werden nicht beim Kind verortet, auch wenn es möglicherweise als „Symptomträger“ auf Dysfunktionalitäten im seinem Bezugssystem hinweist (vgl. Pfreundner, 2015, S. 7). Erst wenn die Lebenszusammenhänge eines Kindes und seiner Familie in ihrer Vielschichtigkeit und Verwobenheit berücksichtigt werden, lässt sich die Sinnhaftigkeit kindlichen Handelns nachvollziehen und pädagogisch passend beantworten. Auch solches Verhalten, das von Fachkräften als herausfordernd erlebt wird, kann in seinem Kontext als ein unter den gegebenen Bedingungen plausibler Bewältigungsversuch nachvollzogen werden (vgl. Mosell, 2016, S. 53). Eine solche Perspektive knüpft an lebenswelt- und sozialraumorientierte Zugänge an, deren Ziel es ist, die Lebenswirklichkeiten von Kindern systematisch miteinander zu verknüpfen (vgl. El Mafaalani et al., 2025, S. 170).

Diese Kontextsensibilität findet sich in vergleichbarer Weise auch im Konzept der Superdiversität: “Concerning all of these facets of social complexity in superdiversity – multiple causes, processes and outcomes in migration, unpredictable developments in politics, economies, and societies, and the emergence of new forms of organization – *context matters*” (Vertovec, 2023, S. 202). Kontextbedingungen wie politische Diskurse, rechtliche Rahmenbedingungen und staatliches Vorgehen und Machtverhältnisse haben gravierende Auswirkungen auf das frühpädagogische Bildungssystem, die Fachkräfte, die darin arbeiten, die Kinder und ihre Familien.

Systemisches Denken geht davon aus, dass „nur eine *Vielfalt* der Perspektiven sozialen Wirklichkeiten gerecht wird“ (von Schlippe und Schweizer, 2000, S. 53, Hervorhebung im Original). Perspektivenvielfalt ist damit eine zentrale Antwort des systemischen Ansatzes auf soziale Heterogenität. Arnold verweist mit Blick auf Bildungsprozesse als Ko-Konstruktionen darauf, dass die Begleitung subjektiver Wirklichkeitskonstruktionen „zwingend auf eine Pädagogik der Vielfalt verwiesen“ ist – auf eine Pädagogik, die von der „Vielfalt der subjektiven Lösungswege, Assoziationen, Anwendungskontexte, Aneignungsschwierigkeiten usw. lebt. Diese müssen in der Gestaltung und Begleitung [pädagogischer Settings] stets mitbedacht werden“ (Arnold, 2018a, S. 84).

Eine entsprechende theoretische Fundierung des Umgangs mit Vielfalt findet sich im Konzept der Superdiversität. Vielfalt wird hier nicht als Koexistenz heterogener Gruppierungen verstanden, sondern der Ansatz „reflects an attempt to deflect a groupist understanding“ (McKowen und Borneman, 2020 zit. nach Vertovec, 2023, S. 211). Vielfalt wird als Zusammenspiel pluraler sozialer Identitäten analysiert:

„The importance of plural social identities in individual and social life can hardly be exaggerated. Since every social identity represents a particular way of looking at the world, plural identities mean plural perspectives each supplementing the insights and correcting the limitations

of others, and collectively they all create the possibility of a broader and more nuanced and differentiated view of the world” (Parekh, 2008 zit. nach Vertovec, 2023, S. 206).

Umgekehrt zeigt sich, dass die Reduktion von Vielfalt auf eine dominante Identität mit einer erheblichen Verengung der Wahrnehmung einhergeht. Soziale Differenz wird dann entlang einer einzigen Achse geordnet, andere Zugehörigkeiten und Überschneidungen verschwinden im blinden Fleck. Soziale Wirklichkeit wird so vereinfacht und polarisiert dargestellt (vgl. Vertovec, 2023, S. 276). Damit wird eine zentrale Ressource im Umgang mit sozialer Komplexität verspielt, denn Perspektivenvielfalt “helps us to grasp and cope with the inescapable complexity of human life and to avoid taking a simplistic view of it” (Parekh, 2008 zit. nach Vertovec, 2023, S. 206).

Superdiversität verdeutlicht auch, dass Differenz immer mit sozialen Ungleichheiten und Machtstrukturen verschränkt ist: „Processes surrounding the combination of numerous categories and their outcomes – to which the concept of superdiversity draws attention – are intrinsically related to inequality” (Vertovec, 2023, S. 100). In enger Passung dazu reflektiert der systemische Ansatz, wie über Kommunikationsmuster, Erwartungen und Routinen soziale „Normalität“ erzeugt und stabilisiert wird. Einer unangemessen reduktionistischen Weltsicht tritt dabei auch der systemische Ansatz entgegen: „Weil die Alltagstheorien der meisten Menschen von der Komplexität sozialer Phänomene überfordert sind und daher auf relativ schlichte Erklärungen zurückgreifen [braucht es] [...] praxistaugliche und dennoch der Komplexität sozialer Systeme angemessene theoretische Modelle“ (Simon, 2018, S. XV). Gemeint sind Modelle, die auch die Dynamik sich selbst verstärkender Komplexität aufgreifen, wie sie in der Entwicklung von Superdiversität sichtbar wird. Aus systemischer Perspektive bildet vorhandene Komplexität den Nährboden für weitere komplexe Wirkungen und Dynamiken (vgl. Willke, 2015, S. 6). Diese Komplexitätssteigerung stellt insbesondere an professionelle Handlungsfähigkeit hohe Anforderungen und wird auch als Überforderung erlebt – sowohl auf der Ebene einzelner Fachkräfte als auch auf der Ebene des frühpädagogischen Bildungssystems insgesamt (vgl. El-Mafaalani et al., 2025, S. 154).

Perspektivenvielfalt als gemeinsames Leitprinzip beider Ansätze ermöglicht es, Komplexität handhabbar zu machen. Den systemischen Ansatz kennzeichnet, „dass [...] [er] nicht vor Komplexität zurückschreckt, sondern diese mitdenkt, statt einer ‚komplexitätsvergessenen Vernunft‘ zu huldigen“ (Nassehi, 2017, S. 19 zit. nach von Schlippe und Schweitzer, 2019, S. 166). Beide Ansätze plädieren dafür, „Komplexitätsdenken“ zu fördern: „Ideally such nudging should be in the direction of fostering [...] a kind of “complexity thinking” (Vertovec, 2023, S. 211). Beide Ansätze teilen die Überzeugung, dass es in hochkomplexen Kontexten nicht möglich ist „Unsicherheiten schnell zum Verschwinden zu bringen“ (Willemsen und von Ameln, 2018, S. 217). Systemisches Denken bearbeitet Komplexität durch Reflexion der Selektionsprozesse.

Da jede Beobachtung selektiv ist, ist entscheidend, diese Selektion im Sinne einer Beobachtung zweiter Ordnung zu reflektieren. Systemisches Denken und Handeln nimmt keine Reduktion von Komplexität im Sinne von Rezepten vor, sondern erlaubt eine professionelle Form der Komplexitätsbearbeitung durch Perspektivenvielfalt, Hypothesenbildung, Kontextualisierung und die prinzipielle Vorläufigkeit von Deutungen. Die Anerkennung der Komplexität eines Systems und ihre Bearbeitung bedeutet „Akzeptanz der Vielzahl der Teile und Beziehungen, Anerkennung und Berücksichtigung der Vielfalt und der Dynamik oder des ständigen Wandels und damit auch einer gewissen Unsicherheit. Sie bedeutet auch den Verzicht auf reduktionistische Analysen, Modellbildungen, Forschungsstrategien, oder positiv ausgedrückt, sie verlangt nach vollkommen neuen Fragen, Vorgehensweisen, Instrumenten, Modellen und Methoden“ (Probst, 1987, S. 30 zit. nach Arnold, 2018b, S. 25/26). Für einen grundlegend neuen Blick – und daraus ableitbare Konsequenzen - setzt sich auch Vertovec mit seinem Superdiversitätskonzept ein und plädiert für “a new public understanding of diversification and diversity” (Vertovec, 2023, S. 223) – auch und gerade im Bildungssektor, dem so viel Verantwortung für die kollektive Zukunftssicherung zugeschrieben wird.

6.2 Systemische Perspektiven für pädagogisches Handeln in superdiversen Kontexten

„Das Kind soll dort abgeholt werden, wo es steht“ – dieser oft zitierte Leitsatz pädagogischer Arbeit offenbart bei genauerer Betrachtung die großen Herausforderungen, die in superdiversen Bildungskontexten von dieser Maxime ausgehen. Unter der Perspektive von Superdiversität potenzieren sich die damit verbundenen Fragen, wo das Kind und wo die pädagogische Fachkraft stehen und wie das „Abholen“ geschehen kann, die Komplexität individueller Bildungsbegleitung (vgl. El Mafaalani et al., 2025, S. 162). Kinder stehen nicht an einem eindeutig bestimmbar Punkt, sondern jedes Kind befindet sich in vielschichtigen, kontextabhängigen Lebenslagen. Das Zusammenspiel der vielfältigen Zugehörigkeiten und der sich überlagernden Differenzdimensionen gleicht einem Kaleidoskop mit immer neuen Mustern. Obgleich alle Kinder für eine gute Entwicklung belastbare Beziehungen, das Gefühl von Zugehörigkeit und Autonomie, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Kompetenzerweiterung brauchen, ist es zentral „die großen Gemeinsamkeiten und die vielen Unterschiede im Blick zu behalten“ (El Mafaalani et al., 2025, S. 162). Professionelles pädagogisches Handeln muss deshalb die Einzigartigkeit des Kindes und seine spezifische Lebenslage zum Ausgangspunkt nehmen, und zwar so, dass „Verschiedenes als nichthierarchisch, also als egalitär zu denken ist und wertgeschätzt wird“ (Prenzel, 2014, S. 20).

Der Ausgangspunkt für pädagogische Fachkräfte, sich auf das Kind zuzubewegen, liegt in der Anerkennung dieser komplexen, mehrdeutigen und widersprüchlichen Bedingungen, unter denen pädagogisches Handeln in superdiversen Kontexten stattfindet. Viele Anforderungen im pädagogischen Alltag stehen in einem Spannungsverhältnis zwischen institutionellen Vorgaben, den Erwartungen und Erziehungszielen der Familien, eigenen Überzeugungen und gesellschaftlichen Leitbildern von Kindheit. Dazu gehört beispielsweise die Oszillation zwischen der Vorstellung einer „unbeschwerten Kindheit“ als Zeit des Spiels und der freien Entfaltung und dem gleichzeitigen Anspruch einer möglichst optimalen Vorbereitung auf die Schule. Pädagogische Fachkräfte sind damit konfrontiert, dass sich Normalitätserwartungen oft nicht erfüllen und sie über die rechtlichen, kulturellen, sprachlichen und familialen Kontexte der Kinder nur begrenztes Wissen haben, trotzdem aber unter permanentem Entscheidungs- und Handlungsdruck stehen. „In der Gestaltung des Kita-Alltags gibt es kein Fertigwerden und keine perfekten Lösungen. [...] Die Herausforderung der pädagogischen Arbeit liegt in der Nichtauflösbarkeit der Anforderungskomplexität und der Handlungsverpflichtung“ (Herrenbrück und Lüer, 2019, S. 61). „Maßschneiderei im konkreten Moment“ (ebd.) ist eine hohe Anforderung in heterogenen Kindergruppen und pädagogisches Handeln wird unter diesen Bedingungen „auch von Routinen und Selbstverständlichkeiten geprägt, die häufig auf die in ihrem Handlungsrahmen üblichen Meinungen zu Kindern und ihren Familien beruhen“ (Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 30). Auf die gewachsene Unübersichtlichkeit wird nicht selten mit dem Bedürfnis reagiert, Kontrolle zu erhöhen, Vorgaben zu verschärfen, exakter zu planen und an bestehenden Plänen stringenter festzuhalten. Standardantworten kann es aber unter diesen Bedingungen nicht geben. Vielmehr geht es darum, Widersprüchlichkeit und Unabschließbarkeit für pädagogisches Handeln zu nutzen (vgl. Prengel, 2014, S.23). „Während technokratische Konzepte durch die letztlich naive Annahme gekennzeichnet sind, wachsende Komplexität und Unsicherheit durch vermehrte und präzisere Planung ‚handhaben‘ zu können, setzen [...] Systemtheorien auf eine Steigerung der Anpassungsfähigkeit *im Prozess selbst*“ (Arnold, 2018a, S. 75; Hervorhebung im Original). Angesichts der Vernetztheit, Kontingenz und Vielfalt von Wirkungszusammenhängen in Bildungsprozessen tritt an die Stelle von Rezepten und Forderungen nach einseitigen Anpassungsleistungen ein situatives und fallbezogenes, kontextsensibles Handeln, dessen Basis eine reflektierte, professionelle Haltung ist (vgl. Mosell, 2016, S. 132).

Für den gemeinsamen Weg gibt es weder auf Seiten des Kindes noch auf Seiten der Fachkraft einen eindeutig bestimmbareren Startpunkt, zumal aus systemischer Perspektive beide Ausgangspunkte nicht als gegeben betrachtet werden können, sondern erst im Beobachten, Deuten und Handeln hervorgebracht werden. Das Konzept der Superdiversität und den

systemische Ansatz ein, dass sie das „Sowohl-als-auch“ in den Mittelpunkt der Beobachtung stellen. Systemisch betrachtet

„ist Ambivalenz eigentlich die für jeden Beobachter angemessene Normalverfassung; das macht es für den Beobachter nötig, immer wieder neu zu entscheiden, obwohl es keine sicheren Kriterien für die ‚Richtigkeit‘ der Entscheidung gibt; das gilt für Entscheidungen über Beschreibungen von Phänomenen ebenso wie für Entscheidungen über ihre Erklärung und Bewertung und schließlich auch und vor allem für die daraus abzuleitenden Handlungskonsequenzen“ (Simon, 2020, S. 116).

Die Haltung der Ambiguitätstoleranz erlaubt, Gegensätze auszuhalten und Mehrdeutigkeit als den Normalfall zu akzeptieren. Sie schützt davor, Kinder auf eine Rolle festzulegen. Zugehörigkeiten und Fähigkeiten des Kindes zeigen sich unterschiedlich, je nach Setting und Beziehungskonstellation und in Abhängigkeit davon, welche Beobacherperspektive die Fachkraft einnimmt. Die Elemente des Kaleidoskops zeigen - je nach Anordnung - ein anderes Bild: Keines davon „stimmt“, denn jedes bleibt aus systemischer Sicht ein vorläufiges, eine Perspektive unter vielen möglichen, die verworfen werden kann, sollte sie sich als nicht dienlich erweisen.

Ambiguitätstoleranz wird getragen von der Haltung des Nichtwissens und Nichtverstehens. Die Haltung des Nichtwissens unterstreicht, dass Wissen standortabhängig und kontingent ist und in einer hochkomplexen Welt „ein Denken im Konjunktiv“ (Großmann, 2020, S. 4 zit. nach Arnold, 2023, S. 97) am ehesten geeignet ist, viable Weg zu finden. Mit der Haltung des Nichtverstehens wird Verhalten nicht vorschnell bewertet oder als Abweichung problematisiert, beispielsweise wenn Normen, Interaktionscodes oder Emotionsausdrücke zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern und ihren Familien nicht geteilt werden. Kindern und Eltern und ihren Lebenswelten mit Interesse und Respekt zu begegnen, gelingt auf der Grundlage des Wissens darüber, dass die eigene Perspektive eine von vielen möglichen ist und sie geprägt ist von der eigenen biografischen Entwicklung, den persönlichen Werthaltungen und den Normvorstellungen. Zuschreibungen sind Beobachtungen vor der eigenen Folie. Entscheidende Perspektive ist die Eigenlogik des Kindes: „Die individuelle Subjektivität, gekennzeichnet durch ihre jeweils besonderen Muster der Interaktion mit der interpersonellen und sachlichen Mitwelt, bildet [...] die letztlich relevante Heterogenitätsdimension“ (Prengel, 2014, S. 27). Das Kind dort abzuholen, wo es steht, ist deshalb ein Forschungsauftrag: zu erkunden, ohne vorschnelle Werturteile zu fällen, die eigene Erkenntnis immer wieder zu hinterfragen und nach Passung zu suchen, um die Selbstorganisation des Kindes zu unterstützen. Diese forschende Haltung öffnet den Raum für Hypothesen jenseits vorschneller Deutungen („Das liegt an der Sprache“) und stereotyper Erklärungen („Das ist bei denen so“). Sie wird unter anderem dort sichtbar, wo pädagogische Wirklichkeit sprachlich hergestellt wird: in der Art, wie Kinder beschrieben und Unterschiede markiert werden. Vorläufige Beschreibungen, „die

weniger festschreiben, sondern immer wieder Potentiale in den Blick nehmen und die Integrität jedes Einzelnen wahren“ (Feyerabend, 1998, S. 163 zit. bei Arnold, 2023, S. 15), sind geeignet, um „starre Begriffe und Festschreibungen zu verflüssigen“ (ebd.). Die pädagogische Fachkraft spricht dann nicht von einem „sprachschwachen Kind“, sondern legt differenzierte Beobachtungen zusammen: „Im Morgenkreis spricht das Kind wenig, im freien Spiel erklärt es anderen erfolgreich seine Ideen.“ Diese Haltung wird auch darin deutlich, dass die Fachkraft ihre eigene Beobachterposition mitdenkt und kenntlich macht: Was sehe ich und was sehe ich vielleicht nicht? Was würde eine Kolleg*in, das Kind selbst oder die Familie anders beschreiben? Unterschiedliche Deutungen können nebeneinander stehen bleiben, ohne dass sie hierarchisiert oder abschließend bewertet werden. Die Haltung kommt aus „ohne Richtigstellung, anmaßende Diagnosen und den Anspruch, zutreffende Einschätzungen zu formulieren“ (Arnold, 2019b, S. 13 zit. nach Arnold, 2023, S. 106). Auch Verhalten, das als dysfunktional im Kontext der Kita wahrgenommen wird, wird so der Suche nach dem subjektiven Sinn und den guten Gründen zugänglich. „Hypothesenvorsicht“ (Mosell, 2016, S. 50) und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel sind Schlüsselemente eines solchen forschenden Habitus. Um die Lebenswelten, das Handeln und die Erfahrungen von Kindern und ihren Familien differenziert zu erfassen, müssen pädagogische Fachkräfte „sich systematisch ‚fremd‘ machen können, um das ‚Fremde‘ im eigenen und die Eigensinnigkeit im ‚Fremden‘ zu erfassen und zu verstehen“ (Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 20).

Diese Perspektive problematisiert auch die Arbeit mit monodimensionalen Kategorien. Sie bilden oft die Grundlage für institutionelle Ressourcensteuerung, sind zugleich aber nach wie vor defizitorientiert und stellen *ein* Merkmal in den Aufmerksamkeitsfokus, das damit die gesamte Wahrnehmung des Kindes dominiert. Andere relevante Aspekte entziehen sich dadurch einer gleichwertigen Beobachtung. Das betrifft vor allem solche Kombinationen, die gängigen Normalitätserwartungen zu widersprechen scheinen. Sowohl aus systemischer Sicht als auch aus der Perspektive des Superdiversitätskonzeptes ist es bedeutsam, „vermeintlich norm- und wertbezogene Selbstverständlichkeiten und Alltagstheorien [...] in Frage“ zu stellen (Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 27) und möglichst viele Teile des Mosaiks im Blick zu haben. Kinder können zugewandert sein, noch keine Deutschkenntnisse haben und in mehreren anderen Sprachen hochkompetent sein, sie können behindert und kognitiv sehr leistungsfähig, armutsbetroffen und hochbegabt sein und vieles mehr.

Der Weg aufeinander zu beginnt damit, sich auf die Weltsicht und Lebenssituation des Kindes und seiner Familie einzulassen. Dieses Einlassen schließt das Bewusstsein der pädagogischen Fachkraft dafür ein, immer Teilnehmende zu sein: Einen neutralen Ort, von dem aus es möglich ist, nicht zu kommunizieren, gibt es nicht (vgl. Erpenbeck, 2023, S. 106). Die Haltung

des Eingebundenseins sensibilisiert außerdem dafür, dass Kinder Teil mehrerer Systeme sind, die unter den Bedingungen von Superdiversität sehr unterschiedlichen Systemlogiken folgen können. Damit verschiebt sich mit dem Fokus der Beobachtung weg von einem isolierten Blick auf das Verhalten des Kindes hin zu den Beziehungsdynamiken auch die pädagogische Fragestellung: Wie kann gemeinsam Verantwortung im Sinne von Ko-Evolution übernommen werden (vgl. Mosell, 2016, S. 198)? Wie lässt sich die Umgebung entwicklungsförderlich gestalten? Welche sprachlichen, räumlichen oder zeitlichen Anforderungen wirken unterstützend oder hinderlich und exkludierend? Welche Routinen, Regeln oder Normalitätsannahmen, die das pädagogische Handeln leiten („Kompetente Kinder sind früh selbständig“, „Wissbegierige Kinder sitzen still und hören zu“), sind für welche Kinder anschlussfähig? Welche Vorgaben und implizite Erwartungen benachteiligen Kinder systematisch, weil sie bestimmte Formen zu lernen oder sich einzubringen diskriminieren? Pädagogisches Handeln richtet sich dann weniger auf die Anpassung des Kindes an bestehende Routinen als auf die Anpassung von Routinen an die vielfältigen Voraussetzungen, die Kinder mitbringen.

Für die Beziehungsgestaltung in superdiversen Kontexten ist es essenziell, Kindern und Familien die Kompetenz zur eigenen Lebensbewältigung zuzutrauen, auch wenn sich die Bewältigungsstrategien anders darstellen als von den pädagogischen Fachkräften erwartet. Gemeint ist nicht ein naives Vertrauen, das professionelle Verantwortung zurückweist („So ist sie halt“; „Das ist eine Phase, das wächst sich aus“), sondern eine ressourcenorientierte Grundannahme. Kinder und ihre Familien verfügen über die Erfahrungen, Strategien, Kompetenzen und Potentiale, die sie brauchen, auch dann, wenn diese nicht unmittelbar sichtbar sind oder sie nicht den gängigen Normalitätsannahmen entsprechen. Die Haltung der Ressourcenorientierung fragt nicht danach, was fehlt, sondern was da ist und sich als viabel bewährt, auch jenseits institutioneller Normen und Kategorien. Das entdeckende Beobachten sucht „nicht nach Übereinstimmung des individuellen Kindes mit einem wissenschaftlichen oder privaten ‚Modellkind‘, sondern nach Besonderheiten individueller Kinder“ (Schäfer, 2004, S. 8 zit. nach Nentwig-Gesemann et.al., 2011, S. 21). Gelingende Situationen zu identifizieren und sie zum Ausgangspunkt pädagogischer Angebote zu machen, Verhalten als sinnvolle Antwort auf Anforderungen zu lesen, auch wenn Bewältigungsstrategien irritieren, und entwicklungsangemessene Partizipationsmöglichkeiten für Kinder zu schaffen, das sind zentrale Konsequenzen dieser Haltung. Kinder werden so als kompetent Handelnde ernst genommen. Aus der Haltung des Vertrauens und der Ressourcenorientierung begegnet die pädagogische Fachkraft auch den Kindern und Familien, deren Lebenslage ihr nicht vertraut ist, mit liebevoller Achtung, suspendiert den defizitorientierten Blick und nimmt eine wertschätzende, respektvolle und interessierte Haltung gegenüber ihren Kompetenzen und Motiven ein (vgl. ebd.). „In diesem Sinn gilt es, den Kontakt vertrauensvoll zu gestalten, dabei bereit zu sein, immer wieder ein

persönliches Risiko einzugehen und Spannungen auszuhalten. Das aufrichtige Interesse für das Fremde und das rechte Maß, mich selber als Mensch zur Verfügung zu stellen: [...] achtungsvoll im Kontakt, berührbar als Mensch und transparent im professionellen Handeln“ (Erpenbeck, 2023, S. 121), darauf kommt es in superdiversen Kontexten besonders an. Ressourcenorientierung gilt dabei gleichermaßen für die Zusammenarbeit im Team, um anerkennend und lösungsorientiert miteinander zu kooperieren, wie in Bezug auf sich selbst, um „sich der eigenen persönlichen und professionellen Ressourcen und auch Grenzen bewusst zu werden und gezielt nach Möglichkeiten zu suchen, die eigenen Ressourcen wahrzunehmen, auszuschöpfen und weiterzuentwickeln“ (Nentwig-Gesemann et. al., 2011, S. 21). Damit kann Ressourcenorientierung auch präventiv dazu beitragen, Überengagement zu vermeiden, das in Erschöpfung mündet.

Die Haltung des Eingebundenseins und des Vertrauens ergibt eine Orientierung für professionelles pädagogisches Handeln, in der das Primat der Beziehungsgestaltung handlungsleitend wird (vgl. Mosell, 2016, S. 101). Vertrauensvolle Beziehungen und ein uneingeschränktes Angenommenwerden sind die Basis für erfolgreiche Bildungsprozesse (vgl. Holztratter und Kobler, 2020, S. 38). Dabei kommt es nicht auf Harmonie oder Übereinstimmung an, sondern darauf, in Resonanz zueinander zu treten und dabei auch Spannungen auszuhalten, ohne sich zurückzuziehen. Entscheidend ist das Vertrauen der pädagogischen Fachkraft in das Gelingen. „Dieses Vertrauen ergibt sich [...] aus einer persönlichen Bezogenheit, die [...] authentisches Interesse am Wachstum des Gegenübers ausdrückt“ (Arnold, 2023, S. 72). Erziehung und Bildung vollziehen sich immer als dialogische Prozesse und sind als interpersonale Akte auf Beziehung angewiesen (vgl. Böhm, 1997, S. 101 zit. nach Holztratter und Kobler, 2020, S. 44). „Wenngleich beide - die frühpädagogische Fachkraft und das Kind - ihr Personsein auf unterschiedliche Art und Weise aktuieren [...], wenngleich beiden unterschiedliche Voraussetzungen und Bedingungen [...] ein unterschiedliches Aktuieren ermöglichen und abverlangen, wenngleich beide unterschiedliche Verantwortung übernehmen können und müssen - beide begegnen sich im dialogischen Miteinanderhandeln, sofern sie sich nicht davon abschrecken lassen, dass das Gegenüber in seiner Alterität letztlich nicht zur Gänze erklärbar wird“ (Holztratter und Kobler, 2020, S. 44).

Aufgrund dieser letztendlichen Unverfügbarkeit ist ein Abholen des Kindes dort, wo es steht, illusorisch, denn die Fachkraft kennt den Ort nicht und ihre Beziehung zum Kind ist mit einer unbezifferbaren Vielzahl an Möglichkeiten verbunden und damit mit einer „Ressource, auf die man nicht stößt, wenn man das Kind nur dort sucht, wo ist anscheinend steht“ (Meyer-Drawe, 2013, S. 16 zit. nach Thörner, 2020, S. 83). Ein entscheidender Part professioneller Verantwortung liegt allerdings darin, dass die pädagogische Fachkraft den inneren Ort, der ihr

Denken und Handeln bestimmt, sorgfältig erkundet. Superdiverse Kontexte erfordern in besonderer Weise eine reflexive professionelle Haltung, die eigene Normalitätsannahmen sowie institutionelle Bewertungsraster kritisch hinterfragt. Zur Professionalität gehört, handlungsleitende Orientierungen in Bezug auf die eigene Biografie zu reflektieren, das heißt, sich die eigenen Verhaltens-, Beziehungs- und Deutungsmuster zu vergegenwärtigen und damit Veränderung zugänglich zu machen. Das ist für pädagogische Fachkräfte deshalb so bedeutsam, weil sich in ihrer Handlungspraxis „die eigene familiäre Sozialisation und ‚Betreuungsbiografie‘, das gesellschaftliche und persönliche Bild von Mutterschaft, Familie und Kindheit dokumentieren“ (Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 17). Die professionelle Haltung ist nicht von der Persönlichkeit der Fachkraft zu trennen (vgl. Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 13).

Systemisches Denken öffnet für diese Reflexionsprozesse neue handlungspraktische Impulse, anhand derer sich die pädagogische Fachkraft der Wirkungen und Kontexte ihres Handelns im pädagogischen Alltag bewusst werden kann (vgl. Vomhof, 2014, S. 430). Aus systemischer Sicht beginnt Selbstreflexion damit, die eigene Aufmerksamkeit zu kultivieren und zu professionalisieren, weil die Aufmerksamkeitslenkung das zentrale Steuerungsinstrument sozialer Systeme ist (vgl. Simon, 2018, S. 269). Dementsprechend „gehört die Beobachtung, die die Weichen [...] stellt, unter Beobachtung“ (Erpenbeck, 2023, S. 12). Selbstreflexion schließt dabei immer auch Selbstdistanzierung ein. Sie bedeutet die absichtsvolle Relativierung eigener bevorzugter Sichtweisen und das Einüben einer selbsteinschließenden Form des Denkens, Fühlens und Handelns (vgl. Varela et al., 1992 zit. nach Arnold, 2023, S. 83). Mithilfe dieser „mitlaufenden Selbstbeobachtung“ (von Schlippe und Schweitzer, 2019, S. 114) geht es darum, sich der eigenen blinden Flecken bewusst zu werden und „nicht alles [zu] glauben, was wir selbst spontan denken, sondern lernen, uns selbst ins Wort zu fallen [...] [und] unsere (spontanen) Beurteilungen zu suspendieren“ (Arnold, 2023, S. 22). Das gilt in besonderem Maß für belastende Situationen, die Stress auslösen, denn unter diesen Bedingungen bestimmen früh erlernte, unreflektierte Routinen das Handeln (vgl. Herrmann et al., 2018, S. 28).

Die Reflexion biografischer Einsparungen (vgl. Arnold, 2024, S. 148), von Werten, Überzeugungen und professionellen Routinen ist insbesondere in superdiversen Kontexten untrennbar mit einer besonderen Sensibilität für Machtstrukturen, Diskriminierungen und Stereotypen verbunden. Sie akzentuiert „einen Widerspruch zu einer ganzen Reihe von eingeschliffenen Formen des Unterscheidens, so zu hierarchisierenden, komplementären, dialektischen, identifizierenden, zentralistischen, dogmatischen und monistischen Denkfiguren“ (Prenzel, 2014, S. 20). Macht- und diskriminierungssensibles Handeln bedarf der kritischen Reflexion der eigenen Sichtweise und ihrer vielfältigen Prägungen als einer Perspektive, die sich nicht durch die Entwertung anderer legitimiert (vgl. Prenzel, 2014, S. 22). Pädagogische Fachkräfte sind in diesem Sinne aufgefordert, auch ihre Praxiserfahrungen systematisch zu reflektieren, das

eigene Verständnis von Differenz fortlaufend zu erweitern und zugleich eine klare Haltung gegenüber Ausgrenzung einzunehmen (vgl. Wagner, 2008 zit. nach Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 27). Diese Form der Selbstreflexion ist Teil eines kontinuierlichen Professionalisierungsprozesses. Eine ressourcenorientierte Perspektive, Offenheit für und Wertschätzung von Diversität, biografische Kompetenz, Selbstreflexivität sowie eine forschende Haltung können nicht kurzfristig erlernt werden, sondern müssen im Rahmen von langfristig angelegten Professionalisierungsprozessen einsozialisiert werden (vgl. Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 17). Diese Professionalisierung benötigt zudem einen verlässlichen institutionellen Rahmen. Supervision und kollegiales Feedback unterstützen die professionelle Weiterentwicklung und die Ausbildung einer kritischen Selbsteinschätzung (vgl. Arnold, 2024, S. 37). Voraussetzung hierfür ist eine offene Fehler- und Reflexionskultur auf Team- und Organisationsebene, die es erlaubt, Irritationen, Widerstände, Fehler und Grenzen des eigenen Handelns offen zu thematisieren (vgl. Herrenbrück und Lüer, 2019, S. 63).

6.3 Spannungsfelder und Grenzen

Systemische Haltungen eröffnen angesichts der Herausforderungen durch wachsende Superdiversität wichtige Reflexions- und Handlungsspielräume für pädagogische Fachkräfte. Ihre Anwendung erfährt aber auch klare Grenzen und gerät im institutionellen Kontext von Kindertageseinrichtungen in Spannung zu strukturellen Bedingungen, normativen Erwartungen und Machtverhältnissen. So darf nicht aus dem Blick geraten, dass pädagogisches Handeln institutionell gerahmt und dadurch begrenzt ist. Kitas operieren innerhalb normierter Rahmenbedingungen und flexible, situationsangemessene Lösungen lassen sich nur begrenzt innerhalb einer solchen Systemlogik realisieren. Auch ein kompletter Verzicht auf Kategorisierungen erscheint in diesem Zusammenhang unrealistisch. Institutionelles Handeln ist auf solche Kategorien angewiesen, weil sie eine zentrale Funktion haben, Rechte abzusichern, Ressourcen zu steuern und Zuständigkeiten zu klären. Auch wenn Zuordnungen zu Kategorien oder Diagnosen aus systemisch-pädagogischer Sicht immer eine Offenheit für noch Unbekanntes, Unvorhersehbares brauchen (vgl. Maack, 2020, S. 2), kann auch eine Pädagogik der Vielfalt, die sich innerhalb eines institutionellen Rahmens vollzieht, nicht per se auf Kategorien verzichten. Sie hinterfragt sie jedoch stets, ob diese mit Bewertungen oder Zuschreibungen versehen werden, die mit hierarchischen Wertungen verbunden sind (vgl. Maack, 2020, S. 3).

Professionalität zeigt sich deshalb nicht nur in der Reflexion eigener Haltungen, Prägungen und Werte, sondern auch in der Fähigkeit, das eigene Handeln als Teil der übergeordneten Systeme, in die dieses Handeln eingebettet ist, zu verstehen und zu gestalten. Um eigene Haltungen handlungspraktisch realisieren zu können, braucht es strukturelle Rahmenbedingungen im Berufsfeld, die dies ermöglichen (vgl. Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 27). Zugleich ist ein Handeln außerhalb dieses organisationalen Rahmens nicht möglich. „Der Satz

„Man kann nicht *nicht* kommunizieren!“ muss nämlich ergänzt und erweitert werden um den Satz: „Und man kann auch nicht *nicht* im Kontext der institutionalisierten Erwartungen und Routinen kommunizieren“ (Arnold, 2023, S. 93; Hervorhebung im Original). Deshalb ist es bedeutsam, auch hier kontextsensibel zu sein und die Verwobenheit zwischen der Organisation, ihren Strukturen, Bedingungen und vor allem Limitationen, mit der Person der Fachkraft zu reflektieren. „Professionelles Handeln ist [...] nicht nur als reine Eigenleistung des jeweiligen Akteurs zu verstehen, sondern wird unter je spezifischen Bedingungen in organisationalen Strukturen hervorgebracht“ (Wittwowski, 2020, S. 204). Daraus ergibt sich die professionelle Anforderung, die eigenen Handlungsmöglichkeiten realistisch einzuschätzen und zu nutzen und sich zugleich der eigenen Grenzen bewusst zu sein – sich „erfolgreich zugleich bescheiden und effektiv“ zu verhalten (vgl. Mosell, 2016, S. 92). Die pädagogische Fachkraft steht vor der Herausforderung, ihre Haltung zu den normativen Vorstellungen von Erziehung und Bildung der Gesellschaft, der Familien und der Institution Kita und deren „Corporate Identity“ (vgl. Nentwig-Gesemann et al., 2022, S. 299) ins Verhältnis zu setzen. Die Spannungen und Inkongruenzen, die sich daraus notwendigerweise ergeben, sind im Zuge von Professionalisierungsprozessen im Gesamtsystem von Aus- und Weiterbildung, Fachberatung, Trägern und Politik zu sehen und zu bearbeiten (vgl. Herrmann et al., 2018, S. 6).

Superdiversität ist untrennbar mit sozialen Ungleichheiten und bestehenden Herrschafts- und Machtverhältnissen verbunden. Dabei handelt es sich um strukturelle Herausforderungen, die nicht allein auf der Haltungsebene bearbeitet werden können. Pädagogische Fachkräfte übernehmen einen verantwortungsvollen gesellschaftlichen Auftrag. Sie sind „Träger von Hoffnungen hinsichtlich des Ausgleichs von Chancenungleichheit sowie Adressaten von häufig moralisch aufgeladenen Parolen oder Glaubenssätzen („Wir schaffen das“)" (Herrmann et al., 2018, S. 30). Soziale Probleme zu pädagogisieren (vgl. Diehm 2016, S. 343 zit. nach Herrmann et al., 2018, S. 25) verschiebt aber die gesellschaftspolitische Verantwortung für soziale Ungleichheit auf pädagogische Fachkräfte, die weder als einzelne noch als Berufsstand in der Lage sind, diese Probleme zu lösen. Ihnen wird damit eine Verantwortung zugewiesen, die nicht angemessen ist und zu Überforderung führt (vgl. Herrmann et al., 2018, S. 25).

Die systemische Haltung des Nichtwissens und die damit verbundene Offenheit für verschiedene Perspektiven reicht allein nicht aus, wo Fachkräfte auch positioniert handeln müssen. Sie stößt an Grenzen und verliert ihre ethische Legitimation, wo solche Ungleichheit strukturell wirksam ist. Überall dort, wo Differenzmerkmale hierarchisiert und mit Deprivilegierung verbunden werden, sind sie keine „mögliche Perspektive unter anderen“, sondern verletzen das Gebot der Gleichwürdigkeit und relativieren Machtasymmetrien. Bei Fragen von Rassismus, Ableismus oder institutioneller Benachteiligung sind informiertes Wissen und politisch-ethische Positionierung erforderlich. Das gleiche gilt für den Kinderschutz. „Wenn die Erzieherin

schubst“ (Schoener, 2025, S. 27), wenn Kinder durch eigene oder miterlebte Gewalterfahrungen verletzt werden, verbietet sich eine relativierende Haltung. Der Schutzauftrag verlangt vielmehr nach Rechts- und Verfahrenkenntnissen und einer entschiedenen Anwendung fachlicher Standards.

Spannungen zeigen sich auch in Bezug auf die Ressourcenorientierung. Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen und Potenziale zu fokussieren, darf strukturelle Unterversorgung nicht verdecken oder soziale Probleme individualisieren. Pädagogisches Engagement kann fehlende gesellschaftliche Ressourcen nicht ausgleichen. Systemische Haltungen können weder fehlendes Personal kompensieren noch rechtliche oder sozialpolitische Rahmenbedingungen so verändern, dass Zugänge zum System der frühkindlichen Bildung gerechter, Förderlogiken weniger defizitorientiert werden oder Familienpolitik migrations- und armutssensibler gestaltet wird. Systemische Haltungen dürfen in diesem Zusammenhang auch nicht zu impliziten Leistungsanforderungen werden – nach dem Motto: „Hätte die Fachkraft die richtige Haltung, würde es schon gehen.“ Gerade mit Blick auf die Haltung des Eingebundenseins ist es wichtig, dass pädagogische Fachkräfte sich nicht als Kompensations- und Reparaturinstanz für gesellschaftliche Probleme und fehlende Unterstützungsstrukturen erleben, sondern die Grenzen eigener Zuständigkeit in der Verantwortungsgemeinschaft aller Akteur*innen (vgl. Orientierungsplan von Baden-Württemberg, 2025, S. 29) reflektieren, die an der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung beteiligt sind. Dies dient nicht zuletzt der Prävention von Überforderung und emotionaler Erschöpfung.

Systemische Haltungen können strukturelle Defizite nicht auflösen und pädagogische Fachkräfte können die mit Superdiversität verbundenen Herausforderungen nicht allein bewältigen. „Am Ende kommt es besonders darauf an, in Kita und Schule institutionelle Anpassungen und Erweiterungen vorzunehmen“ (El Mafaalani et al., 2025, S. 165), die Bildungseinrichtungen zu multifunktionalen Lern- und Lebensorten für alle Kinder machen (vgl. El Mafaalani et al., 2025, S. 167). Erst unter solchen Bedingungen können systemische Haltungen pädagogischer Fachkräfte ihre gestaltende und entlastende Wirkung wirklich entfalten.

7. Bilanz und Ausblick

7.1 Rückbezug auf die Forschungsfrage

Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit lautet: Inwiefern tragen systemische Haltungen bei pädagogischen Fachkräften dazu bei, die Herausforderungen superdiverser Kindheiten zu beantworten? Oder kürzer: Verlangt Vielfalt Haltung? Im Folgenden werden die wesentlichen Erkenntnisse aus den vorangegangenen Kapiteln in Bezug auf diese Frage zusammengeführt.

Die vorliegende Arbeit belegt, dass systemische Haltungen pädagogischer Fachkräfte angesichts wachsender Heterogenität und sozialer Mehrdeutigkeit einen professionellen Orientierungsrahmen bieten, der den verantwortungsvollen Umgang mit Vielfalt und Komplexität ermöglicht. Die Analyse legt nahe, dass Vielfalt tatsächlich Haltung verlangt: Systemische Haltungen ermöglichen pädagogischen Fachkräften, superdiverse Lebenslagen von Kindern reflexiv, kontextsensibel und beziehungsorientiert zu begleiten.

Ausgehend von der Rekonstruktion von Kindheit als historisch und gesellschaftlich hervorgebrachter Strukturkategorie wurde deutlich, dass im Zuge der fortschreitenden Institutionalisierung und Pädagogisierung von Kindheit die Bedeutung von Kindertageseinrichtungen für das Aufwachsen von Kindern kontinuierlich gestiegen ist. Sie spielen als Lern- und Lebensort von Kindern eine immer größere Rolle. Transformationsprozesse wie die Individualisierung von Lebensläufen, die Pluralisierung von Familienformen und die mediale Durchdringung des Alltags bewirken zusammen mit einem neuen Niveau von Diversität eine fundamentale Veränderung der Lebenswelten von Kindern. Superdiversität ist für sie längst zum Normalfall geworden. Unter diesen Umständen für jedes Kind in seiner individuellen Konstellation eine pädagogische Begleitung sicherzustellen, die seine Entwicklung fördert, die es für eine unsichere Zukunft rüstet und die seine Gleichwürdigkeit in den Mittelpunkt stellt, ist eine enorme Herausforderung für pädagogische Fachkräfte. Woran können sie ihr pädagogisches Handeln angesichts des immer komplexer und nie fertigwerdenden Mosaiks ausrichten (vgl. El Mafaalani et al., 2025, S. 77)? Wo Normalitätsannahmen nicht mehr zutreffen, wo Differenzerfahrungen den Alltag bestimmen und zugleich das Ziel verfolgt werden soll, Kinder zu gemeinschaftsfähigen Gesellschaftsmitgliedern zu erziehen, dort greifen keine rezeptologische Handlungsanweisungen.

Worauf es angesichts der Orientierungsungewissheit, die mit Superdiversität einhergeht, ankommt, ist ein grundlegend reflexives Verhältnis zum eigenen professionellen Handeln und eine Haltung, die „innere Festigkeit“ verleiht (Vetter, 2025, S. 58). Systemische Haltungen sind in superdiversen Kontexten eine wertvolle Quelle dieser klaren Verortung. Sie unterstützen pädagogische Fachkräfte darin, in respektvoller Weise Unterschiede wahrzunehmen, ohne zu hierarchisieren. Sie machen aufgeschlossen für alles, was außerhalb des Erwartbaren beobachtbar und gestaltbar ist, und sie verbinden Unterschiede mit Empathie und dem Blick auf Ressourcen (vgl. von Schlippe und Schweitzer, 2002 zit. nach Erpenbeck, 2023, S. 120). In einer vielfältigen, komplexen und unsicheren Welt, in der pädagogische Fachkräfte Kindern Halt geben sollen, wird der Umgang mit Unsicherheit zum Kern pädagogischer Professionalität. Systemische Haltungen tragen zu einer Perspektive auf Vielfalt bei, die sie als Ressource betrachtet, ohne die Herausforderungen zu negieren. Wo dies gelingt, „kann eine grundlegende Anerkennung wachsen, die die universellen Gemeinsamkeiten von Kindern [...],

kollektive Unterscheidungen und unverwechselbare, individuelle Besonderheiten zugleich zu schätzen vermag“ (Prenzel, 2006, S. 93 f. zit. nach Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 29). Die Haltung des Nichtwissens und Nichtverstehens lässt den dafür notwendigen Raum für Mehrdeutigkeit und schützt vor vorschnellen Typisierungen und monokausalen Erklärungen. Pädagogische Fachkräfte können gerade ihr Nichtwissen dafür nutzen, „weitere Puzzle-Varianten zu fördern und die vorschnelle Schließung des Dialogs zu verhindern“ (Epstein, 1996 zit. nach von Schlippe und Schweitzer, 2000, S. 122). Der hohe Respekt vor der Eigenlogik und der Sinnkonstruktion des Kindes und seine uneingeschränkte Anerkennung als gleichwürdiges Subjekt vermeiden, dass das Kind von vornherein in wissende Kategorien einsortiert wird (vgl. Mecheril, 2013, S. 30 zit. nach Herrmann et al., 2018, S. 12). Die Haltung des Eingebundenseins macht die eigene Beobachterperspektive bewusst und verdeutlicht, dass die Art der Beobachtung den Unterschied macht, der den Unterschied ausmacht (vgl. Bateson, 1979, S. 122 f. zit. nach Simon, 2020, S. 58). Eingebundensein betrifft eben auch die Macht- und Ungleichheitsverhältnisse und so hilft die systemische Perspektive, sensibel zu sein für Diskriminierungen und Benachteiligungen, die aus der eigenen Praxis heraus entstehen. Es ist insbesondere das Beziehungsangebot, das durch die Art wirksam wird, wie pädagogische Fachkräfte ihre Komplexität zur Verfügung stellen, damit Kinder mit der Komplexität der Welt zurechtkommen. Mit einer Haltung, die sich aus dem systemischen Denken speist, sind pädagogische Fachkräfte in der Lage, ihr Wirken kontextsensibel und im Bewusstsein für die Kontingenz von Superdiversität zu gestalten. Sie richten ihr Handeln nicht am „Common Sense“ aus, sondern nehmen fachlich fundiert und situativ angepasst die Lebenswelt des einzelnen Kindes zum Ausgangspunkt ihres Handelns. Dafür ist es wesentlich, sich an Ressourcen und Potentialen von Kindern und Familien zu orientieren und auf Entwicklungsmöglichkeiten zu vertrauen, ohne strukturelle Ungleichheit außer Acht zu lassen oder unreflektiert zu reproduzieren. Ambiguitätstoleranz und Perspektivenvielfalt helfen pädagogischen Fachkräften, zwischen widersprüchlichen Anforderungen handlungsfähig zu bleiben: Schutz und Partizipation von Kindern auszubalancieren, sich zur Notwendigkeit, Kategorien zu nutzen und sie zu dekonstruieren zu positionieren, zugleich die Erfordernisse einer heterogenen Kindergruppe und die Bedürfnisse des einzelnen Kindes zu berücksichtigen. Systemische Haltungen tragen so dazu bei, sich der Komplexität nicht ausgeliefert zu fühlen, sondern sie gestalten zu können – etwas, das „gerade engagierte Pädagogen [...] als entlastend, befreiend und für ihre Gesundheit und Berufsfreude förderlich“ empfinden (Mosell, 2016, S. 71).

Im Zentrum der Professionalisierung steht die biografische Reflexion, die „personal growth“ ermöglicht (Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 18). Eine solche selbsteinschließende Reflexion setzt die Auseinandersetzung mit den eigenen Potentialen und Einsparungen voraus und macht eine kontinuierliche Selbstbeobachtung erforderlich. So muss in Aus- und Weiterbildung, in Supervision und an anderen reflexiven Orten vor allem die Reflexionskompetenz

weiterentwickelt werden, damit die „Einsozialisierung in einen ‚forschungsorientierten professionellen Habitus‘“ gelingt (Friebertshäuser, 1996, S. 76 zit. nach Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 19). Eine solche Selbstreflexion unter systemischen Prämissen bewahrt vor Steuerungstillusionen und Allmachtsfantasien. Zugleich schafft sie ein Bewusstsein dafür, dass die Unterscheidungen, die pädagogische Fachkräfte treffen – und nicht treffen – soziale Wirklichkeit konstruieren und damit reale Auswirkungen auf Kinderleben haben. „Das Eintreten in ein nachdenkendes und nachdenkliches Zwiegespräch mit der Situation [...] ist eben keine intuitive Alltagskompetenz, sondern muss in Aus- und Weiterbildung eingeführt, geübt und habitualisiert werden“ (Nentwig-Gesemann, 2008, 2007 zit. nach Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 11). Haltungslernen und Selbstbildung sind Hauptbestandteile eines langfristigen Professionalisierungsprozesses, der sich auf ein Ideal richtet, dem sich die pädagogische Fachkraft auch mit Begleitung und Unterstützung durch unterschiedliche Reflexionsformate nur annähern kann (vgl. Prengel, 2006, S. 51 zit. nach Herrmann et al., 2018, S. 12).

Damit stellt sich auch die Frage nach den Orten, an denen diese professionelle Haltung weiterentwickelt werden kann. In der Hochschul-, Aus- und Weiterbildungslandschaft wird das Thema Vielfalt trotz seiner wachsenden Bedeutung noch zu wenig systematisch aufgegriffen (vgl. Oberhuemer, 2012 zit. nach Herrmann et al., 2018, S. 39). Gebraucht werden nicht themenfokussierte, modulare Add-on-Angebote, sondern vor allem praxisbegleitende Fortbildungen, die Selbstreflexion und Haltungslernen als Fundament pädagogischer Professionalität fördern. Denn: „Ein wertschätzender Umgang mit Vielfalt beginnt in den Köpfen der pädagogisch Tätigen“ (Maack, 2020, S. 4) und findet in systemischen Haltungen Antworten, die „das Herz und die Seele des Ansatzes“ ausmachen (Willemse und von Ameln, 2018, S. 1).

Inwieweit diese Haltungen allerdings im Berufsalltag gelebt werden können, hängt nicht unwesentlich von den institutionellen Rahmenbedingungen ab. Auch wenn die innere Haltung für die professionelle Handlungsfähigkeit von Fachkräften ein entscheidender Faktor ist, darf der Fokus auf die Haltung nicht dazu führen, Verantwortung für soziale Gegebenheiten zu individualisieren. Gesellschaftspolitische Fragen nach Bildungsgerechtigkeit - vom Zugang zu früher Bildung bis zur Anschlussfähigkeit der Angebote an superdiverse Lebenswirklichkeiten – dürfen nicht auf die Art und Weise verkürzt werden, dass Familien die Hauptverantwortung für Bildungsmisserfolge zugeschrieben wird (vgl. Bühler-Niederberger, 2020, S. 54) und pädagogische Fachkräfte den Reparaturauftrag erhalten.

7.2 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit unternimmt den Versuch, das Konzept der Superdiversität mit dem systemischen Denken und Handeln zu verbinden und die grundlegende Passung in Handlungsempfehlungen für die frühpädagogische Praxis zu übersetzen. Dieser vielversprechende Ansatz ist theoretisch weiter zu vertiefen und empirisch zu belegen. Lässt sich beispielsweise

Mosells Hypothese bestätigen, dass systemische Haltungen pädagogische Fachkräfte in ihrem Berufsalltag entlasten und inspirieren (vgl. Mosell, 2016, S. 71)? Welche Haltungen werden tatsächlich als stärkend erlebt und welche möglicherweise als Verunsicherung, Überforderung und eine Erhöhung des Handlungsdrucks? Wie genau verändert sich das professionelle Selbstverständnis im Angesicht von Superdiversität dadurch, dass pädagogische Fachkräfte systemische Haltungen einnehmen? Welche Formen der Unterstützung sind in diesem Kontext geeignet, um selbsteinschließende Reflexion und persönliches Wachstum zu fördern?

Ein Forschungsfokus wäre dabei auf Aufmerksamkeitslenkung und Beobachtung als Basis jeder pädagogischen Intervention zu legen. Das Konzept der Superdiversität und der systemische Ansatz kritisieren essentialistische Zuschreibungen. Viele Kitas arbeiten jedoch mit kategorialen Beobachtungsbögen, an die sich die entsprechenden Förderlogiken anschließen. Welche Veränderungen dieser Praxis ließen sich beispielsweise durch Beobachtungsinstrumente erzielen, in die systemische Haltungen eingewoben sind, die zirkuläre Fragen stellen, die Hypothesen explizit in der Vorläufigkeit belassen und Perspektivenvielfalt fördern? Würden solche Instrumente der Superdiversität der Kinder besser gerecht?

Besonders relevant für eine Frühpädagogik, die von der Eigenlogik des Kindes aus denkt, ist die Perspektive der Kinder selbst. Wie erleben Kinder Zugehörigkeit und die Zuschreibungen, mit denen sie kategorisiert werden? Unterstützen systemische Haltungen von pädagogischen Fachkräften Kinder dabei, mehrdimensionale Identitäten zu entfalten? Welche Rolle spielen Peerbeziehungen und deren pädagogische Begleitung beim Aushandeln pluraler Zugehörigkeiten? Zur Klärung dieser und ähnlicher Fragen braucht es eine kindzentrierte Forschung, die Superdiversität und systemisches Denken zusammenbringt.

Bei aller Forscherneugier, die den systemischen Ansatz charakterisiert, sind Systemiker*innen stets gewahr, dass „es keine wissenschaftliche Perspektive geben kann, die ihren Gegenstand ‚erschöpfend‘ zu fassen bekäme“ (Prenzel, 2014, S. 22). Darüber hinaus ist die für den systemischen Ansatz konstituierende Respektlosigkeit und Skepsis gegenüber Ideen (vgl. Mosell, 2016, S. 44/45) auch auf die theoretischen Konstrukte zu beziehen, mit denen das eigene Handeln hinterlegt wird – ganz im Sinne von Hosemann et al.: „Ich glaube keiner Theorien, die benutze sie nur. Ich benutze von der Theorie das Teilstück, das mir hilft ... solange es mir hilft“ (Hosemann et al., 1993, S. 122 zit. nach von Schlippe und Schweitzer, 2000, S. 123). Auch mit Blick auf die weitere theoretische Fundierung stehen hier Kontextbezogenheit und Viabilität im Fokus.

Superdiversität wird weiter zunehmen und nach Antworten verlangen, die ihrem kontingenten Charakter gerecht werden. Mit der wachsenden Komplexität und Unsicherheit wird es für pädagogische Fachkräfte immer mehr darauf ankommen, im verantwortungsvollen Umgang mit Vielfalt nicht nur einen pädagogischen, sondern auch einen politischen Auftrag zu sehen und

sich selbst und das Kind gegen Orientierungsangebote zu wappnen, die diese Komplexität zurückweisen und Eindeutigkeit, Wahrheit und einfache Lösungen versprechen.

Was braucht es dafür? „Notwendig ist [...] ein Sichanschieben [...] an das Lebendige, [...] welches eine gelassene Konzentration und ein humanistisches Menschenbild [...] voraussetzt“ (Arnold, 2018a, S. 75). Immer wieder bei sich selbst anzufangen – „mit einer geländegängigen Mischung aus Demut und Mut“ (Erpenbeck, 2023, S. 124) und im Sinne zirkulärer Kausalität zu akzeptieren, dass es dabei keinen Anfang und kein Ende gibt:

„And the end of all our exploring
Will be to arrive where we started
And know the place for the first time“

(T. S. Eliot zit. nach Erpenbeck, 2023, S. 125).

Literatur

Albers, T. und Bostanci, S. (2025): Stellungnahme zur geplanten Einführung eines flächendeckenden Sprachscreenings für Vierjährige und der Diskussion um Vorschulklassen. <https://uni-paderborn.sciebo.de/s/yTdKDH84pzywNwN> (abgerufen am 18.12.2025)

Albers, T. und Gérard, A. (2020): Inklusion – Alles eine Frage der Haltung. Forum Frühkindliche Bildung Baden-Württemberg, Modellversuch MoVe In. https://www.ffb-bw.de/fileadmin/ffb/pdf_zum_download/Fachbeitraege_BF/Inklusion_-_Frage_der_Haltung_Webseite2_barr.pdf (abgerufen am 08.01.2026)

Ariès, P. (2000): Geschichte der Kindheit. 14. Auflage. Deutscher Taschenbuch Verlag, München

Arnold, R. (2018a): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. 3. Auflage. Carl Auer Verlag, Heidelberg

Arnold, R. (2018b): Die Systemik der Selbstveränderung. Studienbrief SB0310 im Rahmen des Fernstudiengangs Systemische Beratung, TU Kaiserslautern. 2. Auflage

Arnold, R. (2023): Wie man frisch beobachtet, um neu wahrzunehmen. 29 Regeln zur Achtsamkeit. Carl Auer Verlag, Heidelberg

Arnold, R. (2024): Kollegiale Beratung und Supervision. Studienbrief SB0410 im Rahmen des Fernstudiengangs Systemische Beratung, TU Kaiserslautern. 4., durchgesehene, aktualisierte und ergänzte Auflage

Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung (2024): Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. 1. Auflage. wbv Publikation, Bielefeld. <http://doi.org/10.3278/6001820iw> (abgerufen am 12.12.2025)

Autor*innengruppe Fachkräftebarometer (2023): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. wbv Publikation, Bielefeld. <https://doi.org/10.3278/9783763976287> (abgerufen am 10.12.2025)

Barthelmess, M. (2016): Die systemische Haltung. Was systemisches Arbeiten im Kern ausmacht. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen

Beck, U. und Beck-Gernsheim, E. (1994): Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: Beck, U. und Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. 1. Auflage. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

Bertelsmann Stiftung (2025): KiTa ist Bildung – und mehr! KiTas stärken heißt Kinder stärken! <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/kita-ist-bildung-und-mehr> (abgerufen am 22.12.2025)

Blasius, A. und Schmitz-Roden, U. (2014): Bewusst erziehen. Nachdenkliches zum bewussten Umgang mit Erziehung (in schwierigen Zeiten). Springer Fachmedien, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03732-1> (abgerufen am 05.12.2025)

Bloch, B., Kluge, L., Trãn, H.M. und Zehbe, K. (2020): Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel. Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten. 1. Auflage. Verlagsgruppe Beltz, Weinheim, Basel

Braband, J. (2020): "Die Sprache soll den Kindern als Anker dienen". Subjektive Theorien von Eltern und Kitafachkräften über mehrsprachiges Aufwachsen. In: Bloch, B., Kluge, L., Trãn, H.M. und Zehbe, K. (2020): Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel. Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten. 1. Auflage. Verlagsgruppe Beltz, Weinheim, Basel, S. 170 - 188

Bühler-Niederberger, D. (2020): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. 2., überarbeitete Auflage. Verlagsgruppe Beltz, Weinheim, Basel

Bundesministerium des Innern und Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2025): Migrationsbericht der Bundesregierung 2023. Berlin, Nürnberg. <https://www.bamf.de/Shared-Docs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2023.html> (abgerufen 10.10.2025)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2024): Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2023. <https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/244268/7fc5ae40dc736cef00de23b0d349c45d/kindertagesbetreuung-kompakt-2023-data.pdf> (abgerufen am 20.12.2025)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2024): 17. Kinder- und Jugendbericht. <https://www.bmbfsfj.bund.de/bmbfsfj/service/publikationen/17-kinder-und-jugendbericht-244628> (abgerufen am 05.12.2025)

Bundeszentrale für politische Bildung (2025a): Kurz & knapp. Migration – Aufnahmestaaten. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/globalisierung/52711/migration-aufnahmestaaten/> (abgerufen am 10.10.2025)

Bundeszentrale für politische Bildung (2025b): Kurz & knapp. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/bevoelkerung-mit-migrationshintergrund/> (abgerufen am 12.12.2025)

Cloos, P. (2025): An der Vielfalt des Jungseins ausrichten. Potenziale des Einsatzes von diversitätsreflexiven Spielmaterialien. In: Jugendhilfereport: Superdiversität: Aufwachsen und Teilhaben in Vielfalt, Ausgabe 3/2025, S. 11 - 14

Conrad, S. (2021): Veränderte Kindheit – andere Kinder – andere Räume – andere Möglichkeiten. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/soziologie/veraenderte-kindheit-andere-kinder-andere-raeume-andere-moeglichkeiten> (abgerufen am 28.11.2025)

deMaus, L. (Hrsg.) (1980): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. 1. Auflage. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

Deutsches Institut für Menschenrechte (o. J.): Kinderrechte. Diskriminierungsschutz. <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/themen/kinderrechte/diskriminierungsschutz> (abgerufen am 06.01.2026)

Ditton, H. (2006): Der Beitrag Urie Bronfenbrenners für die Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 26(3), S. 268–281. https://www.pe-docs.de/volltexte/2012/5653/pdf/ZSE_2006_3_Ditton_Beitrag_Bronfenbrenner_Erziehungswissenschaft_D_A.pdf (abgerufen am 08.01.2026)

Ebner-Zarl, A. (2021): Die Entgrenzung von Kindheit in der Mediengesellschaft. Kinder zwischen Talentförderung, Leistungsdruck und wirtschaftlichen Interessen. Springer Fachmedien, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31971-7> (abgerufen am 10.12.2025)

Ehret, R. (2017): Diversity, Intersektionalität und Gender. <https://rebekka-ehret.com/2017/10/07/diversity-intersektionalitaet-erklaert/> (abgerufen am 03.01.2026)

El-Mafaalani, A., Kurtenbach, S. und Strohmeier, K.P. (2025): Kinder. Minderheit ohne Schutz. Aufwachsen in der alternden Gesellschaft. Kiepenheuer & Witsch, Köln

Erpenbeck, M. (2023): Wirksam werden im Kontakt. Die systemische Haltung im Coaching. 5. Auflage. Carl Auer Verlag, Heidelberg

Espenhorst, N. et al. (2026): Erfassung und Förderung der sprachlichen Entwicklung im Kontext der Kindertagesbetreuung. Handlungsempfehlungen für geeignete Maßnahmen und Konzepte aus interdisziplinärer Sicht. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, Berlin. https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/broschuere_A4_expertise_Sprachliche-Bildung-2026_web.pdf (abgerufen am 26.01.2026)

Fleischer, S. (2014): Medien in der Frühen Kindheit. In: Tillmann, A., Fleischer, S. und Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Springer Fachmedien, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0> (abgerufen am 30.11.2025)

- Foerster, H. von (1993): KybernEthik. Merve Verlag, Berlin
- Fritz, B. und Keuerleber, N. (2020): Herausforderndem Verhalten professionell begegnen. Forum Frühkindliche Bildung Baden-Württemberg, Modellversuch MoVe In. https://www.ffb-bw.de/fileadmin/ffb/pdf_zum_download/Fachbeitraege_BF/Fachartikel_HeVeKi_barr.pdf (abgerufen am 08.01.2026)
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., und Pietsch, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), München
- Gögercin, S. (2024): Rezension zu: Vertovec, S. (2024): Superdiversität. Migration und soziale Komplexität. Suhrkamp Verlag, Berlin. In: socialnet Rezensionen. <https://www.socialnet.de/rezensionen/32228.php> (abgerufen am 31.10.2025)
- Griese, C. und Pataki, K. (2021): Vergleich mit anderen Beratungsansätzen. Studienbrief SB0220 im Rahmen des Fernstudiengangs Systemische Beratung, TU Kaiserslautern. 4., aktualisierte und durchgesehene Auflage
- Groß, A. (2025): Superdiversität. Ein buntes Mosaik an Lebenswirklichkeiten von Kindern und Jugendlichen. In: Jugendhilfereport: Superdiversität: Aufwachsen und Teilhaben in Vielfalt, Ausgabe 3/2025, S. 6 - 10
- Grümme, B. (2024): Superdiversität: eine fruchtbare Perspektive in der brisanten Diskussion religionspädagogischer Denkformen. <https://doi.org/10.20377/rpb-1938> (abgerufen am 03.01.2026)
- Heimlich, U. (2013): Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), München. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Exp_33_Heimlich.pdf (abgerufen am 08.01.2026)
- Heimlich, U. (2025): Inklusion leben! Auf dem Weg zur inklusiven Gesellschaft. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart
- Hendrich, A. (2022): Kinder mit Migrations- und Fluchterfahrung in der Kita. 3., aktualisierte Auflage. Ernst Reinhardt Verlag, München
- Herrenbrück, S. und Lüer, S. (2019): Ambiguitätstoleranz. Wer sich nicht in Gefahr begibt... In: TPS Spezial 4: Freiheit aushalten – Grenzen erleben und daran wachsen. Klett Kita, Stuttgart, S. 60 - 63
- Herrmann, K., Sauerhering, M. und Völker, S. (2018): Vielfalt leben und erleben! Chancen und Herausforderungen der Heterogenität. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und

Entwicklung e. V., Osnabrück. <https://nifbe.de/wp-content/uploads/2025/02/Vielfalt.pdf> (abgerufen am 29.12.2025)

Hoesch, K. (2024): Was bedeutet Superdiversität für Sozialpolitik? In: sozialpolitikblog, 19.12.2024. <https://difis.org/blog/?blog=146> (abgerufen am 21.10.2025)

Holztratter, M. und Kobler, E.M. (2020): Dem Kind als Person begegnen. Pädagogisch-anthropologische Überlegungen. In: Bloch, B., Kluge, L., Trân, H.M. und Zehbe, K. (2020): Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel. Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten. 1. Auflage. Verlagsgruppe Beltz, Weinheim, Basel, S. 30 - 48

Honig, M.-S. (2011): Institutionalisierte Kindheit. In: Heimbach-Steins, M. und Riedl, A. M. (Hrsg.): Kindeswohl zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Schöningh Verlag, Paderborn, S. 33 - 45

Horvath, K. (2017): Migrationshintergrund. In: Miethe, I., Tervooren, A. und Ricken, N. (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Springer Fachmedien, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7> (abgerufen am 26.10.2025)

Hummrich, M. und Terstegen, S. (2020): Migration. Eine Einführung. Springer Fachmedien, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20548-5> (abgerufen am 26.10.2025)

Hundegger, V. (2023): Eine Kita für alle. Inklusion und diversitätssensibles Handeln. Sonderheft Kindergarten heute. Herder Verlag, Freiburg

Iglesias, M. P. (2025): Diskriminierung benennen, Vielfalt gestalten. In: Jugendhilfereport: Superdiversität: Aufwachsen und Teilhaben in Vielfalt, Ausgabe 3/2025, S. 15 - 19

Jaekel, A. K., Gfrörer, T., Teuscher, L., Hille, K. und Fritz, M. (2025): Die Vision. Bildung braucht Vision – Zukunftsbildung in Kita und Grundschule gestalten. Initiative Zukunftsbildung, Heilbronn. https://files.initiative-zukunftsbildung.de/vision/IZB_Gesamtversion2025.pdf (abgerufen am 26.01.2026)

Jessen, J. et al. (2020): Gründe für unterschiedliche Kita-Nutzung von Kindern unter drei Jahren sind vielfältig. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung e. V., Berlin. DIW Wochenbericht 14/2020. https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.745631.de/20-14-1.pdf (abgerufen am 12.12.2025)

Joisten, K. (2019): Ethik in der Beratung. Studienbrief SB0620 im Rahmen des Fernstudien-gangs Systemische Beratung, TU Kaiserslautern. 1. Auflage

Kerner, I. (2014): Intersektionalität. Aus Politik und Zeitgeschichte. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/178678/varianten-des-sexismus/> (abgerufen am 03.01.2026)

Koch, B. (2021): Diversitätskompetenz im Kindergarten – Eine internationale Perspektive. Verlag Herder, Freiburg. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kinder-mit-migrationshintergrund/diversitaetskompetenz-im-kindergarten-eine-internationale-perspektive/> (abgerufen am 23.12.2025)

Koletzko, B., Bühren, K., Felderhoff-Müser, U. und Frank, S. (2025): Kindergesundheitsbericht 2025. Fokus Gesundheitsversorgung von Kindern und Jugendlichen. Stiftung Kindergesundheit, München. https://www.kindergesundheit.de/Die-Stiftung/Kindergesundheitsberichte/Kindergesundheitsbericht_2025.php (abgerufen am 10.12.2025)

Kränzl-Nagl, R. und Mierendorff, J. (2007): Kindheit im Wandel. Annäherungen an ein komplexes Phänomen. In: SWS-Rundschau, 47(1), S. 3 - 25

Krizanits, J. (2016): Ablauf von Beratung. Studienbrief SB0210 im Rahmen des Fernstudien-gangs Systemische Beratung, TU Kaiserslautern. 3., überarbeitete Auflage

Limburg, D., Austermühle, J. und Kißgen, R. (2021): Zum Stand der Umsetzung von Inklusion von Kindern mit (drohender) Behinderung in den Kindertageseinrichtungen des Rheinlandes. Eine qualitativ-empirische Vertiefungsstudie. In: Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung, 7(2). Verlag FEL, Freiburg. https://fel-verlag.de/wp-content/uploads/2023/06/Ausgabe_14_Perspektiven_2021_02.pdf (abgerufen am 21.12.2025)

Lorke, C. (2021): Deutsch-ausländische Ehen in der Bundesrepublik. Zwischen Grenzen und Paragraphen, Ablehnung und Anerkennung. Bundeszentrale für politische Bildung.

<https://www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/342258/deutsch-auslaendische-ehen-in-der-bundesrepublik> (abgerufen am 31.10.2025)

Loth, W. (2019): Gewusst wie, gewusst warum. Die Logik systemischer Interventionen. In: Systeme, 33(2), S. 151 - 159. <https://www.academia.edu/50941334> (abgerufen am 29.01.2026)

Maack, M. (2020): Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Kita – vom Umgang mit Vielfalt im pädagogischen Alltag. Forum Frühkindliche Bildung Baden-Württemberg, Modellversuch MoVe In. https://www.ffb-bw.de/fileadmin/ffb/pdf_zum_download/Fachbeitraege_BF/P%C3%A4dagogik_der_Vielfalt_im_Modellversuch_Inklusion_barr.pdf (abgerufen am 08.01.2026)

Martens-Schmid, K. (2011): Wissensressourcen im Coachingdialog. In: Birgmeier, B. (Hrsg.): Coachingwissen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 63 - 74

Maurice, J. von und Will, G. (2021): Geflüchtete Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem. Zentrale Befunde der Studie ReGES. LfBi Forschung kompakt, Bericht Nr. 2.

https://www.lifbi.de/Portals/2/adam/LifbiContent/dDL_iW2CYEOfHA6qgR5AIQ/Inhalt/LifBi-Forschung-kompakt_02_ReGES.pdf (abgerufen am 12.12.2025)

McAuliffe, M. und Oucho, L. A. (Hrsg.) (2024): World Migration Report 2024. International Organization for Migration (IOM), Genf. <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2024> (abgerufen am 10.10.2025)

Mediendienst Integration (o.J.): Kita. <https://mediendienst-integration.de/en/integration/kita.html> (abgerufen am 12.12.2025)

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2023): miniKIM-Studie 2023. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland. https://mpfs.de/app/uploads/2025/01/miniKIM-2023_PDF_barrierearm.pdf (abgerufen am 11.12.2025)

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2024): Kleinkinder haben mehr Zugang zu smarten Geräten. Pressemitteilung 2/2024 vom 18.06.2024. https://mpfs.de/app/uploads/2024/11/PM_miniKIM-2023.pdf (abgerufen am 11.12.2025)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2025): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege in Baden-Württemberg. Herder Verlag, Freiburg. <https://www.wlp.ffb-bw.de/orientierungsplan/e-book> (abgerufen am 10.12.2025)

Mosell, R. (2016): Systemische Pädagogik. Ein Leitfaden für Praktiker. Verlagsgruppe Beltz, Weinheim, Basel

Metzing, M. und Cardozo Silva, A. (2024): Erwerbsstatus und berufliche Stellung von Migrantinnen und Migranten. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/sozialbericht-2024/553283/erwerbsstatus-und-berufliche-stellung-von-migrantinnen-und-migranten/> (abgerufen am 17.10.2025)

Müller, H. (2025): Zahlen bitte. #2 Wie viel Zuwanderung braucht Deutschland? <https://www.bpb.de/themen/wirtschaft/zahlenbitte/552872/2-wie-viel-zuwanderung-braucht-deutschland/> (abgerufen am 17.10.2025)

Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. und Richter, S. (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), München. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf (abgerufen am 02.02.2026)

Nentwig-Gesemann, I. (2014): Das professionelle Selbstverständnis frühpädagogischer Fachkräfte. <https://nifbe.de/fachbeitraege/das-professionelle-selbstverstaendnis-fruehpaedagogischer-fachkraefte> (abgerufen am 26.12.2025)

Nentwig-Gesemann, I., Gerstenberg, F., Kallfaß, A. und Rothe, A. (2022): Professionalisierung in der Frühpädagogik aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: Bohnsack, R., Bonnet, A. und Hericks, U. (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 297 - 311. <https://doi.org/10.25656/01:25651> (abgerufen am 10.12.2025)

Olszenka, N. und Riedel, B. (2020): Früh gefördert oder abgehängt? In: DJI Impulse, 1/2020 (Nr. 123), S. 20 - 24

Oltmer, J. (2018): Globale Migration: Geschichte, Gegenwart, Zukunft. <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/dossier-migration/252254/globale-migration-geschichte-gegenwart-zukunft/> (abgerufen am 17.10.2025)

Orban, R. und Wiegel, G. (2023): Ein Pfirsich ist ein Apfel mit Teppich drauf. Systemisch arbeiten im Kindergarten. 6., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Carl Auer Verlag, Heidelberg

Paulick, C. (2020): Systemischer Ansatz. In: socialnet Lexikon. <https://www.socialnet.de/lexikon/Systemischer-Ansatz> (abgerufen am 08.01.2026)

Pfreundner, M. (2015): Auffälliges Verhalten von Kindern aus systemischer Sicht. In: Kindergarten heute spezial. Herder Verlag, Freiburg

Prenzel, A. (2010): Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), München. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Themen/PDF/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof_Dr_Prenzel.pdf (abgerufen am 03.01.2026)

Prenzel, A. (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. 2., überarbeitete Auflage. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), München. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/Inklusion_in_der_Fruehpaedagogik_5Band_2uebaAuflage_2014_Prenzel.pdf (abgerufen am 08.01.2026)

Putjata, G. und David-Erb, M. (2025): Expertise Mehrsprachigkeit an Schulen in Deutschland. Mediendienst Integration. https://mediendienst-integration.de/fileadmin/user_upload/Experten/Mediendienst_Expertise_Mehrsprachigkeit_2025.pdf (abgerufen am 31.10.2025)

Rerrich, M. (1994): Zusammenfügen, was auseinanderstrebt. In: Beck, U. und Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, S. 201 - 218

Reyer, J. und Franke-Meyer, D. (2008): Muss der Bildungsauftrag des Kindergartens "eigenständig" sein? In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 6, S. 888 - 905. <https://doi.org/10.25656/01:4383> (abgerufen am 04.01.2026)

Rieske, T. V. (2011): Bildung von Geschlecht. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt am Main

Roth-Ebner, C. (2023): Die Mediatisierung von Kindheit und deren Implikationen für die Medienziehung. In: Paediatrica et Paedologia, 58(Suppl. 2), S. 114 - 117. <https://doi.org/10.1007/s00608-023-01113-0> (abgerufen am 10.12.2025)

Rotthaus, W. (2010): Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung. 7. Auflage. Carl Auer Verlag, Heidelberg

Ruppin, I. (2017): Diversity Management in Kindertagesstätten. Verlagsgruppe Beltz, Weinheim, Basel

Ruppin, I. und Selzer, S. (2017): Diversität in Kindertagesstätten. Frühpädagogisches Handeln im Spannungsfeld normativer Muster und irritierender Erfahrungen. In: Ruppin, I. (Hrsg.): Diversity-Management in Kindertagesstätten. Verlagsgruppe Beltz, Weinheim, Basel, S. 13 - 52

Salem, T. und Lengyel, D. (2020): Sozialräumliche Vernetzung von Kitas in der Migrationsgesellschaft. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 13, S. 229 - 244. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00086-4> (abgerufen am 26.12.2025)

Schlippe, A. von (1991): Systemische Sichtweise und psychotherapeutische Ethik – vier Imperative. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.12038> (abgerufen am 29.01.2026)

Schlippe, A. von und Schweitzer, J. (2000): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. 7. Auflage. Verlag Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen

Schlippe, A. von und Schweitzer, J. (2019): Gewusst wie, gewusst warum. Die Logik systemischer Interventionen. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen

Schoener, J. (2025): Wenn die Erzieherin schubst. In: Die Zeit, 53/2025, S. 27

Scholz, A. (2013): Warum Deutschland? Forschungsbericht 19 des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb19-warum-deutschland.html> (abgerufen am 17.10.2025)

Schutter, S. und Braun, M. (2018): Herausforderungen von Kindertageseinrichtungen in einer vielfältigen Gesellschaft.

https://images.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/2_Aktuelle_Projekte/9_Frueh-kindliche_Bildung/Forschungsbericht_Vielfalt_in_Kitas/Forschungsbericht_Gesellschaftliche_Vielfalt_in_Kitas_2018.pdf (abgerufen am 18.12.2025)

Schweizer, H. (2007): Soziologie der Kindheit. Verletzlicher Eigen-Sinn. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Simon, F. B. (2018): Systemisches Denken und Handeln, Studienbrief SB0110 im Rahmen des Fernstudiengangs Systemische Beratung, TU Kaiserslautern. 5., überarbeitete Auflage

Simon, F. B. (2020): Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. 9. Auflage. Carl Auer Verlag, Heidelberg

Simon, R. (2023): Soziologie der Kindheit. <https://www.socialnet.de/lexikon/Soziologie-der-Kindheit> (abgerufen am 01.11.2025)

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2023): Kindertagesbetreuung. Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/betreuungsquote-migration-unter6jahren-nach-laendern-2023.html> (abgerufen am 12.01.2025)

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2024): Jedes siebte Kind in Deutschland armutsgefährdet. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/07/PD24_N033_63.html (abgerufen am 12.12.2025)

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2025a): Statistischer Bericht – Mikrozensus – Bevölkerung nach Einwanderungsgeschichte – Erstergebnisse 2024. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html#_s4p2qIs6h (abgerufen am 10.10.2025)

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2025b): Migration und Integration. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html#640252 (abgerufen am 31.10.2025)

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2025c): Migrationshintergrund. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Glossar/migrationshintergrund.html> (abgerufen am 31.10.2025)

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2025d): Kinder in Tageseinrichtungen: Deutschland, Stichtag, Herkunft der Eltern, In der Familie vorrangig gesprochene Sprache. <https://www->

genesis.destatis.de/datenbank/online/statistic/22541/table/22541-0018 (abgerufen am 20.12.2025)

Systemische Gesellschaft (2020): Grundsätze systemischen Denkens und Handelns. <https://systemische-gesellschaft.de/verband/position/grundsaeetze-systemischen-denkens-und-handelns-in-der-sg/> (abgerufen am 08.01.2026)

Systemische Gesellschaft (o. J.): Der systemische Ansatz und seine Praxisfelder. https://systemische-gesellschaft.de/wp-content/uploads/2021/10/SG_Systemischer-Ansatz-und-seine-Praxisfelder.pdf (abgerufen am 02.02.2026)

Thörner, U. (2020): Sprach-Erfahrungen von Kindern. In: Bloch, B. et al. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel. Verlagsgruppe Beltz, Weinheim und Basel, S. 70 - 87

Vertovec, S. (2023): Superdiversity. Migration and Social Complexity. Routledge, New York. <https://doi.org/10.4324/9780203503577> (abgerufen am 02.11.2025)

Vetter, P. (2025): Unbedingte Weggenossenschaft. In: Barth, U. und Wiehl, A. (Hrsg.): Ethos in der Pädagogik. Verlagsgruppe Beltz, Weinheim, Basel

Vomhof, B. (2014): Zur ökosystemischen Analyse der Kooperationsanforderungen frühpädagogischer Fachkräfte am Beispiel des Beziehungsaufbaus mit Eltern. In: Drieschner, E. und Gaus, D. (Hrsg.): Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen Umweltbeziehungen des Bildungssystems aus historischer, systematischer und empirischer Perspektive. Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 417 - 432. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06451-8> (abgerufen am 12.12.2025)

Wahne, T. (2021): Kindliche Zeitpraktiken in KiTa und Grundschule. Eine qualitative Fallstudie. Budrich Academic Press, Opladen, Berlin, Toronto. <https://doi.org/10.25656/01:22293> (abgerufen am 05.12.2025)

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

Walgenbach, K. (2021): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt. In: Hedderich, I., Reppin, J. und Butschi, C. (Hrsg.): Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 41 – 59

Weischer, C. (2024): Rezension zu Vertovec (2024). <https://sozialstrukturanalysen.de/vertovec-2024-superdiversitaet> (abgerufen am 31.10.2025)

Willemse, J. und Ameln, F. von (2018): Theorie und Praxis des systemischen Ansatzes. Springer Verlag, Berlin. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-56645-9> (abgerufen am 05.12.2025)

Willke, H. (2015): (Un)möglichkeit der Intervention. Studienbrief SB0320 im Rahmen des Fernstudiengangs Systemische Beratung, TU Kaiserslautern. 5., überarbeitete Auflage

Wittkowski, A. (2020): „Es ist im Prinzip Mathe, aber wir nennen es nicht so“. In: Bloch, B. et al. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel. Verlagsgruppe Beltz, Weinheim, Basel, S. 189 - 208

Eigenständige Erklärung

Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Oftersheim, 23. März 2026

Anja Wilhelmi-Rapp