Qualitative Fall- und Prozessanalysen.
Biographie – Interaktion – soziale Welten

Birke Bull-Bischoff

Ausgrenzung und Stigmatisierung in der Kindertagesstätte

Gruppendiskussionen mit Erzieherinnen

Verlag Barbara Budrich

Birke Bull-Bischoff
Ausgrenzung und Stigmatisierung in der Kindertagesstätte

Qualitative Fall- und Prozessanalysen
Biographie – Interaktion – soziale Welten

Band 13

herausgegeben von

Karin Bock
Jörg Dinkelaker
Werner Fiedler
Jörg Frommer
Werner Helsper
Rolf-Torsten Kramer
Heinz-Hermann Krüger
Heike Ohlbrecht
Anna Schnitzer
Fritz Schütze
Sandra Tiefel

Birke Bull-Bischoff

Ausgrenzung und Stigmatisierung in der Kindertagesstätte

Gruppendiskussionen mit Erzieherinnen

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten
© 2020 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-2324-9 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1486-5 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Satz: Anja Borkam, Jena
Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt
Printed in Europe

Eine persönliche Vorbemerkung der Autorin

Viele Diskussionen mit Forschenden – insbesondere aus dem beruflichen Umfeld der frühkindlichen Bildung – führten immer wieder zu konfliktbeladenen Momenten, die Betroffenheit über einige Forschungsergebnisse erkennen ließen. Auch Gespräche mit Erzieherinnen mündeten oftmals in Unbehagen und Rechtfertigung. Das ist nachvollziehbar und verständlich. Für den wissenschaftlichen Zweifel bin ich sehr dankbar, er hat die vorliegende Arbeit bereichert. Abwehr und Rechtfertigung jedoch machen den wissenschaftlichen Diskurs beschwerlich. Soziale Ausgrenzung und Stigmatisierung sind heikle Themen und werden es bleiben. Vorurteile und Stigmata gehören zum Repertoire menschlichen Handelns und sind nicht so ohne Weiteres suspendierbar.

In der Diskussion um inklusive Bildung wird das Bild von einem „Nordstern“ bemüht, der immer in einer gewissen Entfernung und dennoch Orientierung bleibt (vgl. Boban/Hinz 2017a). Nicht umsonst ist die Rede von vorurteilsbewusster und eben nicht von vorurteilsfreier Bildung und Erziehung.

Mit anderen Worten: Auch LeserInnen dieser Arbeit werden sich genauso wie die Forscherin selbst immer mal weeder ertappt gefühlt haben und auf eigene Praktiken von Stigmatisierung und Ausgrenzung gestoßen sein. Mögen solche Erkenntnisse im geschützten Raum zurückgezogenen Arbeitens oder Lesens schon unangenehm sein, so sind sie es umso mehr, wenn sie Gegenstand kollektiver oder gar öffentlicher Diskussionen werden. Die Autorin wie auch die meisten LeserInnen sind bisher verschont worden von der Forschung über eigene Vorurteile und Ausgrenzungspraktiken. Erzieherinnen hingegen können sich zwar der empirischen Forschung über sich selbst, kaum aber der öffentlichen Diskussion über pädagogisches Handeln im Kontext von Ausgrenzung und Stigmatisierung entziehen.

Ich bedanke mich deshalb ausdrücklich und in besonderer Weise bei denjenigen, die sich diesem Forschungsprozess gestellt haben.

Das Anliegen dieser Arbeit ist keinesfalls der Versuch, ihre Arbeit in Misskredit zu bringen. Ich möchte stattdessen ermutigen, sich den schwierigen Diskussionen zu stellen, im Interesse der Kinder und im eigenen Interesse. Es ist eine Erfahrung, die Sie teilen werden mit denjenigen, die sich dem Ideal des „inklusiven Nordsterns“ nicht nur verbal verschrieben haben, sondern bereit sind, die eigene Praxis immer wieder in Frage zu stellen. Es bleibt ein anstrengender Prozess, der jedoch letztlich gewinnbringend für alle sein kann – für die PädagogInnen, für die Kinder, die Träger und alle, die daran teilhaben und interessiert sind.

Herzlichen Dank auch an Frau Prof. Dr. Rabe-Kleberg und Herrn Prof. Dr. Andreas Hinz – meine beiden BetreuerInnen – für immer wieder gewinn-

bringende, motivierende und anregende Diskussionen im Rahmen meiner Forschungsarbeit und darüber hinaus.

Birke Bull-Bischoff

Ein Wort zuvor: Wissenschaftler sollen Mythenjäger sein …

… und das gilt selbstverständlich auch für Wissenschaftlerinnen! Birke Bull-Bischoff hat mit diesem Buch gezeigt, wie das geht, das „Mythen jagen“. Ein Mythos ist eine Erzählung, mit der man etwas Wichtiges zu erklären oder zu begründen versucht. Zum Beispiel den Anfang der Welt als Schöpfung innerhalb weniger Tage. Das ist eine wunderbare Erzählung, sie darf nur nicht mit der Geschichte der Natur verwechselt werden.

Auch in wissenschaftlichen und fachlichen Debatten gibt es Mythen, die immer weiter erzählt werden. Im Bereich der Inklusion behinderter Kinder gehört dazu die weit geteilte Einschätzung, dass Kindergärten eine für Integration besonders gut geeignete Einrichtung sind, weil hier kein Leistungsdruck und keine Notengebung wie in der Schule notwendig seien, vor allem aber deshalb, weil die kleinen Kinder sich angeblich nichts daraus machten, wenn ein anderes Kind behindert sei – wenn es nur gut Fußball spielen könne. Und wenn es nicht gut Fußball spielen kann?

Birke Bull-Bischoff hat in ihrer nun vorliegenden Studie pädagogische Fachkräfte über Kinder erzählen lassen, „die gehänselt werden“. Hier wird deutlich, dass die meisten Kinder keineswegs so „gute Menschen“ sind, wie uns der Mythos weismachen will. Meistens sind sie ungeduldig, schließen „solche“ Kinder bald aus ihrem Spiel aus und geben ihnen zumeist keine zweite Chance. Die Fachkräfte stehen oft – zu oft – hilflos und ohne pädagogische Strategie vor dieser Situation.

Nach einer tiefgehenden Analyse der Erzählungen erschließt sich zudem, dass die Erzieherinnen und Heilpädagoginnen zwar ihren pädagogischen und ethischen Integrationsauftrag kennen und erfüllen wollen, aber in ihrer Haltung und ihrem (Mit-)Gefühl zwischen den behinderten und den anderen Kindern schwanken. Dieses Ergebnis ist der herausragenden wissenschaftlichen und methodisch genauen Arbeit der Autorin zu verdanken.

In Wissenschaft und Praxis verweisen uns diese Ergebnisse darauf, dass die Integrations- und Inklusionsdebatte auf der Ebene des professionell-pädagogischen Handelns und der entsprechenden Haltung noch einmal grundlegend neu begonnen werden muss. Erzähle keiner mehr, es gehe nur noch um Rampen, Aufzüge und mehr Personal, dann wäre die Frage der Integration oder gar die der Inklusion in Kindergärten schon gelöst! Ich wünsche der Veröffentlichung von Birke Bull-Bischoff eine breite Rezeption und freue mich auf die heftigen Diskussionen, die das Buch auslösen wird!

Prof. Dr. Ursula Rabe-Kleberg, Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg, im März 2019

Inhalt

1 Die Geschichte der Forschungsidee 11

1.1 Frühkindliche Bildung im Wandel 11
1.2 Der gesellschaftliche Diskurs um ein inklusives Bildungssystem 15
1.3 Soziale Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung 18
1.4 Frühkindliche Bildung und soziale Ungleichheit 21
1.5 Forschungsfragen 24
1.6 Stand der Forschungen 25

2 Theoretische und empirische Zugänge 30

2.1 Konstruktion der Wirklichkeit 30
2.2 Professionelle Haltungen 31
2.3 Perspektive der Stigmaforschung 33
2.4 Perspektive der Resilienzforschung 34
2.5 Perspektive des Inklusionsdiskurses 36
2.6 Konzept vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung 38

3 Forschungsprozess 42

3.1 Wahl der Forschungsmethoden 42
3.2 Die explorative Phase 43
3.3 Das weitere Sampling 47
3.4 Der Interpretationsprozess 50
3.5 Transkription und Auswahl interessierender Passagen 51
3.5.1 Formulierende Interpretation 52
3.5.2 Reflektierende Interpretation 52
3.6 Triangulation 54

4 Falldarstellungen 56

4.1 Märchentiere 56
4.2 Hochzeitstanz 111
4.3 Farbenpracht 142
4.4 Laternentraum 192
4.5 Zusammenfassung 277
4.5.1 Normalität und Abweichung 277
4.5.2 Soziale Prozesse der Stigmatisierung und Ausgrenzung 281

4.5.3 Advokatorisches Handeln und seine Ambivalenzen ... 287
4.5.4 Die Eltern „solcher Kinder“ (Exkurs) ... 289

5 Forschungsergebnisse im Kontext theoretischer Diskurse ... 291

5.1 Rekonstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit ... 291
5.1.1 Der gesellschaftliche Hintergrund ... 291
5.1.2 Die Praxis der Institutionen ... 292
5.1.3 Die rekonstruktive Praxis ... 293
5.1.4 Ressourcenorientierung versus Problemperspektiven ... 294
5.2 Machtverhältnisse und Machtpraktiken ... 296
5.2.1 Macht der Erzieherinnen ... 297
5.2.2 Machtgefüge einer „Wir-Allianz“ ... 298
5.3 Haltungen und Handeln im Kontext sozialer Ausgrenzung ... 299
5.3.1 Emotionales Handeln ... 300
5.3.2 Stigmatisierende und ausgrenzende Praktiken ... 304
5.3.3 Umgang mit Orientierungsdilemmata ... 306
5.3.4 Unsicheres, defensives und resignatives Handeln ... 307
5.3.5 Offensives Handeln ... 309
5.3.6 Advokatorisches Handeln ... 309
5.3.7 Zwiespältiges Handeln ... 311
5.4 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse ... 313

6 Forschungsdesiderate, Schlussfolgerungen und Ausblick ... 317

6.1 Vorschläge für die empirische Forschung ... 317
6.2 Politische Rahmenbedingungen verbessern ... 318
6.3 Inklusive pädagogische Praxis entwickeln ... 321

7 Literaturverzeichnis ... 322

Anlagen

Farbenpracht Gruppendiskussion 1
Farbenpracht Gruppendiskussion 2
Märchentiere Gruppendiskussion 1
Märchentiere Gruppendiskussion 2
Laternentraum Gruppendiskussion
Hochzeitstanz Gruppendiskussion
Transkriptionsregeln

Alle Anlagen sind online abrufbar unter: DOI 10.3224/84742324A

1 Die Geschichte der Forschungsidee

Am Beginn dieser Arbeit soll die Geschichte der Forschungsidee nachgezeichnet werden. Dabei wird skizziert, welche wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Perspektiven das Forschungsinteresse maßgeblich geprägt und den Forschungsprozess beeinflusst haben.

Zunächst nahm der sich verändernde Blick auf die frühkindliche Bildung in Kitas[1] seit dem Ende der 1990er Jahre wesentlichen Einfluss. Er soll im ersten Teil knapp umrissen werden (Kap. 1.1). Auch die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um inklusive Bildung seit den Jahren 2005/2006 prägten in besonderer Weise das wissenschaftliche Interesse (Kap. 1.2) der Forscherin. Beide Diskussionsstränge sind wiederum eng verbunden mit dem Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbenachteiligung (Kap. 1.3), der vor allem für das deutsche Bildungssystem immer wieder diagnostiziert wird. Diese Befunde münden letztlich in der Frage, welche Potenziale in frühkindlicher Bildung liegen, um sozialer Ungleichheit entgegenzuwirken, so dass sich auch Kinder aus problembeladenen Lebensverhältnissen erfolgreich entwickeln können (Kap. 1.4). Entlang dieser Diskurse entwickelte sich Schritt für Schritt das hier zugrunde liegende Interesse (Kap. 1.5), verbunden mit der Absicht, an vorliegende Forschungen (Kap. 1.6) anzuknüpfen.

1.1 Frühkindliche Bildung im Wandel

Die Ergebnisse der PISA-Studie 2000 förderten im internationalen Vergleich einen problematischen Leistungsbefund von SchülerInnen[2] in Deutschland

1 In der vorliegenden Arbeit wird mit dem Begriff „Kita“ eine Kurzbezeichnung für Kindertagesstätten gewählt. Institutionell sind damit alle Einrichtungen der frühkindlichen Bildung eingeschlossen, die Kindern von 0 bis 5 oder 6 Jahren offen stehen. Im Rahmen dieser Arbeit bedarf es nicht der Unterscheidung zwischen Krippe und Kindergarten – beides wird im Folgenden unter diesen Begriff gefasst. Gewählt wurde die Bezeichnung Kita auch, um dem hier diskutierten Forschungsgegenstand – der frühkindlichen Bildung – auch begrifflich mit mehr Freundlichkeit und Zugewandtheit zu begegnen. Lediglich in Zitaten wird der Begriff wie im Original verwendet.

2 Das Ausformulieren von jeweils männlicher und weiblicher Schreibweise erweist sich als beschwerlich für den Lesefluss. Die männliche und die weibliche Bezeichnung von abstrakt beschriebenen Personen werden in dieser Arbeit weitgehend mit einem I innerhalb des zusammengefassten Wortes markiert. Andere Alternativen verbessern das sprachliche Dilemma nicht. Geht es jedoch um die hier Beforschten, dann bleibt

zutage. Immerhin diagnostizierte die Studie fast ein Viertel so genannter RisikoschülerInnen im Bereich der Lesekompetenzen (vgl. Baumert u.a. 2001). Die Befunde sorgten für eine medial begleitete, tiefgreifende und gleichermaßen kontroverse Debatte über die Zukunft des Bildungssystems hierzulande, vor allem über die Bewertung der Ursachen und über angemessene Schlussfolgerungen. Im Schatten dieser Diskurse rückte auch die Kita als Bildungseinrichtung stärker in den Fokus. Potenziale früher Bildung sollten für alle Kinder eröffnet werden, so das abstrakte und immer wieder proklamierte Ziel.

In den Bundesländern wurde in Kooperation zwischen Politik und Wissenschaft begonnen, Bildungsprogramme für die frühkindliche Bildung zu entwickeln. Im Zuge dessen entwickelte sich ein grundsätzlich anderes Verständnis der Bildungsprozesse in der Kita. Bildung wurde nunmehr als selbsttätiger Prozess verstanden (vgl. Laewen/Andres 2002, S. 41), in welchem Kinder sich ihre Welt, deren Begriffe und Zusammenhänge konstruieren, vielfältiges Wissen generieren, Einstellungen und Werte entwickeln. Auch bereits konstruierte Wissensbestände, Werte und Normen sind dafür bereitgestellt. Kinder setzen sich damit auseinander und bringen all das in Beziehung zu sich selbst und der Welt. Als Subjekte sind sie nicht ReproduzentInnen oder gar EmpfängerInnen von Vorgegebenem und Geplantem, sondern selbsttätig und eigenständig aktiv. Im humboldtschen Sinne versteht sich Bildung so als Aneignung der Welt.

Mit dem veränderten Blick auf Bildung veränderte sich auch die Sicht auf die Rolle von ErzieherInnen. Die traditionelle führende Rolle wird abgelöst von einem Verständnis, in dem Bildungsprozesse initiiert, begleitet, beobachtet und reflektiert werden. Der Individualität von Kindern gilt besondere Aufmerksamkeit. Bildungsprozesse bedürfen vielfältiger sozialer Interaktionen. Erzieherinnen und Kinder teilen und verhandeln Wissen und Bedeutungen, Einstellungen und Regeln in einem Ko-Konstruktionsprozess (vgl. Völkel 2002; Fthenakis 2005; Dahlberg 2010).

Die habitualisierten Orientierungsmuster einer Interventions- und Vermittlungspädagogik, wie sie in der DDR praktiziert wurden, prägten auch nach 1990 als konjunktive Erfahrungsräume die Praxis von ErzieherInnen in den neuen Bundesländern (vgl. Nentwig-Gesemann 2000) und kollidieren nunmehr möglicherweise mit diesem veränderten Verständnis von frühkindlicher Bildung. In ähnlicher Weise geprägt waren und sind die Erwartungshaltungen von Eltern oder Einrichtungsträgern hinsichtlich plan- und abrechenbarer Erziehungs- oder Arbeitsergebnisse in der pädagogischen Praxis. Sie brechen sich am Konzept des situativen Spielens und Lernens (Situationsansatz).

---

es bei der weiblichen Schreibweise. Es handelte sich durchgehend um weibliche Fachkräfte.

Verbunden mit dem Wandel des Bildungsverständnisses sind hohe und komplexe Anforderungen an die pädagogischen Kompetenzen der ErzieherInnen seitens der wissenschaftlichen Expertise. Als Autorin des Bildungsprogramms in Sachsen-Anhalt beschreibt Rabe-Kleberg (2004) notwendige Aneignungsleistungen als „das Interesse, die Kreativität und die Kompetenz, sich das erforderliche Wissen im Umgang mit neuen Fragen zu erschließen und anzueignen“ (Ministerium für Gesundheit und Soziales 2004, S. 23). Das erfordert Konstruktionsleistungen, um die individuellen Lern- und Aneignungskonzepte der Kinder selbst wahrnehmen zu können, immer wieder Ziele zu entwickeln, pädagogisches Handeln abzuleiten – und dies im Dialog mit Eltern und anderen AkteurInnen. „Es ist ein Prozess, der viel mehr dem Erfinden und dem künstlerischen Hervorbringen ähnelt als dem Abarbeiten eines Plans“ (ebenda, S. 23). Unwägbarkeiten und Ungewissheiten pädagogischer Praxis erfordern, diese permanent zu ertragen, immer wieder das eigene Handeln zu reflektieren und dafür Verantwortung zu übernehmen.

Günstigstenfalls erleben sich ErzieherInnen in einem solchen Prozess selbst als reflektierend und lernend. Nentwig-Gesemann (2007) spricht vom Konzept des forschenden Lernens: „(…) sich offen und neugierig dem 'Fremden' und auch dem fraglos Funktionierenden zu nähern, die Realität als perspektivische Konstruktion zu erfassen und Perspektivenwechsel vornehmen zu können, den forschenden Blick von theoretischem Wissen inspirieren zu lassen, das Erfahrene mit bereits gemachten Erfahrungen zugleich systematisch wie auch kreativ zu vergleichen, sich in ein kritisches und reflexives Verhältnis zu sich selbst und der sozialen Situation setzen zu können und damit Prozesse des Verstehens und Erklärens zu vollziehen, die sich von denjenigen des Alltagshandelns und -denkens unterscheiden“ (ebenda, S. 94).

Rabe-Kleberg (2011) beschreibt den skizzierten Wandel in der Kita als „grundlegende Umgestaltung des traditionellen Kindergartens zu einem eigenständigen Bildungsort für alle Kinder vom Anfang ihres Lebens an“ (ebenda, S. 45) und verweist auf die Pädagogisierung und Professionalisierung der frühkindlichen Bildung. In einem solchen Prozess gehören der Blick auf Veränderungsschritte in den Interaktionen zwischen ErzieherInnen und Kindern, komplexes Wissen, Haltung und praktische Handlungskompetenzen zu den Basisanforderungen an die Arbeit. Ein ineinandergreifender, flächendeckend initiierter und evaluierter Prozess von Organisations- und Professionsentwicklung ist eine notwendige Bedingung für die Nachhaltigkeit der begonnenen Reformen.

Vielfältige, mitunter widerstreitende Erwartungshaltungen unterschiedlicher AkteurInnen und Beteiligter an die Praxis und an pädagogische Kompetenzen der ErzieherInnen ebenso wie die eigene traditionelle Verwurzelung in zurückliegenden Erfahrungen, begleitet von vielfältigen weiteren Spannungsfeldern, sprechen dafür, dass sich dieser notwendige Wandel nur all-

mählich entwickeln kann und mit vielfältigen und komplexen Widersprüchen und Brüchen einhergeht (vgl. Rabe-Kleberg 2010).

Auch die Aufmerksamkeit der Politik richtet sich seit einigen Jahren verstärkt auf frühkindliche Bildung. Im „Nationalen Aktionsplan. Für ein kindgerechtes Deutschland 2005-2010“ wurde das größte Defizit in der frühkindlichen Bildung im Mangel an Betreuungsplätzen ausgemacht. Auch der Qualität der Arbeit wurde bescheinigt, hinter den Entwicklungen anderer europäischer Länder zurückzubleiben (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 15). Folglich wurde ein Ausbau der Kindertagesbetreuung, insbesondere für Kinder unter 3 Jahren gefordert und ein Aktionsplan „Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ angekündigt. Im Abschlussbericht ist von frühkindlicher Bildung jedoch nur noch im Kontext von Strategien gegen Kinderarmut und der Förderung von Gesundheit die Rede (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2010). Die bildungspolitische Perspektive – gerade für Kinder aus benachteiligten Familien – bleibt hinter einer sozialpolitischen Sicht zurück.

In der Absicht, die Qualitätsentwicklung in den Kitas zu befördern und den Ausbau der Platzkapazitäten voranzutreiben, gibt es seit 2014 nunmehr ein gemeinsames Vorgehen zwischen den Ländern, dem Bund und den kommunalen Spitzenverbänden. Sie einigten sich im November 2016 auf eine Qualitätsoffensive in der Kindertagesbetreuung. Zunächst bleibt offen, was genau geplant wird und inwiefern für die Verbesserung der Qualität frühkindlicher Bildung auch die notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen in gemeinschaftlicher Weise von Bund, Ländern und Kommunen zur Verfügung gestellt werden.

Neben den einschlägigen Wissenschaften interessieren sich nunmehr auch andere Fachgebiete für die Potenziale frühkindlicher Bildung. Neurowissenschaftliche Erkenntnisse geben beispielsweise Auskunft darüber, wie Lernprozesse erfolgreicher gestaltet werden können (vgl. Kunze 2016). Volks- und betriebswirtschaftliche Studien nähern sich dem Thema vor allem in utilitaristischer Absicht, menschliche Ressourcen für die wirtschaftliche Entwicklung optimal nutzbar zu machen (vgl. Kreyenfeld/Spieß/Wagner 2002).

Selbstredend nähern sich die verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen als auch die Politik mit jeweils unterschiedlichen Interessen der Entwicklung frühkindlicher Bildung. Sind es auf der einen Seite der Strukturwandel von Wirtschaft und Arbeit, der sich anbahnende Mangel an künftigen Fachkräften oder die Vereinbarkeit von Familie und Beruf für erwerbstätige Eltern, so ist es auf der anderen Seite das Interesse an gelingenden Bildungsprozessen für die Kinder selbst, und zwar für alle Kinder von Anfang an. Darin liegen unvermeidlich Spannungsfelder begründet. Auch wenn es sich allerseits um nachvollziehbare Interessen handelt, eine utilitaristische Perspektive verliert die Kinder selbst mit ihren Interessen und Bedürfnissen aus dem Blick. Ein

emanzipatorisches Bildungsverständnis tritt hingegen einer solchen Verwertungslogik entgegen. Allein dieses Herangehen nimmt die Lernenden selbst und ihre Lebens- und Lernbedingungen in den Blick und versteht Bildung aus einem menschenrechtlichen Zugang heraus, der Teilhabe für alle sichern will.

Der hier skizzierte tiefgreifende Wandel im Verständnis frühkindlicher Bildung brachte aus dem Blickwinkel der Forscherin ein neues und gleichermaßen überzeugendes Verständnis von frühkindlicher Bildung und der sie fördernden Prozesse hervor und weckte das Interesse, sich dem auf wissenschaftliche Weise zu nähern.

1.2 Der gesellschaftliche Diskurs um ein inklusives Bildungssystem

Eine zweite gesellschaftliche Auseinandersetzung prägte die Geschichte der Forschungsidee. Im Jahr 2006 wurde die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen verabschiedet und drei Jahre später in Deutschland ratifiziert. Mit diesem Dokument wurden die Allgemeinen Menschenrechte – 1948 erstmals von der UN-Generalversammlung formuliert – nunmehr aus der Perspektive von Menschen mit Behinderungserfahrungen ergänzt. Auch das Recht auf Bildung wurde aus diesem Blickwinkel konkretisiert. Im Artikel 24 wird der Anspruch aller Menschen auf ein inklusives Bildungssystem[3] festgeschrieben (vgl. Institut für Menschenrechte 2006). Der diskriminierungsfreie, chancengleiche Zugang zu einer hochwertigen Bildung innerhalb des Allgemeinen Bildungssystems, verbunden mit angemessenen individuellen Vorkehrungen wurde festgeschrieben (vgl. Gummich/Hinz 2017, S. 21). Ein solches Recht – in der Konvention zwar erstmals aus der Perspektive von Menschen mit Behinderungen[4] gefordert –

3 An dieser Stelle wird bewusst auf den englischsprachigen Vertragstext verwiesen, da die deutschsprachige Übersetzung im Artikel 24 auf den Begriff der Inklusion verzichtet, was seinerzeit zu heftiger Kritik der Betroffenenverbände von Menschen mit Behinderung führte. Mit dem Verweis auf den Ursprungstext soll unmissverständlich auf das Konzept der Inklusion als Grundlage für diese Arbeit hingewiesen werden.

4 Der Begriff der Behinderung ist im wissenschaftlichen und im gesellschaftlichen Diskurs ein sehr umstrittener. Kritisiert wird vor allem, dass das Wechselverhältnis zwischen Menschen und ihrem sozialen Umfeld reduziert wird auf eine personenbezogene Zuweisung von Behinderung, die überdies einen statischen Charakter des Begriffes suggeriert. Behindert zu sein bzw. behindert zu werden erweist sich dagegen in vielfältiger Weise als relational und interdependent. Boban und Hinz (2017a) sprechen deshalb auch von Menschen mit Behinderungserfahrungen. Eine umfassende theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff Behinderung und den dahinter liegenden

soll jedoch allen Menschen in ihrer Individualität Wertschätzung, Teilhabe und demokratische Mitbestimmung ermöglichen.

Inklusion geht von der Grundannahme aus, dass Lebenslagen von Menschen immer individuell und somit verschieden – in diesem Sinne durchaus besonders – sind.

Kritisiert wird die Praxis sozialer Kategorisierung, insbesondere eine Dichotomie zwischen Normalität und Abweichung, verbunden mit sozialer Hierarchisierung, die oftmals Ausgrenzung und Stigmatisierung hervorbringen. Eine fortwährende Herausforderung für Bildungspolitik und Pädagogik ist es, eine Kultur der Wertschätzung zu entwickeln, Teilhabe für alle Heranwachsenden zu sichern und letztlich die Heterogenität von Lernausgangslagen und Lebensbedingungen für gelingende Lernprozesse nutzbar zu machen und Barrieren abzubauen.

Für den kritischen Blick auf die Praxis in den Ländern sind im Umfeld des UN-Ausschusses vier Kriterien entwickelt worden. Es geht um die Verfügbarkeit von Bildungsangeboten und erforderlichen Ressourcen (Availability), um die diskriminierungsfreie Zugänglichkeit in räumlicher, finanzieller und konzeptioneller Hinsicht (Accessibility), um die Möglichkeit von Lernenden, diese Angebote anzunehmen, entsprechend ihrer Bedürfnisse und Lebenslagen (Accaptability) und letztlich um die Adaptierbarkeit (Adaptability) an gesellschaftliche Herausforderungen aus der Perspektive der Lernenden (vgl. Gummich/Hinz 2017, S. 22).

In der pädagogischen Praxis in Deutschland wird diese Diskussion noch immer stark emotional und kontrovers geführt. Im Kontext schulischer Bildung wird sie zumeist reduziert auf schulstrukturelle Fragen gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf unter den Bedingungen mangelnder personeller, sächlicher und räumlicher Ressourcen.

Der pädagogische Diskurs über inklusive Bildung gerät dabei aus dem Blickfeld und bleibt in seiner grundsätzlichen Tragweite unterschätzt oder gar unerkannt. Boban und Hinz (2017a) sprechen von systemkonformer Umformung des Inklusionsverständnisses, wenn bestehende Schulstrukturen kurzerhand als inklusiv umgedeutet und einschränkende Rahmenbedingungen wie der Kostenvorbehalt oder das Elternwahlrecht beibehalten werden (vgl. ebenda, S. 32).

Im Bereich der frühkindlichen Bildung gestalten sich diese Auseinandersetzungen scheinbar weniger kontrovers. Aber auch hier reduziert sich der

---

Spannungsfeldern würde jedoch den Rahmen der Arbeit sprengen. Die Kritik an dem oben beschriebenen Herangehen dokumentiert sich im Verlauf der Arbeit darin, dass insbesondere Zuschreibungen, Kategorisierungen, Generalisierungen kritisch reflektiert werden und ein fokussierter Blick auf soziale Interaktionen zur Konstruktion von Benachteiligung und Diskriminierung im weitesten Sinne Gegenstand der Forschungen und theoretischen Auseinandersetzungen sind.

Diskurs meist auf gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne diagnostizierten und amtlich festgestellten Behinderungen. Damit bestimmt lediglich eine Dimension von Heterogenität den Fokus der Debatten. Dieses Herangehen ist in den ostdeutschen Bundesländern seit Beginn der 1990er Jahre in integrativen Kitas akzeptierte und gelebte Praxis. Dennoch sind auch diese Angebote eine Besonderheit geblieben, denn in den so genannten Regeleinrichtungen, in denen Kinder mit diagnostiziertem Hilfebedarf weitgehend abwesend sind, lernt der weitaus größte Anteil der Kinder. Dieser übergroßen Mehrzahl bleibt somit noch immer das gemeinsame Lernen mit ihren vermeintlich behinderten oder von Behinderung bedrohten AltersgefährtInnen verwehrt. Auch hier werden notwendige Ressourcen oft genug vorenthalten und das Recht auf Nachteilsausgleich beschränkt.

Das Bildungsprogramm in Sachsen-Anhalt „Bildung elementar: Bildung von Anfang an“ verwies darüber hinaus bereits 2004 ausdrücklich auf die Bildungspotenziale von Diversität und Integration: „Erfolgreiche Entwicklungen und Veränderungen entstehen grundsätzlich aus Unterschieden (Differenzen). Kindertageseinrichtungen fördern daher eine Kultur, in der Unterschiede als wichtige Bildungsressource wertgeschätzt werden.“ (Ministerium für Gesundheit und Soziales 2004, S. 35) Auch in der Fortschreibung des Programms finden sich vielfältige Impulse für erfolgreiche Bildungsprozesse, die aus Heterogenität hervorgehen. Gelingendes gemeinsames Lernen ist jedoch kein naturwüchsiger Vorgang: „Solche Bildungsprozesse werden nur gelingen, wenn die beteiligten Kinder einen Weg finden, gleichwertig miteinander umzugehen – unabhängig von Unterschieden in Alter, Geschlecht, Herkunft oder körperlichen und geistigen Fähigkeiten“ (Ministerium für Arbeit und Soziales 2013, S. 18).

Mit dem Index für Inklusion in seiner deutschsprachigen Adaption wird insbesondere der Prozesscharakter aufgegriffen, um einen solchen Wandel in den Kulturen, Strukturen und Praktiken zu initiieren – zunächst für das Feld schulischer Bildung (Boban/Hinz 2003), später für die Arbeit in Kindertagesstätten (GEW 2006). Das Schlüsselkonzept des Index ist es, Hindernisse und Barrieren für die kindliche Entwicklung aufzuspüren und abzubauen. Die Kultur des Fragens, wie sie im Index für Inklusion praktiziert wird, verzichtet auf Veränderungsprozesse durch Beschämung und Rechtfertigung. Sie ermöglicht einen Dialog über vorhandene kindbezogene Barrieren und über Gelingensbedingungen – solche, die es bereits gibt und solche, die entwickelt werden sollen. AkteurInnen können an die eigene konkrete Situation anknüpfen und selbstbestimmt Entwicklungsschwerpunkte auswählen. So gesehen taugt die Praxis der Arbeit mit dem Index für Inklusion als Referenzrahmen für die Entwicklung inklusiver Bildungsangebote in den Einrichtungen (vgl. Platte/Gronowski 2015). Mit einer inklusiven Kultur des Fragens (vgl. Boban/Jerg 2017) werden Impulse angeboten, um inklusive Kultur, inklusive Strukturen und inklusive Werte zu entwickeln. AkteurInnen können

so zu ForscherInnen (in) ihrer eigenen Praxis werden. „Dies ist eine der wichtigsten Absichten inklusiver Entwicklungen von Bildungseinrichtungen, wenn sie verschiedene Perspektiven von unterschiedlichsten Akteur*innen gleichwertig und sich ergänzend in Verbindung bringen“ (ebenda, S. 218, Verwendung der gendersensiblen Schreibweise im Original – d. A.).

So überzeugend dieses Angebot für die Qualitätsentwicklung der Arbeit im schulischen Kontext wie auch im Feld frühkindlicher Bildung ist, in der pädagogischen Praxis scheint es die Ausnahme geblieben zu sein. Offenbar fehlen insbesondere in den neuen Bundesländern positive Impulse und Erfahrungen, Akteursnetzwerke und notwendige Ressourcen, um die Entwicklung inklusiver Bildungsangebote zu begleiten und voranzubringen. Es ist ein weiteres Argument, sich in der empirischen Forschung dem Feld der frühkindlichen Bildung aus der Perspektive der Inklusionsdebatte zu nähern.

1.3 Soziale Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung

Das Inklusionskonzept unterstellt Vielfalt und Individualität hinsichtlich der Lern- und Lebensbedingungen von Kindern. Dennoch prägen die fachlichen und theoretischen Diskurse vor allem Heterogenitätsdimensionen wie das Geschlecht, Behinderungs- und Migrationserfahrungen. Soziale Ungleichheit wird dabei auf allgemeiner Ebene durchaus als relevant für die Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse betrachtet. Im hier verstandenen Sinn geht es dabei um ungleich verteilte „Möglichkeiten des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind“ (Kreckel 1992, S. 17). Betroffene Kinder und ihre Familien erfahren dauerhafte Einschränkungen und werden in ihren Lebenschancen beeinträchtigt. Es sind Verhältnisse, die von Menschen hervorgebracht wurden und insofern auch veränderbar sind (vgl. ebenda, S. 15ff). Aus dieser Perspektive kann soziale Ungleichheit nicht in erster Linie als Dimension von Diversität im Rahmen inklusiver Bildung diskutiert werden, sondern als gesellschaftliches Problem. Es ist eine Zumutung für die Betroffenen, der entgegengetreten werden muss – auch in pädagogischen Handlungsfeldern. Dennoch finden sich erstaunlicherweise wenig empirische Forschungen und theoretische Reflexionen über die konkrete pädagogische Praxis mit Kindern aus sozial benachteiligten Lebenssituationen. Vorliegende Forschungen reduzieren sich stattdessen zumeist auf die Analyse makrostruktureller Problemanzeigen.

In der quantitativen Armutsforschung gilt vor allem das Einkommen der Eltern aus Erwerbstätigkeit oder in Form von Transferleistungen als Indikator. Auch vorhandene Güter in der Familie bzw. damit verbundene Mangelverhältnisse, Überschuldungssituationen und anderes mehr werden in Be-

tracht gezogen. Exemplarisch für vielfältige Berichte und Statistiken sei hier der Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung angeführt (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2017). Differenziert nach Datenquellen und Bezugsgrößen lebten im Jahr 2016 zwischen 1,9 und 2,7 Millionen Kinder und Jugendliche in Deutschland, die als arm bzw. von Armut bedroht gelten (vgl. ebenda, S. 248). Die Anzahl der Kinder, die Anspruch auf Transferleistungen haben und damit nicht oder nicht allein vom Einkommen ihrer Eltern leben können, stieg seit 2011 um 5,9 % (vgl. ebenda, S. 260). Vor allem prekäre Arbeitsverhältnisse oder die Abhängigkeit von staatlichen Leistungen der Eltern begründen Kinderarmut, wobei Alleinerziehende durch die Verfasstheit der sozialen Sicherungssysteme in Deutschland in besonderer Weise gefährdet werden.

In der Bildungsberichterstattung 2016 wird der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg vor allem aus dem Blickwinkel schulischer Zertifizierung betrachtet. Problematisiert wird die soziale Herkunft als Risiko für das Erreichen von Schulabschlüssen oder für den Zugang zu akademischer Bildung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Eltern mit geringeren Schulabschlüssen nutzen Angebote der frühkindlichen Bildung weniger als Eltern aus akademischen Milieus (vgl. ebenda, S. 59ff). Diese Eltern haben oftmals schon eigene abgesenkte Erwartungen in Bezug auf den Bildungserfolg ihrer Kinder. Sie sind mangels ökonomischen und kulturellen Kapitals (vgl. Bourdieu 1992) kaum in der Lage, ihren Kindern Anregungen zu bieten (vgl. Geißler 2004) und leben häufig in ebenso anregungsarmen Wohngebieten. Allmendinger und Leibfried (2005) zeigen facettenreich auf, wie Armut in vielfältiger und komplexer Weise zu Bildungsarmut führt und so aus sozialer Ungleichheit Bildungsungleichheit wird.

Mit statistischen Erhebungen und quantitativen Studien werden die gesellschaftlichen Dimensionen sichtbar gemacht und makrostrukturelle Zusammenhänge aufgezeigt. Allerdings eröffnen sie lediglich die Sicht auf eine sozialstrukturelle Oberfläche des Problems (vgl. Grundmann/Bittlingmayer/Dravenau/Groh-Samberg 2007, S. 64). Mikrostrukturellen Prozessen, die soziale Ungleichheit reproduzieren, können sie hingegen nicht auf die Spur kommen (vgl. Grundmann/Bittlingmayer/Dravenau/Edelstein 2006, S. 15). Diese Mechanismen werden in der qualitativen Bildungsforschung in den Blick genommen. Zwei theoretische Konzepte, die sich der Herstellung sozialer Ungleichheit mittels mikrosoziologischen Herangehens widmen, sollen exemplarisch angeführt werden.

Boudon (1974) unterscheidet zwischen primären und sekundären Effekten im Zusammenhang mit sozialer Herkunft. Primäre Herkunftseffekte nehmen unmittelbar Einfluss auf das Lernen im institutionellen Kontext, begründet durch das Wechselverhältnis zwischen sozialer und kultureller Kapitalausstattung im sozialen Umfeld der Heranwachsenden einerseits und den institutionellen Erwartungen und Bedingungen andererseits. Mit den sekundären

Effekten werden elterliche, also mittelbare Bildungsentscheidungen aufgerufen. Auch sie sind verwoben mit sozialem und kulturellem Kapital, mit klassen- und milieuspezifischen Einstellungen und Erwartungshaltungen.

Das Konzept kultureller Passung (Bourdieu/Passeron 1971) beleuchtet das Verhältnis zwischen lebensweltlich geprägtem milieuspezifischem Habitus und einem institutionellen Habitus, der Erwartungen, Inhalte und Anerkennungsstrukturen der etablierten Bildungsinstitutionen repräsentiert. Dieser Ansatz nimmt das Passungsverhältnis in den Blick, das mehr oder eben weniger von Nähe oder Distanz geprägt ist. Milieuspezifischer und institutioneller Habitus sind entweder miteinander kompatibel und anschlussfähig oder das Verhältnis zwischen beiden ist durch die Distanz konflikthaft aufgeladen. Diese Passung bestimmt in erheblichem Maß über gelingende oder weniger gelingende Bildungsprozesse. Problematische Folgen hat das vor allem für Kinder, die durch ihre soziale Herkunft mit einem Habitus ausgestattet sind, der wenig oder gar nicht kompatibel mit den Erwartungen der Bildungseinrichtung ist, die sie besuchen. Der Blick auf die kulturelle Passung kann Prozesse und Mechanismen, die Bildungsbenachteiligung in und durch Institutionen hervorbringen, genauer offenlegen.

Kramer und Helsper (2011) kritisieren beispielsweise den weitgehenden Verzicht auf die Einbindung dieses Konzepts in die Deutungen der PISA-Studien seit 2000 und stellen gleichzeitig ausgewählte Forschungen ungleichheitsbezogener Bildungsforschung vor, die überzeugendere Erklärungen für signifikante Bildungsbenachteiligung in Abhängigkeit von sozialer Herkunft herausarbeiten. Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer und Bauer (2003) legen beispielsweise den Fokus auf nichtinstitutionalisierte Bildungsprozesse. Es geht um Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppen, die vor allem an lebensweltliche Erfahrungen gebunden sind. Sie kritisieren dabei die mangelnde Wertschätzung und Anschlussfähigkeit solcher Strategien an institutionalisierte Bildung, insbesondere bei „schulbildungsfernen“ Milieus[5]. Institutionelle Bildungserwartungen werden vor allem „durch akademisierte bürgerliche Bildungsansprüche und -bewertungen hervorgebracht“ (ebenda, S. 47ff). Die Schule als so genannte Mittelschichtsinstitution zeige deshalb kein oder kaum Interesse an den besonderen Bildungs- und Wissensformen dieser Milieus. Der lebensweltlich geprägte Habitus dieser Kinder ist nicht anschlussfähig an das, was Schule erwartet, anerkennt oder wertschätzt. Inhalte und Bildungsstrategien ihres Lebensumfeldes finden dort nicht statt (vgl. Grundmann u.a. 2003, S. 37ff).

In diesen Auseinandersetzungen geht es samt und sonders um das Lernen im schulischen Zusammenhang. Ein weitgehend unbearbeitetes Feld bleiben hingegen die Institutionen frühkindlicher Bildung. Die Erkenntnisse aus der

5 Interessant ist die Verwendung des Begriffes „schulbildungsfern“ auch unter dem Aspekt, dass er bereits die synonyme Verwendung von Schulerfolg und Bildungserfolg infrage stellt.

Schulforschung sind nicht ohne Weiteres übertragbar, da die strukturellen Rahmenbedingungen und das Herangehen an Bildungsprozesse in der Kita anderen Prämissen folgen (vgl. Kap. 1.1). Allein die fast völlige Abwesenheit einer Zertifizierungspraxis, wie sie im schulischen Kontext üblich ist, verändert Verständnis und Gestaltung von Bildungsprozessen im frühkindlichen Bereich.

Im bourdieuschen Sinne wäre zu fragen, welcher institutionelle Habitus in der Kita präsent ist, im Allgemeinen und im Besonderen. Von Interesse wäre, welche Bildungsinhalte und -strategien dort implizit erwartet werden und wie sich Anerkennungsstrukturen gestalten. Gefragt werden muss, wer den institutionellen Habitus repräsentiert, welche Passungsverhältnisse sich in der Kita zu den milieuspezifischen Erfahrungen der Kinder zeigen und wie gegebenenfalls mit Konflikthaftigkeit umgegangen wird. Oder um es erwartungsvoll zu formulieren: Was kann frühkindliche Bildung leisten, um Diskriminierung von Kindern aufgrund ihrer sozialen Herkunft etwas entgegenzusetzen?

1.4 Frühkindliche Bildung und soziale Ungleichheit

In manchen Diskursen wird geradezu selbstverständlich davon ausgegangen, allein der Besuch der Kita könne Bildungsbenachteiligung durch soziale Herkunft kompensieren. Dem folgend wird die Forderung erhoben, den Kitabesuch so früh wie möglich zu beginnen und die Teilnahme gar zur Pflicht zu erheben (vgl. Becker 2010b, S. 180). Frühkindliche Bildung wird dementsprechend als „institutionalisierte Vorausbildung“ verstanden, die jenen Kindern einen Bildungsvorsprung verschaffen soll, deren soziale und kulturelle Kapitalausstattung im bourdieuschen Sinne kaum kompatibel ist mit dem, was in der Schule erwünscht ist und genutzt werden könne. Eine solche Sicht verkürzt die Sicht auf die Potenziale frühkindlicher Bildung – genau genommen von institutioneller Bildung überhaupt – auf die Frage der Dauer ihrer Wirkung. Ob und wenn ja, wie eine Kompensation möglich ist, vor allem aber welche sozialen Prozesse und Mechanismen Kinder wirklich benachteiligen bzw. zum Scheitern führen, wird gar nicht erst gefragt. Möglicherweise ist ja sogar die Institution Kita selbst – ähnlich wie die Schule – ein Ort der Benachteiligung.

Auch die Vorverlagerung schulischer Inhalte und Formen des Lernens wird vorgeschlagen. Im Grunde geht es damit um die Verbesserung der Schulkompatibilität von Kindern, ohne deren Art und Weise der Lernsettings einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. Gleichzeitig werden die Bildungsprozesse in der Kita gegenüber den schulischen abgewertet und ihre Eigenständigkeit ignoriert. Als sei die Kita gewissermaßen eine Vorstufe von

„richtiger“ Bildung. Vorverlagert würde so gleichzeitig das konflikthafte Verhältnis zwischen dem institutionellen Habitus der Schule und dem milieuspezifischen der Kinder aus „schulbildungsfernen“ Milieus (Grundmann u.a. 2007, S. 47ff). Das eigenständige, spezifische Verständnis von frühkindlicher Bildung (vgl. Kap. 1.1) müsste dem der Schule weichen. Orientiert an schulischem Lernen – und so lautet ja die Forderung – würde frühkindliche Bildung dann einem Prozess der Standardisierung ausgesetzt, in ihren Zielen und Inhalten wie auch im methodischen Herangehen.

Rabe-Kleberg (2011) zeigt, dass der Fokus sozialer Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung mit einigen Problemen, Spannungsfeldern und schwierigen Erbschaften konfrontiert ist. Sie konstatiert, dass auch während der aufgezeigten Veränderungsprozesse (vgl. Kap. 1.1) der Blick auf soziale Ungleichheiten bisher eher gemieden wurde. Vorliegende Untersuchungen offenbaren Widersprüchliches hinsichtlich der Möglichkeiten, familiär bedingte ungleiche Voraussetzungen für das Lernen in Kitas zu kompensieren. Einerseits werden in makrostrukturellen Studien Verbesserungen der Bildungschancen für Kinder aus so genannten bildungsfernen Familien konstatiert (vgl. Bertelsmannstiftung 2008), andererseits erweist sich gerade die Beständigkeit familiärer Sozialisation in den Kindertagesstätten als eine wichtige Konstante (vgl. Kurz/Maurice/Dubrowy/Ebert/Weinert 2008).

In einer Längsschnittstudie von Becker (2010a) wird zunächst vermutet, dass die Einflüsse primärer und sekundärer Effekte der sozialen Herkunft durch die Teilnahme an institutioneller frühkindlicher Bildung neutralisiert, wenigstens aber abgeschwächt werden können. Als Indikator gilt der Zugang zu weiterführenden Schulformen der Sekundarstufe I, als Erfolg der Zugang zu gymnasialer Bildung. Zwar können Arbeiterkinder aus vergleichsweise qualifizierten und wohlhabenderen Familien durchaus von frühkindlicher Bildung in der gemessenen Weise profitieren. Kinder gering qualifizierter Eltern hingegen sind weiterhin benachteiligt, der Besuch der Kita entfaltet kaum kompensatorische Wirkung. Auch Weinert, Ebert und Dobowy (2010) kommen zu dem Ergebnis, dass die Unterschiede in den Bildungsfortschritten zwischen den Kindern während der Dauer des Kitabesuchs eher zunehmen. Es gelingt demzufolge nicht (oder nicht in ausreichendem Maße), die durch soziale Herkunft bedingten Benachteiligungen auszugleichen (vgl. ebenda, S. 43).

Es sind in aller Regel sozialstrukturelle Forschungskonzepte, mit denen nach Effekten frühkindlicher Bildung gesucht wird. Maßgebend ist dabei zumeist der spätere schulische Erfolg in Form von Zertifizierung und institutionellem Zugang zu weiterführenden Angeboten, nicht aber die mehr oder weniger gelingenden Bildungsprozesse als solche. Auskünfte über konkrete soziale Prozesse und Mechanismen, die soziale Ungleichheit reproduzieren, kann jedoch nur das Interaktionsgeschehen in der Kita selbst geben, ohne dabei schulische Angebote als Vergleichshorizont zu wählen.

Vielfach untersucht ist dabei die Beteiligung von Kindern mit so genannten Behinderungen im gemeinsamen Gruppenalltag. Corsaro (2011) beispielsweise befasst sich mit direkten und indirekten Strategien der Kinder, mithilfe derer sie sich Zugang zum Spiel in Peer-Beziehungen verschaffen. Kreutzer (2008) wertet in systematischer Weise das gemeinsame Spiel von Kindern mit und ohne Behinderungen aus. Vielfältige offene oder subtile Formen der Benachteiligung werden aufgezeigt[6].

Aus der Resilienzforschung ist bekannt, dass eine wertschätzende, zugewandte Beziehung der Erwachsenen zu gefährdeten Kindern ein entscheidender resilienzfördernder Faktor sein kann (vgl. Wustmann 2003; Wustmann Seiler 2015). Es liegt also nahe, über die Rolle von ErzieherInnen unter diesem Aspekt nachzudenken. Immerhin verbringen Kinder in Kitas[7] sehr viel gemeinsame Zeit mit ihnen. Rabe-Kleberg (2011) spricht von einem „positiven pädagogischen Blick" (ebenda, S.47), der eine Haltung repräsentiert, die Kindern Wertschätzung und Optimismus entgegenbringt, ein Blick, der gerichtet ist auf ihre Entwicklungspotenziale. Empirische Forschungen zeigen jedoch, dass ErzieherInnen in der Praxis Kinder zumeist aus einer Defizitperspektive betrachten, ohne sich bewusst zu sein, dass damit stigmatisierende und diskriminierende Wirkungen verbunden sein können. Oftmals wird das Postulat vermeintlicher Neutralität bemüht. Kinder „neutral" zu behandeln in der Absicht, sie alle gleich zu behandeln und so Chancengleichheit zu gewähren (vgl. Rabe-Kleberg 2011, S. 47ff). So werden jedoch real vorhandene soziale Unterschiede lediglich verdeckt oder ignoriert. Um den Zusammenhängen zwischen sozialer Ungleichheit und Bildungsungleichheit auf die Spur zu kommen, muss stattdessen gefragt werden, ob und wenn ja, wie soziale Unterschiede in der Praxis frühkindlicher Bildung rekonstruiert werden.

Damit ist die Geschichte des Forschungsinteresses nachgezeichnet. Zunächst war es der Wandel im Verständnis von frühkindlicher Bildung, mit dem auf die selbstbestimmte Rolle von Kindern in Bildungsprozessen verwiesen und eine lernbegleitende Rolle von ErzieherInnen entworfen wurde. Die gesellschaftliche Debatte um inklusive Bildung richtete den pädagogischen Blick auf die Individualität von Kindern und ihren vielfältigen Lern- und Lebensbedingungen. Das wiederum warf die Frage auf, welche Barrieren

6 Kreutzer (2008) verweist jedoch gleich zu Beginn seines Aufsatzes auf die problematische Verwendung des Begriffs „Behinderung", der in pauschalisierender Weise ein stattdessen äußerst heterogenes und komplexes Phänomen beschreiben soll. Insofern sieht er eigene Befunde und Einschätzungen mit erheblichem Vorbehalt belastet (ebenda, S. 25ff).

7 Der Anteil der Kinder, die eine Kita besuchen, nimmt stetig zu, wenngleich bekannt ist, dass gerade Kinder aus sozial benachteiligten Milieus weniger an institutioneller frühkindlicher Bildung teilnehmen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2010; Becker 2010b). In den ostdeutschen Ländern ist der Anteil der Kinder, die dort lernen, jedoch insgesamt sehr hoch.

es sind, durch die Kinder benachteiligt werden. Sowohl in der Inklusionsdebatte als auch in den Forschungen zur frühkindlichen Bildung wird der Zusammenhang von sozialer Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung aus mikrosoziologischer Perspektive nur spärlich erforscht und diskutiert.

1.5 Forschungsfragen

Zu den Grundannahmen der Forscherin gehörte, dass in den so genannten integrativen Einrichtungen (vgl. Kap. 1.2) die Diskussion um Herausforderungen inklusiver Bildung in besonderer Weise diskutiert werden. Immerhin ist die Einbeziehung von Kindern mit der Grundanerkenntnis[8] einer (drohenden) Behinderung ein Indiz für zweierlei: Zum einen erwuchs die Inklusionsdebatte zunächst aus der Perspektive von Menschen mit Behinderungen. Es ist demnach zu vermuten, dass vor allem Erzieherinnen in diesen Einrichtungen mit einem Wissensvorsprung in dieser Frage ausgestattet sind. Zum anderen liegt es in der Natur der Sache, dass es praktische Erfahrungen mit Kindern gibt, die besondere Bedürfnisse für erfolgreiche Bildungsprozessen innerhalb der Gruppe haben. Damit wäre also ein gemeinsamer Erfahrungshorizont hinsichtlich des Lernens im Kontext von Heterogenität konstituiert, so die Überlegung.

Die Explorationsphase in einer integrativen Kita sollte zunächst ergründen, wie Erzieherinnen den vielfältigen sozialen Lebenssituationen der Kinder begegnen, wie sie Individualität und Vielfalt für die Gestaltung von Lernprozessen aufgreifen, um die Entwicklungspotenziale aller Kinder aufzuspüren und dem entgegenstehende Barrieren abzubauen. Diese allgemeine Forschungsfrage war Ausgangspunkt vielfältiger Gespräche. Die Erzieherinnen erzählten dabei vor allem über Kinder, deren Lebenslagen sie selbst als prekär und problembeladen illustrierten. Es ging um Kinder, die beispielsweise in sozialen Brennpunkten leben, deren Eltern seit langem arbeitslos sind oder über vergleichsweise geringe Bildungsabschlüsse verfügen oder in einer anderen Weise nicht dem Erwünschten gerecht werden – Kinder, die mit oder ohne administrativ bestätigte Unterstützungsbedarfe gemäß der Sozialgesetzgebung (vgl. Fußnote 8) die Kita besuchen. Ihre Entwicklung galt als offensichtlich gefährdet. Die Sicht der Erzieherinnen auf Vielfalt und Diversität konzentrierte sich auf Phänomene sozialer Ungleichheit im Sinne

8 Die Grundanerkenntnis ist das Ergebnis eines administrativen Vorganges, der eine Behinderung bzw. die Bedrohung von Behinderung als Status entsprechend der Sozialgesetzgebung feststellt. Damit verbunden sind zusätzliche personelle und sächliche Ressourcen für die Arbeit in einer integrativen Kindertagesstätte.

von Armut, Benachteiligung, Stigmatisierung und Ausgrenzung (vgl. Kreckel 1992).

Gemessen am eingangs problematisierten geringeren Interesse in sozial- und erziehungswissenschaftlicher Forschung und theoretischem Diskurs an diesen Fragen (vgl. Kap. 1.3 und Kap.1.4), signalisierten diese Gespräche ein hohes Problemempfinden in der pädagogischen Praxis. In das Zentrum der Forschungsabsicht rückte deshalb alsbald die Frage, wie Erzieherinnen diese Phänomene sozialer Ungleichheit wahrnehmen, welche Haltungen sich zeigen und wie sie ihr pädagogisches Handeln gestalten. Die Erzählungen über Kinder, die als Betroffene gelten, erschienen als geeignete Forschungsquelle.

Damit begann sich ein Dilemma abzuzeichnen: Trotz vielfältig aufgezeigter allgemeiner Zusammenhänge und Indikatoren für soziale Ungleichheit in benachteiligten Milieus (vgl. Kap. 1.3 und Kap. 1.4) kann nie genau und zweifelsfrei bestimmt werden, um welche Kinder es im Rahmen eines solchen Diskurses und somit auch in diesem Forschungsvorhaben genau gehen soll und wie sie identifiziert werden (können). Dieser Punkt wird im Kapitel zur Reflektion des Forschungsprozesses (vgl. Kap. 3.3) erneut aufgerufen und dann ausführlicher diskutiert.

1.6 Stand der Forschungen

Die aufgeführten Studien zur Beteiligung von Kindern mit Beeinträchtigungen im Gruppenalltag (vgl. Kap. 1.4) beleuchten zwar auch die Rolle von Erzieherinnen, ihr Handeln steht jedoch nicht im Zentrum der Forschungen. Kreutzer (2008) zeigt sich verwundert darüber, „(…), dass der Einfluss der doch ständig in der Gruppe anwesenden erwachsenen pädagogischen Fachkräfte auf die Beteiligung (der Kinder – d. A.) kaum systematisch erforscht ist (…)“ (ebenda, S. 25). Einige wenige vorliegende empirische Befunde, die vor allem Haltungen und Handlungspraxis der Erzieherinnen selbst in den Blick nehmen, sollen hier aufgezeigt werden.

Nentwig-Gesemann (2000) untersuchte habitualisierte Handlungsmuster von Krippenerzieherinnen in den neuen Bundesländern nach 1990. Der gemeinsame Erfahrungshintergrund der Beforschten ist die Arbeit als Krippenerzieherinnen in der DDR. Offengelegt wurde eine deutliche Diskrepanz zwischen staatlich gefordertem Erziehungsprogramm und pädagogischer Praxis, zwischen Norm und Habitus pädagogischen Handelns. Herausgearbeitet wurden alltägliche Strategien im Umgang mit einem Bildungsverständnis, „in dem Handeln und Erleben, die Gedanken und Gefühle von Individuen planmäßig und systematisch gesteuert und nachhaltig beeinflusst werden“ (ebenda, S. 191) sollten – vor dem Hintergrund eines Konzepts, das die führende Rolle der Erzieherinnen im pädagogischen Prozess betonte und

so eher dem Paradigma einer „Einwirkungspädagogik“ (Nentwig-Gesemann 2006) folgte. Es wurden unterschiedliche Strategien herausgearbeitet, platziert zwischen Verständnislosigkeit und innerer Opposition, Verweigerungsstrategien, vielfältigen Versuchen, Spielräume aktiv auszugestalten, und dem Anspruch, einen offenen, kritischen Diskurs hierarchieübergreifend zu führen. Die kritische Distanz zur inhaltlichen Dimension des Erziehungskonzepts der DDR-Krippenpädagogik fiel dabei deutlich schwächer aus als die Kritik an dessen Kontroll- und Sanktionierungssystem und der als aufgezwungen erlebten Umsetzung der Vorgaben im Detail (vgl. ebenda, S.190f). Mit Blick auf das Forschungsinteresse hier ist bedeutsam, inwieweit das Leitbild dieses Erziehungskonzepts in heutigen pädagogischen Haltungen und Handlungspraxen – mehr oder weniger reflektiert – fortlebt. Möglicherweise gerät in dieser Weise normierendes Handeln in Kollision zu inklusiver Pädagogik und begegnet den Phänomenen sozialer Ungleichheit eher aus der Perspektive von Autorität und Anpassung. Nentwig-Gesemann (2006) beschreibt zwei Entwicklungsdynamiken des Wandels: einerseits die Verteidigungshaltung dessen, was die Erziehungskonzeption der DDR und die eigene Alltagspraxis charakterisierte, und andererseits den Beginn selbstbestimmter Veränderungsprozesse, um neue Erziehungsvorstellungen und -konzeptionen zu erarbeiten und in die Praxis zu implementieren (vgl. ebenda, 2006, S. 189).

Müller (2007) untersuchte in ihrer qualitativen Studie prinzipiell unterschiedliche Bildungsverständnisse von Erzieherinnen, ihre Sicht auf die eigene Rolle, ihr Bild vom Kind und ihr Verständnis von Bildungserfolg. Sie orientierte sich dabei an einem Verständnis von Bildung, das im Wesentlichen durch Selbstbildungsprozesse beschrieben werden kann. Selbstbildung ist demnach ein aktiver Konstruktionsprozess von Wissen und Selbst, bei dem zunächst davon ausgegangen wird, dass sich Einflüsse auf Bildungsprozesse vor allem mittelbar gestalten, über Umweltgestaltung und strukturierte Angebote, über die Auseinandersetzung mit umweltlichen Einflüssen im weitesten Sinne (vgl. Schäfer 1995; Müller 2007) Laewen und Andres (2002) charakterisieren den doppelten Sinn von Selbstbildung: als Aneignung der Welt mittels selbsttätigen Handelns. Fthenakis (2004) verweist darüber hinaus auf den Charakter eines sozialen Prozesses. Teil der Selbstbildung ist demnach die Gestaltung von Interaktionen, durch die Bildungsprozesse arrangiert werden. Bildung wird verstanden als Ko-Konstruktionsprozess zwischen Erzieherinnen und Kindern. Bildungsprozesse sind demnach nicht nur auf die Eigentätigkeit von Kindern reduzierbar, sondern vollziehen sich als Aushandlungs- und Verständigungsprozess zwischen Erwachsenen und Kindern (vgl. ebenda, zit. bei Müller 2007, S.2f).

In Anlehnung an diese drei Herangehensweisen werden drei Typen herausgearbeitet: Zum Ersten sind es diejenigen, die Bildung vor allem als erfolgreiche Vermittlungsarbeit verstehen, zum Zweiten jene, die Bildung vor

allem als individuellen und selbsttätigen Prozess betrachten, die das Kind als Hauptakteur dieser Prozesse ausmachen, und zum Dritten sind es Erzieherinnen, die Bildung in umfassendem Sinne als Haltung zur Welt, als lebenslange Lernbereitschaft denken. Fazit bei Müller (2007) ist, dass sich „das Verständnis von Bildung im Kindergarten als aktiver Konstruktionsprozess, der sich individuell und in sozialer Ko-Konstruktion vollzieht, (…) nur bedingt in den subjektiven Bildungstheorien der befragten Erzieherinnen“ niederschlägt (ebenda, S. 19).

In welcher Weise sich diese Grundhaltungen auch in alltäglicher und vor allem konkreter Praxis dokumentieren, welche Haltungen sich zeigen, über welche Handlungskompetenzen sie verfügen, bleibt offen.

In weiteren Aufsätzen wird der Fokus auf jene Interaktionsprozesse zwischen Erwachsenen und Kindern gerichtet, die auf den Subjektcharakter der Kinder zielen, um quasi „auf Augenhöhe“ miteinander in Beziehung zu treten.

König (2007) rückt dialogisch entwickelnde Formen von Interaktionsprozessen in den Mittelpunkt, Siraj-Blatchford (2002) spricht in diesem Zusammenhang von „sustained shared thinking“. Es sind wechselseitige Austauschprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern, um gemeinsam Probleme zu lösen, Geschichten zu erfinden, Gedankengänge zu erklären oder gemeinsame Aktivitäten auszuhandeln (vgl. König 2007, S. 8). Charakteristisch ist, dass sich „die Beteiligten auf die Interpretationsprozesse der anderen einlassen und diese für die Entwicklung weiterer Gedankengänge nutzen“ (ebenda, S. 8). Involviertheit und Interesse sind positive Einflussfaktoren für eine solche Interaktionskultur. König (2007) bescheinigt der pädagogischen Praxis allerdings eher die Nähe zu einem Stil der Anweisung und Information als zur Unterstützung und Begleitung kindlicher Entwicklung. Dominanz von Erzieherinnen behindere oftmals ein gleichberechtigtes Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen (vgl. ebenda, 2007, S. 11).

Auch Corsaro (2011) sensibilisiert in dem bereits erwähnten Diskussionsbeitrag über Zugangsstrategien von Kindern in Peer-Beziehungen (vgl. Kap. 1.4) mit Blick auf die beteiligten Erzieherinnen für eine notwendige Balance zwischen Interventionen im Interesse von Hilfe und Unterstützung einerseits und Zurückhaltung im Interesse der Aktivierung kindlicher Potenziale andererseits. Erfahrungen zeigten, dass Interventionen in der Rolle der Autorität vorübergehend Wirkung entfalten können, jedoch immer mit der Gefahr verbunden bleiben, dass Spielsituationen und -konstellationen gestört werden oder sich letztlich auflösen (ebenda, S. 18ff).

Rosken (2009) fokussiert den Blick auf Haltungen und Handlungskompetenzen von Erzieherinnen im Umgang mit Diversität, in besonderer Weise orientiert an Phänomenen, die auf einen Kontext hinsichtlich sozialer Ungleichheit schließen lassen. Sie fragt insbesondere nach deren biografischer Einbettung und danach, wie Erzieherinnen in der Lage sein können, Diversi-

tykompetenzen bei Kindern zu entwickeln. Einschneidende biografische Erlebnisse nehmen nach ihren Erkenntnissen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung solcher Kompetenzen. Herausgearbeitet werden unterschiedliche Strategien und Handlungsmuster, die allesamt darauf schließen lassen, dass es professioneller Reflexionskompetenz bedarf, um daraus konstruktive Zugänge und Handlungskompetenzen im Umgang mit Heterogenität zu entwickeln. Ließe sich in biografisch geprägter Betroffenheit durchaus ein Vorsprung an Einfühlungsvermögen vermuten, so konstatiert sie, dass eigene Deprivationserfahrungen keinesfalls selbstläufig einen reflektierten Umgang mit Ausgrenzung und Diskriminierung, mit Vorurteilen und Stereotypisierungen hervorbringen. Zentrale Erkenntnis ist, dass es bei nahezu allen beteiligten Erzieherinnen an professioneller Reflexionskompetenz hinsichtlich eigenen Handelns und dessen biografischer Verwobenheit gefehlt habe (ebenda, S. 252ff).

Casey (2011) betrachtet die Rolle der Erwachsenen vor allem beim kindlichen Spiel. Ihre Frage ist: Wie können Erwachsene zur Förderung inklusiven Spiels intervenierend eingreifen, ohne dabei das Wesen des Spiels als selbstbestimmte Interaktion zu missachten. Wenn Empathie und pädagogisches Geschick dazu führen, dass Erwachsene als Spielgefährten akzeptiert werden, verleihe ihnen das die „privilegierte Position eines Insiders“, eines aktiven Teilnehmers am Spiel (vgl. Casey 2011, S. 237). In dieser Position können Erwachsene vielfältige Strategien nutzen, um gemeinsames Spiel zu begleiten: als Mittler nonverbaler oder verbaler Kommunikation, beim Vermitteln in Konflikten, durch das Vereinfachen in Überforderungssituationen. Einstellungen und Herangehensweisen wie Neugier und Begeisterungsfähigkeit, Spontaneität, ein positiver Umgang mit unerwarteten Wendungen, die Einsicht in die Komplexität von Inklusion und ein reflexiver Umgang seien dabei von grundlegender Bedeutung (vgl. ebenda, S. 216).

Beyer (2013) widmet sich den Orientierungs- und Handlungsmustern von Erzieherinnen und Leiterinnen im Kontext von Heterogenität im Allgemeinen und von Benachteiligungen im Besonderen. Zu den Differenzlinien, mit Hilfe derer Ungleichheit identifiziert wird, gehören Sprachkompetenzen, Aktivität und Selbständigkeit, wahrgenommene Leistungsfähigkeit und die Fähigkeit, sich an gegebene Strukturen und Bedingungen anzupassen. Vorgelegt wird ein breites Spektrum exkludierender und inkludierender Praktiken im Rahmen eines Kontinuums zwischen kompensatorischer Zuwendung und sozialem Ausschluss. Verschiedene Formen der Anerkennung werden aus der Perspektive des Machtverhältnisses zwischen Erziehenden und zu Erziehenden beleuchtet. Anerkennung wird zumeist an eigene Vorstellungen von Normalität gebunden, respektive bei Abweichung verweigert. Den Kindern wird so in unterschiedlicher Weise Wertschätzung und Zurückweisung zuteil. Zweckorientiert ist Anerkennung immer auch Mittel der Anpassung, bringt Zuschreibungen und Stereotypisierungen hervor und reproduziert sie. Die

Bilanz ist, dass die Fachkräfte ihr eigenes Handeln entlang dieser Spannungsfelder kaum reflektieren. Stattdessen zeigen sich eher unreflektierte und hilflose Verarbeitungsmuster (vgl. Beyer 2013).

An diese Erkenntnisse soll nunmehr das hier entwickelte Forschungsinteresse anknüpfen. Es geht nicht mehr nur allgemein um Heterogenität und Diversität. Nicht mehr nach dem Ob von Ausgrenzung und Diskriminierung im Kontext sozialer Ungleichheit (Kreckel 1992) wird gefragt. Die Absicht ist, einen genaueren Blick darauf zu werfen, wie ErzieherInnen dem begegnen, welche Haltungen und Handlungsmuster sich zeigen.

2 Theoretische und empirische Zugänge

Bereits im Nachvollzug der Geschichte der Forschungsidee (vgl. Kap. 1) sind eine ganze Reihe von theoretischen und empirischen Zugängen aufgezeigt worden, die den Forschungsprozess insgesamt in besonderer Weise beeinflusst haben. Im Folgenden sollen ausgewählte Theorien und grundlegende Begrifflichkeiten ausführlicher erläutert werden. Damit wird jenes theoretische Werkzeug eingeführt, das für den Forschungsprozess Orientierung war, mit dessen Hilfe Fragen diskutiert und letztendlich die Ergebnisse systematisiert wurden.

2.1 Konstruktion der Wirklichkeit

Zur Herstellung gesellschaftlicher Ordnung sind Klassifizierungen nötig. Um der Welt eine Struktur zu geben, braucht es Handlungen des Einschließens und des Ausschließens. Dabei werden Begriffe und Kategorien entwickelt, denen gemeinsame Eigenschaften zugeschrieben werden. Die Hauptfunktionen der Sprache – das Benennen und Klassifizieren – treffen in der Moderne[9] auf Ambivalenz: die Möglichkeit, einen Gegenstand oder ein Ereignis mehr als nur einer Kategorie – also mehrdeutig – zuzuordnen (vgl. Bauman 1992, S. 13f). Das ist verbunden mit Unsicherheiten durch den Verlust an Kontrolle und die brüchig werdende Strukturierung des Denkens. Ein solches Unbehagen strebt fortwährend nach differenzierteren Klassifizierungen, nach Unzweideutigkeit und präziserer Trennschärfe der Definitionen, um dann wiederum Ambivalenz hervorzubringen (vgl. ebenda S. 14). Prozesse der Benennung und Klassifizierung gehören zu den Hauptinstrumentarien für die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit, die einer solchen Ambivalenz nicht entrinnen kann. Der fortwährende Kampf um Ordnung und semantische Präzision erfordert Reflexionsfähigkeit. Der Mensch macht sich selbst zum Gegenstand eigener Betrachtung (vgl. Bauman 1992, S. 19).

Auch Prozesse der Habitualisierung und der Institutionalisierung liegen der Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit zugrunde. Reproduzierbare Handlungen bringen Entlastung, die Begrenzung der Auswahl im Spektrum des Möglichen befreit von der Bürde der Entscheidung. Habitualisierte

9 Der Begriff der Moderne wird in verschiedenen wissenschaftlich-theoretischen Kontexten kontrovers diskutiert, hinsichtlich ihres Beginns und hinsichtlich einiger Charakterisierungen. Beides ist jedoch für die hier vorliegende Einführung in Begrifflichkeiten nicht von Relevanz. Deshalb soll auf einen Exkurs dazu hier verzichtet werden (vgl. Bauman 1992, S. 16).

Handlungen werden Bestandteil des allgemeinen Wissensvorrats, sind immer wieder abrufbar und setzen Energien für Neues frei (vgl. Berger/Luckmann 1992, S. 56f). Sobald habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden wechselseitig in typischer Weise rekonstruiert werden, entstehen Institutionen (vgl. ebenda, S. 58). Damit beginnt deren Geschichte. Heute Handelnde waren an ihrem Entstehen nicht beteiligt, kennen sie nur noch vom „Hörensagen": „Institutionen sind nun etwas, das seine eigene Wirklichkeit hat, eine Wirklichkeit, die dem Menschen als äußeres, zwingendes Faktum gegenübersteht" (ebenda, S. 62). Die Historizität von Institutionen stärkt ihren objektiven Charakter. Nachkommende Generationen internalisieren die so geschaffene gesellschaftliche Wirklichkeit. Eine solche Faktizität und dazu gehörige Kontrollmechanismen haben in nicht zu unterschätzender Weise Einfluss auf das Handeln der Nachkommenden (vgl. ebenda S. 64). Im Prozess der Reflexion ist habitualisiertes oder institutionalisiertes Handeln zwar dennoch veränderbar. Angesichts einer so entstandenen Objektivität bedarf das jedoch eines hohen Aufwandes an Auseinandersetzungs- und Veränderungswillen.

Diese Prozesse vollziehen sich in alltäglichen sozialen wie auch in professionellen Kontexten. Die Auseinandersetzung um Begriffe und Kategorien ebenso wie um Prozesse der Habitualisierung und der Institutionalisierung eröffnet vielerlei theoretische Diskurse. Mit Blick auf die hier relevante Forschungsfrage ist interessant, wie soziale Prozesse des Einschließens und Ausschließens im Kontext sozialer Ungleichheit im Feld frühkindlicher Bildung gestaltet werden.

2.2 Professionelle Haltungen

In dieser Arbeit war bereits vielfach von Haltungen die Rede. Deshalb soll dieser Begriff nunmehr präziser gefasst werden. Oft werden Haltungen einfach vorausgesetzt, implizit mitgedacht oder deskriptiv eingeführt. Beschrieben werden dabei Orientierungen, Werthaltungen, Glaubenssätze oder Einstellungen, zumeist verbunden mit starker Emotionalität. Haltungen sind von hoher Stabilität aufgrund vielfältig verarbeiteter, zurückliegender Erfahrungen. „Eine professionelle Haltung ist ein hoch individualisiertes (d.h. individuelles, idiosynkratisches) Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen zustande kommt, das wie ein innerer Kompass die Stabilität, Nachhaltigkeit und Kontextsensibilität des Urteilens und Handelns ermöglicht, sodass das Entscheiden und Handeln eines Menschen einerseits eine hohe situationsübergreifende Kohärenz und Nachvollziehbarkeit und andererseits eine hohe situationsspezifische Sensibilität für die Möglichkeiten, Bedürfnisse

und Fähigkeiten der beteiligten Personen aufweist. Pädagogisch wird die Haltung durch ihren Gegenstandsbezug“ (Kuhl/Schwer/Solzbacher 2014b, S. 107).

Haltungen bleiben nicht reduziert auf eine Art von innerem Ausgangspunkt für dann folgendes Handeln, sondern sind ein Teil des Handelns selbst. „Wenn Haltungen wirklich 'Halt' und Standfestigkeit im pädagogisch sinnvollen Urteilen, Entscheiden und Handeln vermitteln sollen, dann muss der Haltungsbegriff zusätzlich zu den ihn konstituierenden Werten und Überzeugungen auch die für das Handeln notwendigen Kompetenzen mit einschließen“ (Kuhl/Schwer/Solzbacher 2014a, S. 84).

Die Theorie der Persönlichkeit-System-Interaktionen (PSI-Theorie) unterscheidet vier psychische Teilsysteme (vgl. Kuhl u.a. 2014a). Das Intentionsgedächtnis übernimmt das Repräsentieren und Aufrechterhalten von kurz-, mittel- oder längerfristigen Absichten, auch benannt als der Verstand. Dieser Teil wird aktiviert, wenn sich Menschen mit Schwierigkeiten, Hindernissen oder Problemen konfrontiert sehen und daraufhin eine Absicht entwickeln, die Situation zu gestalten. Das zweite Teilsystem – die intuitive Verhaltenssteuerung – arbeitet eher unbewusst, verfügt über einen immensen Vorrat an automatisierten Handlungsabläufen und Verhaltensroutinen. Das Ausführen von Handlungen wird initiiert. In komplexen Situationen muss eine Vielzahl unterschiedlicher Informationen simultan und schnell in Abstimmung gebracht und koordiniert werden. Das Extensionsgedächtnis als drittes Teilsystem ist das Selbst und nimmt jene Inhalte der Außen- und Innenwelt in den Blick, die in besonderer Weise mit der eigenen Person verbunden sind – Erfahrungen, Bedürfnisse, Emotionen oder Einstellungen. Seine Funktionsweise wird als „Fühlen“ beschrieben. Die Objekterkennung – das vierte psychische Teilsystem – fokussiert sich auf Einzelheiten, auf Neues, Unerwartetes, auf Fehler und Gefahrenquellen. Der so genannte Fehler-Zoom nimmt neue Erfahrungen auf, um sie mittels des Extensionsgedächtnisses zu integrieren. „Das Zusammenwirken dieser Systeme bestimmt das Denken, Handeln und insbesondere auch die 'Haltung' einer Person“ (ebenda, S. 85ff).

Für Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms und Richter (2012) gehört die Entwicklung einer professionellen pädagogischen Haltung zu den zentralen Dimensionen für die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte in der frühkindlichen Bildung (vgl. ebenda, S. 10). Als generatives Prinzip soll sie das Handeln leiten und strukturieren (vgl. Nentwig-Gesemann/Neuß 2011). Mittels forschungsmethodischer Kompetenz, geprägt von einem forschenden Habitus kann eigenes Handeln systematischer Selbstreflexion unterworfen und im kritischen Austausch in der Praxis diskutiert werden (vgl. Nentwig-Gesemann u.a. 2012, S. 10).

2.3 Perspektive der Stigmaforschung

Den wohl bekanntesten und wichtigsten Beitrag zur Stigmaforschung legte Erving Gofman (1967) mit seinem Buch „Stigma – Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identitäten“ vor. Neben der Definition werden vielfältige Quellen, Handlungsmuster und Konsequenzen beschrieben, mit denen Stigmata konstruiert und Interaktionen gestaltet werden. Ein Stigma ist demnach ein diskreditierendes Attribut, das einer Person zugeschrieben wird (vgl. ebenda, S. 11f). Das Attribut selbst ist nicht per se diskreditierend. Entscheidend sind soziale Bewertungs- und Ausschließungsprozesse auf der Basis gemeinsam geteilter kultureller und sozialer Erwartungshorizonte. Sie begründen vielfältige Differenzen zwischen aktueller und virtueller sozialer Identität in Bezug auf eine Person (vgl. Gofman 1967).

Mittlerweile haben die Sozialwissenschaften modifiziertere Definitionen entwickelt. Link und Phelan (2001) legen den Fokus vor allem auf die Ursachen von Ablehnung und Ausgrenzung. Nachgezeichnet werden soziale Konstruktionsprozesse: Unterschiede zwischen Menschen werden identifiziert, deren soziale Relevanz bewertet, um entlang solcher Differenzen Übereinstimmungen auszumachen. In der Annahme, diese Unterschiede bzw. Übereinstimmungen seien gegeben und unveränderlich, liegen Gewicht und Stabilität solcher Zuschreibungen begründet. Etikettierte Personen werden mit unerwünschten Eigenschaften oder Wertungen versehen, von anderen Menschengruppen separiert und dann als so genannte Outgroups im sozialen Gefüge an dessen Peripherie verwiesen. Solcherart Stigmatheorien (Gofman 1967) beruhen auf eigenen oder übernommenen Erfahrungen, entstehen aus Überzeugungen und generalisierten Glaubenssätzen. Auf diese Weise wird dem Stigma letztlich ein Masterstatus verliehen (Hohmeier 1975), „der wie keine andere Tatsache die Stellung einer Person in der Gesellschaft und den Umgang anderer Menschen mit ihr bestimmt“ (ebenda, S. 3). Zu den Konsequenzen für Stigmatisierte gehören Statusverlust und Diskriminierung, verbunden mit einer niedrigeren Platzierung in der sozialen Hierarchie, die ihrerseits wiederum zum Ausgangspunkt von Diskriminierung wird. Den Stigmatisierten werden soziale Kontakte vorenthalten, sie verfügen über wenig Renommee – vielfältige negative Konsequenzen folgen, die mitunter nicht einmal unmittelbar mit dem negativ etikettierten Attribut in Verbindung stehen. Für die Betroffenen ist es schwer, dem Wechselverhältnis zwischen individuellen und strukturellen Formen der Diskriminierung zu entkommen.

Entscheidend ist jedoch das Machtverhältnis zwischen Stigmatisierten und Stigmatisierenden für das Zustandekommen von Stigmatisierung und Diskriminierung. Konstituierendes Merkmal ist die Abhängigkeit vom Zugang zu sozialer, wirtschaftlicher und politischer Macht. Ohne Macht würden negative Etikettierungen nahezu wirkungslos bleiben (vgl. Link/Phelan