



Nina-Kathrin Joyce-Finnern

Vielfalt aus Kinderperspektive

Verschiedenheit und Gleichheit im Kindergarten

Joyce-Finnern

Vielfalt aus Kinderperspektive

Nina-Kathrin Joyce-Finnern

Vielfalt aus Kinderperspektive

Verschiedenheit und Gleichheit im Kindergarten

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2017

k

Die vorliegende Arbeit wurde 2015 von der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn im Fach Erziehungswissenschaft als Dissertation angenommen. Der Text wurde für die Drucklegung gekürzt bzw. geringfügig überarbeitet.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2017.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile 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.

Cover Fotomontage: © Mark Joyce, Bremen, unter Verwendung von istock-Fotos der Fotografen
1. Reihe (v. links): dima_sidelnikov, Koraysa, Zurijeta, 2. Reihe (v. links): master1305, STUDIOGRAND-
OUEST, DenKuvaiev und 3. Reihe (v. links): dimarik, adogslifephoto, Zurijeta.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2017.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2158-2

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	9
1.1 Gegenstand und Fragestellung	10
1.2 Theoretischer Rahmen	10
1.3 Aktualität und Relevanz des Themas	12
1.4 Methodisches Vorgehen	13
1.5 Aufbau der Arbeit	13
2 Inklusion und Inklusionsforschung.....	15
2.1 Entwicklungen integrativer und inklusiver Pädagogik	17
2.1.1 Inklusion in Kindertageseinrichtungen	19
2.1.2 Aufgaben inklusiver (früh-)pädagogischer Praxis	21
2.2 Relationale Begriffe inklusiver Pädagogik.....	22
2.2.1 Differenz und Gleichheit	22
2.2.2 Normalität und Abweichung.....	24
2.3 Intersektionale Perspektiven in der Inklusionsforschung.....	29
2.4 Fazit	31
3 Kindheit und Kindheitsforschung.....	35
3.1 Repräsentationen von Kindheit im Wandel	35
3.1.1 Historische Entwicklungslinien der Institution Kindheit.....	36
3.1.2 Perspektiven auf Kinder und Kindheit im wissenschaftlichen Diskurs	38
3.2 Moderne Kindheitsforschung.....	42
3.2.1 Forschungszugänge zu Kindheit und Kinderleben	43
3.2.2 Peer-Kultur-Forschung	44
3.3 Fazit	46
4 Stand der Forschung	49
4.1 Entwicklungspsychologische Forschung	49
4.1.1 Kognitive Entwicklung	50
4.1.2 Entwicklung des Selbstkonzepts.....	52
4.1.3 Fähigkeit zur Perspektivenübernahme	54
4.1.4 Entwicklung in sozialen Beziehungen	56
4.1.5 Fazit	58
4.2 Integrationspädagogische Forschung	59
4.2.1 Ausgewählte Forschungsarbeiten aus Deutschland	60
4.2.3 Internationaler Forschungsüberblick	69
4.2.5 Fazit	77

4.3	Forschungen zu Vorurteilen und Einstellungen	80
4.3.1	Vorurteile in der frühen Kindheit	81
4.3.2	Fazit	87
5	Methodologie und methodisches Vorgehen	89
5.1	Grounded Theory in der Ethnografie	89
5.1.1	Grounded Theory	90
5.1.2	Ethnografie	91
5.2	Forschung mit Kindern	93
5.2.1	Kinder verstehen	93
5.2.2	Zwischen Nähe und Distanz – als Erwachsene unter Kindern	94
5.2.3	Reflexion der eigenen Rolle im Feld	95
5.3	Von der Datenerhebung zur Theorie – Ablauf des Forschungsprozesses	96
5.4	Fazit	102
6	Konstruktionsprozesse von Differenz und Gleichheit in der Kita	105
6.1	Differenz und Gleichheit im Kontext institutioneller Strukturen und Praktiken.....	107
6.1.1	Kategorisierungen und Bezeichnungspraxen.....	108
6.1.2	Das Tabu über Behinderung zu sprechen	111
6.1.3	Kategoriale Zuordnungen als pädagogische Strategien	114
6.1.4	Praktiken der Kompetenzkonstruktion	117
6.1.5	Rituelle Praktiken	129
6.1.6	Fazit	133
6.2	Persönliche Assistenz und die Konstruktion von Differenz	139
6.2.1	Das Assistenzmodell und seine Grenzen im Handlungsfeld Kita	140
6.2.2	Perspektiven auf Persönliche Assistenz in der Kita.....	142
6.2.3	Vielfältige Funktionen der persönlichen Assistenz	145
6.2.4	Persönliche Assistenz und soziale Inklusion	148
6.2.5	Fazit	150
6.3	Differenz- und Gleichheitskonstruktionen in der Peer-Kultur	151
6.3.1	Ich und die Anderen – Kategorisierungen in der Peer-Kultur	151
6.3.2	Rollenspiele – Flexibilisierung der Kategorien im Spiel	164
6.3.3	Differenzkonstruktion in Interaktionen von Kindern (un-)gleichen Alters.....	169
6.3.4	Die Rolle von Kompetenzen in Aushandlungsprozessen	173
6.3.5	Die Kultur des Helfens	176
6.3.6	Fazit	182
6.4	Interaktionen unter (Un-)Gleichen in der Peer-Kultur	185
6.4.1	Peers als Gleiche.....	185
6.4.2	Differenz und Gleichheit in Peerbeziehungen	189
6.4.3	Inklusion im Kontext von Peer-Kultur	195
6.4.4	Fazit	200
6.5	Inklusion und Exklusion in Peer-Kultur-Praktiken	201
6.5.1	Die Praktik „Freundschaft bekunden“	202

6.5.2 Funktionen der Praktik	203
6.5.3 Modulationen der Praktik	207
6.5.4 Fazit	209
7 Schluss.....	211
7.1 Rückblick – Annäherung an die Perspektive von Kindern	211
7.2 Wie konstruieren Kinder in der Kita soziale Differenz und Gleichheit?.....	218
7.3 Leitlinien für eine gute Praxis	229
7.3.1 Anerkennung in der Beziehung zwischen pädagogisch Tätigen und Kindern	230
7.3.2 Reflektierter Umgang mit Kategorisierungen und Zuschreibungen	232
7.3.3 Soziale Inklusion in der Kindergruppe befördern.....	235
7.4 Ausblick und Resümee.....	238
8 Literatur	243

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Datenerhebung und Datenanalyse als zirkulärer Prozess	97
---	----

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1: Interpretation der Verhaltensweisen von Kindern mit diagnostizierter Behinderung in der Studie von Klein et. al. 1987	61
Tabelle 2: Komplementäre Dimensionen der Kompetenzzuschreibungen	134
Tabelle 3: Daumengeste	202

1 Einleitung

"Das größte Manko der Gesellschaft ist, das Anderssein nicht verstehen zu können.
Aus dem Nichtverstehen heraus etikettiert man" (Pablo Pineda 2009).

Vergleiche anzustellen, Kategorisierungen vorzunehmen und anhand derer Unterscheidungen zu treffen, gehört zu den grundlegenden Prozessen menschlichen Denkens. In frühesten Kindheit findet der erste Unterscheidungsprozess statt, wenn ein Kind das „Selbst“ von dem „Anderen“ abzugrenzen lernt. Der Kontakt mit anderen Menschen ermöglicht Kindern von Geburt an Erfahrungen mit sozialer Vielfalt zu machen und ein eigenes Verständnis von der Verschiedenheit und der Gleichheit der Menschen zu entwickeln.

Wenn ein Kind eine Kindertageseinrichtung besucht, begegnen ihm tagtäglich andere Kinder. In der Sozialwelt der Kita können sich Kinder miteinander austauschen, soziale Vergleiche vornehmen und dabei Unterschiede oder auch Gemeinsamkeiten entdecken. Ziel dieser Arbeit ist es, empirisch begründetes Wissen über die Konstruktionsprozesse von sozialer Differenz und Gleichheit und damit verbundene Zuschreibungen von jungen Kindern zu gewinnen.

Der Besuch einer Kindertageseinrichtung steht in Deutschland prinzipiell allen Kindern offen, unabhängig von ihrem Geschlecht sowie ihrem kulturellen und sozioökonomischen Hintergrund. 95 % aller Kinder zwischen vier und sechs Jahren werden in Deutschland in einer Kindertageseinrichtung betreut (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 55). Allerdings haben Kinder mit Entwicklungsrisiken und Beeinträchtigungen häufig nur mit dem Status des „besonderen Förderbedarfs“ Zugang zur Kita. Damit die Einrichtung die notwendigen Ressourcen für die Betreuung und Förderung des Kindes zur Verfügung stellen kann, wird „Eingliederungshilfe“ nach § 54 SGB XII Abs. 1 beantragt. Dies erfolgt unter der Maßgabe, dass zuvor eine (drohende) Behinderung des Kindes diagnostiziert wurde.

Mit der Feststellung einer Behinderung erfolgt häufig zugleich eine Anpassung der Erwartungen und des Verhaltens des sozialen Umfeldes gegenüber dem betroffenen Kind, z.B. durch Förderbemühungen, verstärkte Zuwendung oder erhöhte Rücksichtnahme. Es besteht das Risiko, dass der Blick auf bestimmte Aspekte eines Kindes gelenkt wird, während seine individuellen Fähigkeiten und Interessen kaum mehr wahrgenommen werden. Mit dem Erkenntnisinteresse, die Kinderperspektive auf soziale Vielfalt zu erforschen, wird daher die Frage verbunden, welche Rolle das soziale Konstrukt Behinderung für Kinder in der Kita spielt.

Aus der Integrationsforschung gibt es zwar bereits umfangreiche Daten zur Teilhabe und zur Akzeptanz von Kindern, bei denen eine Behinderung diagnostiziert wurde, in integrativen Gruppensettings (siehe hierzu Kap. 4.2). Insbesondere Begleitforschungen zu Modellversuchen zur integrativen Erziehung in der Kita gibt es in Deutschland bereits

aus den 1980er- und 1990er-Jahren (u.a. Dichans 1990; Feuser 1984; Heimlich 1995; Klein et al. 1987; Kniel/Kniel 1984; Kron 1988). Wie ich zeigen werde, gibt es jedoch nur wenige aktuelle Forschungsergebnisse und „inklusionsorientierte“ Perspektiven auf die Thematik. Der spezifische Fokus auf die Sichtweise von Kindern in der frühen Kindheit ist in diesem Zusammenhang eine bislang noch wenig erschlossene Forschungsperspektive.

1.1 Gegenstand und Fragestellung

Im Anschluss an sozialkonstruktivistische Grundannahmen folge ich in dieser Schrift der Annahme, dass Kinder Wissen und Sinn in sozialen Beziehungen und Interaktionsprozessen ko-konstruieren. Für mein Erkenntnisinteresse ist es daher sinnvoll, den Blick auf die intersubjektiven Praktiken zu richten, mit denen Kinder Differenz und Gleichheit herstellen. Als Forschungsfeld dient der integrative Kindergarten für Kinder zwischen drei und sechs Jahren. Gegenstand der empirischen Untersuchung sind die dynamischen Konstruktionsprozesse von Differenz und Gleichheit in Interaktionen von Kindern in der Kita. Diese Perspektive wird verbunden mit einem spezifischen Fokus auf die Konstruktion von Normalität und Abweichung, um herauszufinden, welche Bedeutung das soziale Konstrukt Behinderung für Kinder in der Kita hat. Die zentrale Ausgangsfrage lässt sich wie folgt formulieren:

Wie konstruieren Kinder in der Kita soziale Differenz und Gleichheit und welche Bedeutung kommt dabei dem Konstrukt Behinderung zu?“

Über institutionelle Strukturen und Praktiken im pädagogischen Arrangement der Kita erhalten auch soziale und kulturelle Normen sowie gesellschaftliche Ordnungsverhältnisse Einzug in die Kita. Um sich der Kinderperspektive in ihrer Komplexität annähern zu können, werden daher zugleich auch die strukturellen Rahmenbedingungen der Kita und die Praktiken in Fachkraft-Kind-Interaktionen in den Blick genommen. Wie sich zeigen wird, sind u.a. die institutionellen Organisationsstrukturen und die Praktiken im Umgang mit Kindern mit diagnostiziertem Förderbedarf sowie mit angehenden Schulkindern von besonderer Bedeutung für Differenz- und Gleichheitskonstruktion in der Kita (vgl. Kap. 6.1 und 6.2) und wirken in die Interaktionen der Kinder hinein (vgl. Kap. 6.3). Außerdem werden der politische Auftrag von Kindertageseinrichtungen als Bildungsinstitutionen sowie die konkreten Gestaltungselemente, die den Alltag von Kindern in der Kindergartengruppe strukturieren, gedanklich einbezogen und in Beziehung zu den Praktiken der Kinder gesetzt.

1.2 Theoretischer Rahmen

Die Arbeit bewegt sich an der Schnittstelle zwischen inklusionspädagogischer Forschung und sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung und schließt an Perspektiven und Inhalte beider Forschungsrichtungen an.

Inklusionsforschung: Das Paradigma der Inklusion ist gedanklicher Ausgangspunkt des Erkenntnisinteresses. Dies hat sowohl erkenntnistheoretische als auch forschungsmetho-

dische Implikationen (vgl. Finnern/Thim 2013). Die Arbeit begründet sich auf ein Verständnis von Inklusion, das jedem Menschen das gleiche Recht auf Eigenart zugesteht und Verschiedenheit im Sinne von „egalitärer Differenz“ (Prengel 1993/2003) vor dem Grundsatz der Gleichheit anerkennt. Inklusiv Pädagogik richtet den Blick auf die Zugänglichkeit gesellschaftlicher Systeme und Institutionen und zielt auf den Abbau von Teilhabebarrrieren auf allen Ebenen (vgl. Biewer 2009, 193). Im Hinblick auf das gewählte Forschungsfeld „Tageseinrichtung für Kinder“ bedeutet dies, dass nicht nur die institutionelle Zugänglichkeit, sondern auch die soziale Inklusion innerhalb der Kita befördert werden muss. Neben strukturellen sind somit auch konzeptionelle Fragen in Bezug auf Partizipation und Bildungsgerechtigkeit und eine reflektierte Auseinandersetzung mit Normierungs- und Diskriminierungspraxen, die in der Kita wirksam sind, von Bedeutung.

Ausgehend von dem Leitgedanken der Inklusion wird Behinderung in dieser Schrift nicht als feststehendes Wesensmerkmal von Personen, sondern als in sozialer Praxis interaktiv hergestelltes Konstrukt und als Ausdruck des zeitgebundenen kulturell geprägten Diskurses verstanden (vgl. Seitz/Finnern 2012, 18).

Mit der Frage nach der Bedeutung des Konstrukts Behinderung bei der Herstellung von Gleichheit und Differenz in sozialen Interaktionen und Praktiken von Kindern wird zugleich an die Forschungsperspektive der Disability Studies angeknüpft. Dabei erweist sich der spezifische Blick der „Ableism-Kritik“ der Disability Studies als erkenntnisreich: Eng verbunden mit der sozialen Konstruktion von Behinderung sind gesellschaftliche Vorstellungen von Normalität. Um die Entstehungsprozesse des Konstrukts Behinderung in der Kita nachzuvollziehen, ist es auch notwendig zu untersuchen, wie Vorstellungen von normaler Entwicklung und normalen Fähigkeiten im sozialen Feld der Kita interaktiv verhandelt werden.

Kindheitsforschung: Forschungen zu Kinderleben und Kindheit konstruieren Kinder stets in ihrer Differenz zu Erwachsenen. Dadurch sind Kinder in der Forschung „always Othered“ (Lahman 2008). Doch wie genau Kinder und Kindheit in den Forschungen positioniert sind, ist jeweils abhängig vom disziplinären Blick auf Kinder und Kindheit. Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung befasst sich mit Kindheit als gesellschaftliche Institution im Kontext gesellschaftlicher Wandlungsprozesse (vgl. Kränzl-Nagl/Mierendorff 2007, 8) und der generationalen Ordnung, die durch unterschiedliche soziale Positionierung von Erwachsenen und Kindern gekennzeichnet ist (vgl. Honig 1996, 10). Außerdem setzt sich Kindheitsforschung mit der Sozialwelt und den Perspektiven von Kindern auseinander (vgl. Prout/James 1997, 8).

Abhängig vom Erkenntnisinteresse bieten sich unterschiedliche Zugänge zur Erforschung von Kindheit und Kinderleben an. Für mein Erkenntnisinteresse erscheint die Peer-Kultur-Forschung besonders anschlussfähig, weil sie den Fokus auf soziale Interaktionen von Kindern sowie auf die kulturellen Praktiken und Dynamiken in der Sozialwelt von Kindern legt (vgl. Kelle 2005, 94). Peer-Kultur wird von mir – im Anschluss an Corsaro und Eder – in den Prozessen intersubjektiver Bedeutungsproduktion von Kindern sowie in spezifischen Kulturelementen, denen Kinder eigene Bedeutungen verleihen, verortet (vgl. Corsaro/Eder 1990, 197). Peer-Kultur existiert jedoch nicht losgelöst

von der Erwachsenenwelt. Vielmehr wirken die gesellschaftlichen Ordnungen und Kulturen in die Sozialwelt der Kinder hinein. Außerdem ist der Alltag vom Kindern in der Kita in hohem Maße durch das pädagogische Arrangement vorstrukturiert (vgl. Janson 2008, 133). Aus diesem Grund wird in der Anlage der Studie berücksichtigt, dass sich ein tieferes Verständnis der Konstruktion von Differenz und Gleichheit in der Peer-Kultur nur in Verbindung mit der Betrachtung des gesellschaftlichen und institutionellen Rahmens, in den die Peer-Kultur eingebettet ist, erzielen lässt.

1.3 Aktualität und Relevanz des Themas

Kinder und die unterschiedlichen Bedingungen ihres Aufwachsens sind in den letzten Jahrzehnten stärker in den Fokus der Familien- und Sozialpolitik gerückt. In die nachfolgende Generation zu investieren und ihre Chancengleichheit zu verbessern, unter diesem Blickwinkel hat die frühe Bildung sowohl im bildungs- und sozialpolitischen als auch im wissenschaftlichen Diskurs besondere Aufmerksamkeit erfahren. Im Zusammenhang mit zunehmender sozialer und kultureller Diversität sowie mit gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen wird die Frage aufgeworfen, wie das Bildungssystem gestaltet werden muss, damit es Bildungsgerechtigkeit befördern und zur gesellschaftlichen Teilhabe aller Menschen beitragen kann. Diese Frage gewinnt durch die 2009 in Deutschland in Kraft getretene Konvention über die Rechte für Menschen mit Behinderung (United Nations 2006) zusätzlich an Relevanz. Denn mit der Konvention ist die staatliche Verpflichtung verbunden, schrittweise ein inklusives Bildungssystem zu entwickeln („inclusive educational system at all levels“; ebd. § 24, Abs. 1). Der Kindertageseinrichtung, als erster Instanz des Bildungssystems, wird für die Schaffung von Chancengerechtigkeit und sozialer Teilhabe besondere Bedeutung beigemessen. Um dieses Ziel zu erreichen, muss sozialen Ausgrenzungsprozessen in den Kitas und der Entstehung von Vorurteilen von Anfang an entgegengewirkt werden. Denn die frühe Kindheit ist für die Entwicklung eines Bewusstseins für soziale Verschiedenheit und die Entstehung von Vorurteilen entscheidend (vgl. MacNaughton 2006).

Der Erkenntniszuwachs über die Perspektive von Kindern auf soziale Differenz und Gleichheit, wie er mit dieser Arbeit angestrebt wird, ist daher insbesondere für die Entwicklung kindorientierter Konzepte in der inklusiven Praxis grundlegend. Die Arbeit leistet einen Beitrag, inklusionsorientierte Arbeit im Kindergarten auf eine empirische Grundlage zu stützen und schafft Anknüpfungspunkte für eine Pädagogik der frühen Kindheit, welche die soziale Vielfalt für Lern- und Bildungsprozesse fruchtbar macht, indem sie die Sichtweisen von Kindern zum Ausgang nimmt und in die pädagogische Planung einbezieht. Sie ist daher für die weitere theoretische Fundierung und konzeptionelle Entwicklung inklusiver Pädagogik von Bedeutung. Für die Kindheitsforschung ist diese Arbeit von Interesse, weil sie an aktuelle Themen der Kindheitsforschung anknüpft und sich mit der Peer-Kultur von Kindern in der Kita und der Konstruktion sozialer Verschiedenheit und Gleichheit in Peer-Interaktionen auseinandersetzt. Forschungen zu Peerbeziehungen verengen den Blick zumeist auf Gleichheitsaspekte als besonderes Kennzeichen von Peer-Interaktionen. Mit der inklusionsorientierten Perspektive dieser Arbeit wird diese Setzung hinterfragt. Diese Neuerung eröffnet zum einen die Möglich-

keit, die Bedeutung von Gleichheit und Differenzen in Peerbeziehungen neu zu bestimmen, und zum anderen, die dynamischen Prozesse gelebter Inklusion in peer-kulturellen Praxen von Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen nachzuvollziehen.

Ein besonderer Erkenntnisgewinn wird in dieser Arbeit realisiert, indem die Peer-Kultur der Kinder nicht isoliert, sondern im Verhältnis zu dem institutionellen Rahmen der Kita untersucht wird. Nicht nur die Praktiken und Kategorisierungen, mit denen Kinder Differenz und Gleichheit herstellen, sondern auch die institutionellen Strukturen der Kita sowie die Praktiken und Kategorisierungen der Fachkräfte in Interaktionen mit den Kindern werden in der Forschungsarbeit berücksichtigt und miteinander kontrastiert. Dieses Vorgehen ermöglicht ein tieferes Verständnis darüber, wie Kinder in der Peer-Kultur auf soziale und kulturelle Normen der Erwachsenenwelt Bezug nehmen.

1.4 Methodisches Vorgehen

Die wissenschaftliche Aufgabe und das praktische Problem des Forschenden ist es, „Andersartigkeit zu begreifen, ohne in ihr lediglich das Eigene zu erkennen“ (Wahl/Honig/Gravenhorst 1982, 99). Anders als in den meisten Forschungsarbeiten zu Einstellungen und Vorurteilen von Kindern wurde in dieser Arbeit daher nicht die Perspektive einer von der Forscherin definierten Gruppe von Kindern auf eine andere Gruppe erhoben. Da das Erkenntnisinteresse bei der Perspektive von Kindern lag, wurde zunächst untersucht, welche Kategorien in der Kita von Bedeutung sind, welche Kategorien die Kinder zur Unterscheidung nutzen und welche Kategorien von besonderer Relevanz in den Prozessen der Peer-Kultur sind. Anschließend wurde analysiert, welche Funktionen und Bedeutung die Kinder mit den Kategorien verbinden und welche Interdependenzen zwischen ihnen bestehen. Außerdem wurde untersucht, mit welchen Praktiken die Kinder und die pädagogischen Fachkräfte Differenz und Gleichheit konstruieren.

Diese Studie veranschaulicht, wie ethnografische Feldforschung gewinnbringend mit dem Verfahren der Grounded Theory verbunden werden kann. Anhand ethnografischer Feldforschung wurde die alltagskulturelle Praxis in vier Kitagruppen beobachtend erfahren und dokumentiert. Die Datenanalyse mithilfe der Techniken der Grounded Theory ermöglichte es schrittweise analytische Kategorien zu entwickeln und in einen theoretischen Rahmen zu integrieren.

1.5 Aufbau der Arbeit

Kapitel 2 und 3 sind der Erörterung der beiden theoretischen Bezugsrahmen der Arbeit – der inklusionspädagogischen Forschung und der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung – gewidmet. Es erfolgt eine Klärung zentraler Begriffe wie Inklusion, Vielfalt, Differenz und Gleichheit, Normalität und Behinderung sowie Kindheit und Peer-Kultur. Ausgehend von diesen theoretischen Bezugspunkten werden jeweils Implikationen für das methodische Vorgehen und den Aufbau der Untersuchung benannt.

Kapitel 4 gibt einen Überblick über den Stand der Forschung in den verschiedenen Disziplinen, die für die Forschungsfrage von Interesse sind: der entwicklungspsychologischen und integrationspädagogischen Forschung sowie der Vorurteilsforschung. Die

Forschungsergebnisse werden zusammengefasst und offene Fragen und Desiderata aufgezeigt.

In *Kapitel 5* werden die methodologischen Grundlagen von Ethnografie und Grounded Theory erörtert. Es wird erläutert, wie die beiden Verfahren im Forschungsprozess sinnvoll zusammengeführt werden konnten. Darüber hinaus wird geschildert, mit welchen Strategien den Herausforderungen, die sich durch die generationale Differenz zwischen Forscherin und Kindern sowie durch die Gefahr einer Reifizierung von Differenz durch die Forschung ergeben, begegnet wurde. Außerdem wird das konkrete methodische Vorgehen in den einzelnen Phasen des Forschungsprozesses beschrieben.

In *Kapitel 6* wird der Erkenntnisprozess der analytischen Betrachtung dargestellt. Anhand von ausgewählten Episoden aus den Beobachtungsprotokollen in Kombination mit deren Interpretationen wird die Entwicklung und Ausarbeitung der analytischen Konzepte nachvollziehbar gemacht. In den fünf Abschnitten des Kapitels werden dabei jeweils unterschiedliche thematische Foki gesetzt.

In *Kapitel 7* wird auf der zuvor im Analyseteil erarbeiteten Grundlage ein theoretischer Rahmen im Sinne der zentralen Forschungsfrage ausgearbeitet. Es erfolgt eine empiriegestützte Annäherung an die Kinderperspektive auf soziale Vielfalt in der Kita. Die Mechanismen der Differenz- und Gleichheitskonstruktion in der Kita werden rekonstruiert. Daran anknüpfend werden Leitlinien zur Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften für eine gute Praxis in der Kita beschrieben und ein Ausblick formuliert.

2 Inklusion und Inklusionsforschung

In den letzten Jahren befassen sich zahlreiche Tagungen und Publikationen mit Fragestellungen zur Inklusion in verschiedenen institutionellen und sozialen Kontexten. Dabei zeigt sich, dass Inklusion ein mehrdeutiger Begriff ist, der in verschiedene wissenschaftliche Diskurse eingebunden ist. Daher sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass im Folgenden ausschließlich auf den Begriff der Inklusion, wie er in den Erziehungswissenschaften verhandelt wird, Bezug genommen wird. In der Soziologie und Philosophie finden sich jeweils eigene Theoriediskurse zur Inklusion und Exklusion, die hier nicht weiter expliziert werden. Doch auch innerhalb der Erziehungswissenschaften wird der Begriff Inklusion ohne einheitliche Definition gebraucht. Es werden unterschiedliche Konzepte diskursiv verhandelt, die sich in Hinblick auf die Bezugsgruppe und ihre Reichweite unterscheiden.

In Deutschland hat sich inklusive Pädagogik in erster Linie aus der Tradition der integrativen Pädagogik, mit dem Fokus auf der gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Behinderungen, herausgebildet. Daraus lässt sich erklären, dass sich der Begriff Inklusion in aktuelleren Schriften häufig primär auf die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen bezieht.

In einigen erziehungswissenschaftlichen Schriften wird Inklusion weitgehend undifferenziert mit dem Begriff der Integration gleichgesetzt (vgl. Sander 2004, 240). In anderen Auslegungen wird mit dem Begriff Inklusion eine Art „optimierte Integration“ beschrieben, bei der die Fehlformen integrativer Praxis in Bildungseinrichtungen behoben und die pädagogische Praxis den Bedürfnissen der Kinder angepasst wurde. Die Bezugsgruppe bleibt bei diesem Inklusionsbegriff im Kern jedoch weiterhin Menschen mit Behinderungen. Der Inklusionsbegriff wird jedoch auch im Hinblick auf eine erweiterte Bezugsgruppe verwendet (vgl. ebd., 242), wobei keine spezifische Adressatengruppe definiert wird:

„Das Konzept der Inklusion versteht sich (...) als eine allgemeine Pädagogik, die es mit einer einzigen, untrennbar heterogenen Gruppe zu tun hat“ (Hinze 2002, 357).

Mit Blick auf den internationalen Diskurs lässt sich feststellen, dass der Begriff „inclusive education“ bereits im Jahr 1994 in der UNESCO-Erklärung von Salamanca Verwendung findet und dabei Kinder mit verschiedenen Benachteiligungslagen berücksichtigt (vgl. UNESCO 1996).¹ Inklusion bezieht sich demnach zunächst auf alle Kinder, hat

¹ In der sogenannten „Salamanca-Erklärung“ wird die Bezugsgruppe einer „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ auf „behinderte und begabte Kinder, (...) Straßen- ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie

aber einen besonderen Blick auf Gruppen, die z.B. aufgrund sozialer, kultureller oder ethnischer Herkunft, ihres Geschlechts oder anderer Merkmale von Ausgrenzung betroffen sind (vgl. ebd.). In den „Policy Guidelines for Inclusion in Education“² der UNESCO von 2009 wird „inklusive Bildung“ mit der Zielperspektive „Bildung für alle“ verknüpft. Bezugsgruppe inklusiver Bildung sind in der Auslegung dieser bildungspolitischen Leitlinien grundsätzlich alle Kinder. Inklusion wird als „ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird“ (UNESCO 2009, 9). Darin wird zudem bekräftigt, dass dies grundlegende Veränderungen hinsichtlich der Inhalte, Zugänge, Maßnahmen und Strukturen in den regulären Bildungssystemen voraussetzt (ebd.).

In dieser Schrift wird einem Inklusionsverständnis gefolgt, das den Blick nicht auf vorher definierte Gruppen verengt. Diese Offenheit wird verbunden mit einem speziellen Augenmerk auf Kinder mit besonderem Risiko der Exklusion. Es werden sowohl Zugänglichkeit auf allen Ebenen als auch die Möglichkeiten zur Partizipation bzw. deren Barrieren berücksichtigt.

„Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden“ (Biewer 2009, 193).

In dieser Lesart erfährt Inklusion eine gedankliche Verschiebung: Nicht die Individuen, die Einbeziehung erfahren sollen, stehen gedanklich im Vordergrund, sondern die gesellschaftlichen Systeme und Institutionen, die Veränderung benötigen, um Zugänglichkeit zu gewährleisten und Barrieren abzubauen. Ein Inklusionsverständnis, das diesem Grundgedanken folgt, ist richtungsweisend für den Erkenntnisprozess dieser Arbeit.

In diesem Kapitel werden die Entwicklungslinien integrativer und inklusiver Praxis und Forschung dargestellt und die relationalen Begriffe „Differenz“ und „Gleichheit“ sowie „Normalität“ und „Behinderung“ und „Intersektionalität“ erörtert. Der Schwerpunkt der Betrachtung liegt dabei jeweils auf Kindern in der frühen Kindheit und den Institutionen der frühkindlichen Bildung. Anschließend werden Grundzüge der Intersektionalitätsforschung vorgestellt. Mit Blick auf das Inklusionsparadigma dieser Arbeit wird untersucht, welche Anknüpfungspunkte sich daraus für das hier verfolgte Erkenntnisinteresse ergeben. Die Ergebnisse werden schließlich im Hinblick auf ihre forschungsmethodischen Konsequenzen diskutiert.

Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten“ (UNESCO 1996) ausgedehnt. In der deutschen Fassung dieses Dokuments wird der Begriff Inklusion, engl. „inclusion“, allerdings mit dem Begriff „Integration“ übersetzt.

² Titel der englischen Originalausgabe; dt. übersetzte Fassung: „Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik“

2.1 Entwicklungen integrativer und inklusiver Pädagogik

Eine zentrale Idee integrationspädagogischer Ansätze ist, dass Integration nicht als statisches Ziel, sondern als Prozess verstanden wird. Bezogen auf Bildungssysteme bedeutet dies, dass gesellschaftliche Integration von „behinderten“ Kindern durch gemeinsame institutionelle Erziehung und Bildung mit „nicht behinderten“ Kindern in Kita und Schule erreicht werden soll. Integration ist somit „Weg und Ziel zugleich“ (Dichans 1990, 20). Durch die gemeinsame Erziehung und Bildung sollen integrative Prozesse auf den verschiedenen Ebenen (subjektive Ebene, Beziehungsebene, institutionelle Ebene und gesellschaftliche Ebene) angestoßen werden (vgl. Klein et al. 1987).

Aus heutiger Inklusionspädagogischer Perspektive kann kritisiert werden, dass in den Konzepten der integrativen Pädagogik – gerade in den alten Schriften – in der Regel ein dichotomes Denkmuster mit der Unterscheidung der Gruppe „behinderter“ und der Gruppe „nicht behinderter“ Kinder eingelassen ist, die zu einer gedanklichen Teilung der Gesamtgruppe der Kinder führt. Zugleich wird Behinderung als ein individuumsbezogenes Merkmal konstruiert. Es werden Gruppen von Menschen getrennt voneinander verhandelt, obwohl diese Menschen in weiten Teilen sich überschneidende Merkmale aufweisen. Deshalb laufen integrative Ansätze Gefahr, nicht behinderungsbezogene Aspekte zu ignorieren. Um dem entgegenzuwirken ist es für inklusive Ansätze wichtig, Menschen mit Behinderung als Personen in ihrer Gesamtheit wahrzunehmen, denn „sie sind wie andere Menschen einer Vielzahl von exkludierenden Kräften in der Erziehung ausgesetzt, nicht nur in Bezug zu ihrer jeweiligen Schädigung“ (Booth 2009, 42).

Der verengte Blick der Integrativen Pädagogik auf „Behinderung“ als Differenzkategorie wird auch deshalb kritisiert, weil die empirische Forschung zeigt, dass Problemlagen wie materielle Armut und/oder soziale Risikolagen (vgl. Weiß 2000) sowie kulturelle Differenz im Kontext mit sozialen Ungleichheitslagen (u.a. Gomolla/Radtke 2002; Powell/Wagner 2002; Broden/Mecheril 2010) mit Diagnosen von Behinderung korrelieren und auch in Zusammenhang mit Zuweisungen zu Förderschulen stehen. Darüber hinaus werden Dimensionen wie Alter und Geschlecht nicht in ihren intersektionalen Verknüpfungen mit dem Konstrukt Behinderung berücksichtigt und können folglich nicht in ihrer Relevanz aufgedeckt werden.

Die gängige Integrationspraxis erfährt deshalb heute deutliche Kritik, weil die Teilhabe von Kindern, bei denen eine Behinderung diagnostiziert wurde, oftmals auf die Ebene der Institution begrenzt bleibt, ohne dass strukturelle Rahmenbedingungen sowie Werte und Normen der Institutionen hinreichend verändert würden. Aus dieser Kritik erwuchs die Forderung nach einer „inkluisiven Praxis“, die dafür Sorge tragen soll, dass die verschiedenen Kinder (Bildungs-)Inhalte in Kita und Schule für sich nutzen und gemeinsame Aktivitäten erleben können (vgl. Haug 2008, 36). Dies zu ermöglichen, setzt umfassende Systemveränderungen und veränderte Betrachtungsweisen von Kindern sowie von Bildungs- und Erziehungszielen voraus (vgl. ebd., 40). Inklusive Arbeit in Kita und Schule kann als ein Prozess verstanden werden, der nie vollständig abgeschlossen ist (vgl. Booth 2009, 41f.), weil das Augenmerk fortwährend auf Benachteiligungen auf den verschiedenen Ebenen liegt. Für eine kontinuierliche Begleitung inklusionspädagogi-

scher Prozesse in Bildungseinrichtungen wurde der „Index für Inklusion“³ von Booth und Ainscow (2000/2002) als Handreichung für inklusive Qualitätsentwicklung für Schulen in Großbritannien entwickelt. Der „Index für Inklusion“ wurde sowohl für den Schulbereich (Boban/Hinz 2003 und 2013) als auch für Kindertageseinrichtungen in die deutsche Sprache übersetzt (Booth et al. 2006) und für den Gebrauch in Deutschland überarbeitet (GEW 2015). Im Index für Inklusion wird ein ganzheitlicher Ansatz für Bildungseinrichtungen entwickelt, mit dem jedem Kind umfassende Teilhabe ermöglichen werden soll. Es handelt sich um einen komplexen Prozess, bei dem Barrieren des Lernens und der sozialen Inklusion in den Einrichtungen aufgedeckt und reduziert werden. Des Weiteren wird gemeinsam mit Kindern sowie deren Familien, den pädagogischen Fachkräften und anderen Personen, die die Räumlichkeiten nutzen, eine inklusive Kultur entwickelt (vgl. Booth 2009, 42). Inklusive Werte wie Gleichheit, Achtung der Heterogenität, Grundrechte, soziale Teilhabe, Lernen, Gemeinschaft, Vertrauen und Nachhaltigkeit sowie Orientierung an zwischenmenschlichen Qualitäten wie Mitgefühl, Ehrlichkeit, Mut und Freude sollen in den Einrichtungen vermittelt und gewahrt werden (vgl. ebd., 43).

Einen wichtigen Impuls für die Entwicklung in Richtung Inklusion auf verschiedenen bildungs- und gesellschaftspolitischen Ebenen setzte die UN-Konvention über die Rechte für Menschen mit Behinderung (UN-BRK) vom 13. Dezember 2006, die in Deutschland 2009 in Kraft trat. Die UN-BRK bekräftigt die Universalität der Menschenrechte und spezifiziert diese mit Blick auf Menschen mit Behinderungen.⁴ Die UN-Konvention verpflichtet die Vertragsstaaten dazu, Barrieren für die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen abzubauen und staatliche Praxis am Prinzip der Zugänglichkeit in allen Bereichen der Gesellschaft auszurichten. Insbesondere der Artikel 24 der UN-BRK ist für die strukturelle Ausrichtung des deutschen Bildungssystems von Bedeutung, denn er sichert Menschen mit Behinderungen das Recht auf Bildung „ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit“ (ebd.) zu. Um dieses Recht zu gewährleisten, ist von den Vertragsstaaten ein „inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“⁵ (ebd.) zu etablieren. Infolge der Ratifizierung der Konvention wurde Inklusion in Deutschland zu einem bildungs- und gesellschaftspolitisch kontrovers debattierten Thema. Die Verknüpfung der Debatte um Inklusion mit der UN-BRK hat allerdings auch dazu geführt, dass Inklusion im Alltagsverständnis häufig auf die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung reduziert wird.

Im Folgenden beleuchte ich zunächst die Bedingungen für Inklusion im Forschungsfeld „Tageseinrichtungen für Kinder von drei bis sechs Jahren“. Die Betrachtung konzentriert sich auf zwei Gesichtspunkte, nämlich die institutionelle Zugänglichkeit von Kitas sowie die Barrieren, die Inklusion auf verschiedenen Ebenen hemmen können. Trotz des inklusiven Anspruchs dieser Arbeit scheint für diese Betrachtung ein kategorialer Zugang sinnvoll, um zu erläutern, für welche Gruppen von Kindern besondere Risiken für Aus-

³ englische Fassung: „Index for Inclusion“

⁴ Analog dazu wurden die Menschenrechte z.B. auch in der UN-Kinderrechtskonvention (1989) spezifiziert.

⁵ Das Wort „inklusiv“ (engl.: inclusive) wurde in der offiziellen deutschen Fassung der UN-Konvention mit „integrativ“ übersetzt. Diese Übersetzung wurde von vielen Seiten kritisiert, da ein inklusives Bildungssystem qualitativ über ein integratives System hinausgeht (vgl. Aichele 2008, 11).

grenzung sowie Barrieren für Teilhabe bestehen. Basierend auf dem Grundgedanken der „egalitären Differenz“ (Prenzel 1993/2006) werden anschließend zentrale Aufgaben einer inklusiv ausgerichteten pädagogischen Arbeit in der frühkindlichen Bildung formuliert.

2.1.1 Inklusion in Kindertageseinrichtungen

Ab dem Alter von vier Jahren liegt der Anteil der Kinder, die in Deutschland eine Tageseinrichtung besuchen, bei 95 % (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 55). Somit kann davon ausgegangen werden, dass die überwiegende Mehrheit der Kinder Zugang zu frühkindlichen Bildungsinstitutionen hat und es dort vergleichsweise gute strukturelle Bedingungen für Inklusion gibt. Jedoch ist zu fragen, ob dies bedeutet, dass alle Kinder gleichermaßen am Angebot frühkindlicher Bildung partizipieren.

Zugänglichkeit der Institution: Einerseits zeigen empirische Erhebungen, dass deutsche Kindertageseinrichtungen auf institutioneller Ebene für die Pluralität von Kindern im Vergleich zu den Schulen tendenziell zugänglicher sind, da Koedukation von Jungen und Mädchen sowie altersgemischte Gruppen zum Grundprinzip der institutionellen Erziehung, Bildung und Betreuung von Kleinkindern in Deutschland gehören (vgl. Prenzel 2010a, 14). Wie die verhältnismäßig hohen Betreuungszahlen widerspiegeln, scheinen deutsche Kitas auch für Kinder unterschiedlicher Herkunft sowie für Kinder mit diagnostizierter Behinderung relativ offen zugänglich zu sein. Andererseits zeigt eine vertiefte Betrachtung der Betreuungszahlen mit Blick auf verschiedene Heterogenitätsmerkmale, dass für bestimmte Gruppen trotzdem besondere Exklusionsrisiken bestehen.

Obwohl integrative Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit diagnostizierter Behinderung in (West-)Deutschland seit nunmehr vier Jahrzehnten praktiziert wird und kontinuierlich zunimmt, werden bundesweit derzeit noch ca. ein Drittel der Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf zwischen drei und sechs Jahren in eher separierenden Gruppensettings betreut, wobei sich die Zahlen in den einzelnen Bundesländern teils erheblich unterscheiden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 169f.). Die Betreuungsquote von drei bis sechsjährigen Kindern mit Zuwanderungshintergrund in der Tageseinrichtung und Tagespflege lag 2013 deutschlandweit bei 85 % und damit 13 % unter der Betreuungsquote der Kinder ohne Zuwanderungshintergrund (vgl. ebd., 244). Zugleich haben sich Segregationstendenzen in Kindertageseinrichtungen in Westdeutschland seit 2006 leicht verstärkt: Kinder mit nicht deutscher Familiensprache gehen tendenziell häufiger in eine Kita, in der eine hohe Anzahl von Kindern mit nicht deutscher Familiensprache betreut werden (vgl. ebd., 56).

Neben einem Zuwanderungshintergrund sind ein niedriges Bildungsniveau sowie Erwerbslosigkeit der Mutter weitere Faktoren, die mit geringeren Chancen auf Teilhabe an Kindertagesbetreuung korrelieren (vgl. Fuchs-Rechlin 2007, 207).

Soziale Ungleichheit und ihre Folgen für junge Kinder und ihre Bildungsprozesse müssen daher in elementarpädagogischen Konzepten verstärkt in den Blick genommen werden. Anknüpfungspunkte für eine inklusive Praxis, die sich an den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder in verschiedenen soziokulturellen Lebenszusammenhängen ausrichtet, finden sich z.B. sich im Modell des Early Excellence in Großbritannien und

werden gegenwärtig auch im Modell des Familienzentrums in Deutschland weiterentwickelt (vgl. Seitz et al. 2012).

Barrieren für Inklusion in der Kita: Unter dem Blickwinkel von Inklusion müssen neben dem institutionellen Zugang zum Kindergarten auch der Umgang mit Pluralität sowie die Möglichkeiten für Teilhabe der Kinder innerhalb der Einrichtung in den Blick genommen werden.

Da sich die Strukturen, Konzepte und Arbeitsweisen in den jeweiligen Kitas stark unterscheiden, lassen sich hierzu wenig allgemeine Aussagen treffen. Daher werden an dieser Stelle nur drei Aspekte angeführt, die als Barrieren für Inklusion in der Kita wirken können.

Die *Praxis der Etikettierung* einzelner Kinder als „behindert“ oder „von Behinderung bedroht“ in integrativ arbeitenden Kindergärten kann Inklusionsprozessen entgegenwirken (vgl. Heimlich 2013, 21). Die individuell notwendigen Ressourcen können dem Kind nur zur Verfügung gestellt werden, sofern bereits „Eingliederungshilfe“ nach § 54 SGB XII Abs. 1 beantragt und bewilligt wurde. Eingliederungshilfe erhält ein Kind nur unter der Maßgabe, dass zuvor eine (drohende) Behinderung des Kindes festgestellt wird (§ 53 Abs. 1 Satz 1). Noch fehlen abgesicherte Erkenntnisse darüber, wie sich die Feststellung einer Behinderung auf das Erleben des betroffenen Kindes sowie auf das Denken und Handeln der Fachkräfte auswirkt (vgl. Seitz et al. 2012, 29). Die in Kapitel 6 dieser Arbeit dargestellten Analyse der teilnehmenden Beobachtung lässt jedoch den Schluss zu, dass der Status eines Kindes als „Integrationskind“ infolge eines festgestellten Förderbedarfs eine defizitorientierte Wahrnehmung des Kindes durch die Fachkräfte befördert, so dass der Blick auf die Kompetenzen des Kindes verstellt wird.

Des Weiteren können *pädagogische Ansätze*, die zum Umgang mit Verschiedenheit qualifizieren sollen, indem sie auf geschlechtsbezogene bzw. kulturelle Erklärungsmuster zurückgreifen, als Barrieren für Inklusion wirken. Pädagogische Konzepte, die von Differenzen als Gegebenheiten ausgehen (beispielsweise Ansätze zur Entwicklung von Gender- oder interkultureller Kompetenz), tragen eher dazu bei Stereotypen zu verfestigen. Statt die pädagogischen Fachkräfte darin zu unterstützen, ein kritisches Bewusstsein für die eigenen Differenzzuschreibungen zu entwickeln und die eigene Beteiligung an der Konstruktion der Differenzen zu hinterfragen, bleiben Prozesse der sozialen Konstruktion von Normalität und Differenz in diesen Ansätzen unhinterfragt (u.a. Eggers 2012, 12f; Amipur 2013, 13f; Rohrmann 2009, 84).

In bildungspolitischen Debatten im Anschluss an die internationalen Leistungsvergleichsstudien wurden vielfältige reformerische Aufgaben gefordert, die auch den Elementarbereich einbezogen (vgl. Fried/Büttner 2004, 7). In der Folge wurden an Kindertageseinrichtungen verstärkt Bildungsanforderungen herangetragen.⁶ So wurden unter anderem im Zuge einer Qualitätsoffensive in allen Bundesländern Bildungsvereinbarungen erstellt. Mit dem nun stärker hervortretenden Bildungsauftrag ergeben sich jedoch

⁶ Hier muss beachtet werden, dass die institutionelle Entwicklung von Kindergärten in Ost- und Westdeutschland zuvor divergent verlief. Während für Kindertageseinrichtungen in Westdeutschland die Betreuung und soziale Erziehung von Kindern im Vordergrund stand, zählten Kitas in Ostdeutschland zum allgemeinen Bildungssystem.

Reibungspunkte mit dem pädagogischen Grundgedanken der Kindergärten, dass Kindern Freiräume für ihren „kreativen Eigensinn“ und die Verfolgung eigener Ideen und Interessen gegeben werden sollen sowie die Möglichkeit, vielfältige gemeinsame Erfahrungen im Rahmen der Peer-Kultur zu machen. Denn die Anforderungen, die an den Elementarbereich gestellt werden, beinhalten auch die Vermittlung von Vorläuferfähigkeiten für Kulturtechniken. Diese sind als Qualifizierung für Partizipation und Chancengleichheit in der Kultur der Erwachsenenwelt von grundlegender Bedeutung (vgl. Prenzel 2010b, 8). Der pädagogische Ansatz der *Offenheit für die Vielfalt von Lern- und Entwicklungsprozessen von Kindern* steht damit im Konflikt zur *Selektionsfunktion des Bildungswesens* mit einer linear-vergleichenden Leistungsbeurteilung (vgl. ebd., 96).

2.1.2 Aufgaben inklusiver (früh-)pädagogischer Praxis

Ausgehend von der Denkfigur der „egalitärer Differenz“ mit dem Ideal von Verschiedenheit vor dem Grundsatz der Gleichheit, soll jedes Kind in seiner Einzigartigkeit wertgeschätzt werden. Die intersubjektive Anerkennung „jeder einzelnen Person in ihrer einmaligen Lebenslage“ (Prenzel 2006, 61) kann als Voraussetzung des inklusiven pädagogischen Handelns begriffen werden. Jedem Kind wird somit gleichermaßen ein Recht auf Eigensinn zugestanden, das verbunden ist mit der Möglichkeit, einen individuellen Lernweg und eigenen Lebensentwurf zu suchen (vgl. ebd. 2010b, 6).

Daraus leitet sich die pädagogische Aufgabe der erziehenden Erwachsenen ab, den Kindern *Freiräume zu eröffnen und den eigenständigen Lebensäußerungen der Kinder Achtung und Wertschätzung entgegenzubringen* (vgl. ebd. 2001, 103). Jedoch bedeutet dies nicht, übergreifende Handlungsweisen von Kindern gegenüber anderen zu dulden. Vielmehr soll den Kindern zugleich die Fähigkeit zur „intersubjektiven Anerkennung“, zur Selbstachtung sowie zur Anerkennung der Anderen vermittelt werden (vgl. ebd.).

Eine weitere grundlegende Aufgabe ist es, den *kompetenten Umgang der Kinder mit Diversität⁷ zu fördern*. Soziale Vielfalt ist in der Kitagruppe nicht von vorneherein gegeben, sondern das Resultat von Differenzpraktiken und Kategorisierungen (vgl. Fuchs 2007, 17). Indem man sich die eigene aktive Rolle bei der Konstruktion von Differenz in sozialen Interaktionen bewusst macht, wird ein reflektierter Umgang mit Differenzsetzungen und -handlungen möglich. Kinder haben ein Recht, vielfältige soziale Kontakte zu haben und eigene Erfahrungen mit Diversität zu machen. Doch Kinder wachsen nicht unabhängig von gesellschaftlichen Normvorstellungen auf. Ihnen müssen Möglichkeiten aufgezeigt werden, mit kulturellen Differenzen, Sprachdifferenzen, Entwicklungsdifferenzen und Unterschieden im Verhalten respektvoll umzugehen, damit einer Reproduktion von Ungleichheit entgegengewirkt werden kann. In diversitätsbezogenen pädagogischen Konzepten erfolgt oftmals eine Gleichsetzung von Diversität mit Differenz.

„Differenz wird mit Heterogenitätsvorstellungen verknüpft und soll so positiv aufgeladen, mit dem Ziel der Akzeptanz „gestaltet“ werden“ (Eggers 2012, 12).

Mit einer solchen Herangehensweise werden Differenzvorstellungen jedoch weiter fixiert. Wenn man dagegen Diversität – verstanden als Ergebnis sozialer Differenzhand-

⁷ Diversität = Vielfalt, Diversity (vgl. auch Krell et al. 2007, 9)

lungen und -konstruktionen – zum Gegenstand von Bildungsprozessen macht, kann Ungleichheit in den Welten von Kindern aufgegriffen und zu deren Behebung beigetragen werden (vgl. ebd.).

2.2 Relationale Begriffe inklusiver Pädagogik

Dieser Abschnitt widmet sich zunächst der Klärung der wechselseitigen Beziehung von *Differenz*⁸ und *Gleichheit*. Beide Begriffe sind als Teil der Fragestellung für die Bearbeitung des Erkenntnisinteresses zentral. Zudem wird Differenz und Gleichheit in Bezug auf Kinder aus inklusionspädagogischer Perspektive betrachtet.

Für die Bearbeitung der Fragestellung ist außerdem der Begriff der *Behinderung* relevant. Die Feststellung von Behinderung erfolgt im Kontext bestimmter Vorstellungen von Normalität und Abweichungen. Daher sollen nachfolgend auch die Bezugsbegriffe *Normalität* und *Abweichung* in ihrem relationalen Verhältnis erläutert werden. Es wird erörtert, wie gesellschaftliche Vorstellungen von Normalität und Abweichung in der kindlichen Entwicklung entstehen und welche Relevanz diese in den Institutionen der frühkindlichen Bildung haben.

Anschließend werden unterschiedliche Verständnisweisen von Behinderung aufgegriffen und in Hinblick auf ihre impliziten Normalitätskonstruktionen untersucht. Der Begriff Behinderung wird in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen mit unterschiedlicher Bedeutung verwendet. Aus diesem Grund kann hier keine abschließende Klärung des Begriffs erfolgen. Ausgehend vom Inklusionsgedanken wird jedoch ein Verständnis von Behinderung formuliert, das für diese Schrift grundlegend ist.

2.2.1 Differenz und Gleichheit

Der Begriff Differenz stellt mittels eines impliziten Vergleichs eine Beziehung zwischen Personen oder Dingen her. Verschiedenheit ist dabei stets nur eingeschränkt in Bezug auf bestimmte Aspekte des Vergleichs wahrnehmbar. Der Vergleich bezieht sich auf ein als gleich wahrgenommenes Kriterium, das qualitativ bei den verglichenen Objekten differiert (vgl. ebd., Prengel 2006b, 31). Somit ist Gleichheit des Kriteriums die grundlegende Voraussetzung, um Verschiedenheit festzustellen. Verschiedenheit ist zugleich auch Voraussetzung, um ein Gleichheitsverhältnis zu bestimmen: Gleichheit kann ausschließlich im Verhältnis zur Verschiedenheit bestimmt werden. Gleichheit bezeichnet eine Beziehung zwischen voneinander Verschiedenen und bezieht sich wiederum nur auf bestimmte Aspekte. Personen oder Dinge können jeweils nur in Bezug auf ein oder mehrere Merkmale als gleich bezeichnet werden (vgl. ebd., 30).

„Gleichheit bezeichnet also eine Form der Übereinstimmung zwischen Verschiedenen“ (ebd.).

Daraus folgt, dass Gleichheit und Verschiedenheiten als aufeinander bezogene Kategorien zu verstehen sind:

⁸ Die Begriffe Differenz und Verschiedenheit werden hier synonym verwendet (vgl. auch Krell et al. 2007, 9).

„Wenn man von Gleichheit redet, muss man also Differenz voraussetzen! Umgekehrt gilt ebenso: auch wenn man von Differenz redet, setzt man Gleichheit voraus, denn läge absolute Differenz ohne jeden Berührungspunkt, ohne jede Gemeinsamkeit vor, wäre es unmöglich, Aussagen, die für das voneinander Verschiedene gemeinsam gelten könnten, zu treffen“ (Prenzel 2001, 96).

Mit den Begriffen Gleichheit und Verschiedenheit lässt sich also keine generelle Beziehung beschreiben, sondern nur Aussagen über einzelne Aspekte der Beziehung machen. Unsere sozialen Denk- und Handlungsprozesse sind durch Differenzsetzungen bestimmt: Vergleiche anzustellen, Kategorisierungen vorzunehmen und anhand derer Unterscheidungen zu treffen, gehört zu den grundlegenden Prozessen menschlichen Denkens und berührt infolgedessen auch unser Handeln (vgl. Kap. 4.1.1). Welche sozialen Differenzen allerdings als solche überhaupt wahrgenommen und welche Bedeutungen ihnen zugeschrieben werden, ist vom jeweiligen sozialen Akteur sowie dem jeweiligen kulturellen und sozialen Kontext abhängig (vgl. Prenzel 2006b, 30).

Die Differenz- oder Gleichheitsbeziehungen, die zwischen Menschen subjektiv wahrgenommen werden, können also sehr unterschiedlich sein. Wir nehmen Andere anders wahr, als sie sich selbst wahrnehmen. Jeder Mensch nimmt einerseits selbst Differenzierungen vor und verleiht ihnen Bedeutung, andererseits ist jeder Mensch zugleich Objekt von Differenzsetzungen, die den jeweiligen Bedeutungen des jeweils anderen unterliegen (vgl. Fuchs 2007, 20). Zu beachten ist außerdem, dass wahrgenommene Differenzen nicht für sich stehen, sondern einander häufig überlagern, durchkreuzen und zusammenwirken (vgl. ebd., 18).

Ein zentrales Problem der Differenzsetzungen zwischen Menschen ist, dass mit der Unterscheidung in der Regel sogleich Hierarchien zwischen den unterschiedenen Gruppen gebildet werden (vgl. Prenzel 2006b, 34). Denn Differenzsetzungen werden häufig mit Bewertungen verknüpft, entlang denen solche Hierarchisierungen erfolgen. Diese Bewertungen begründen sich vielfach auf gesellschaftliche Vorstellungen von Normalität und Abweichung (vgl. Kap. 2.2.2).

Differenz und Gleichheit von Kindern: Aus inklusionspädagogischer Perspektive bezieht sich *Gleichheit von Kindern* auf zwei fundamentale Aspekte: Zum einen die Gleichheit in Bezug auf die Grundbedürfnisse (Nahrung, Schlaf, Bezugspersonen, Kontakt zu anderen Kindern und Lernanreize) und zum anderen Gleichheit hinsichtlich der grundlegenden Rechte (vgl. Prenzel 2010b, 2f; Seitz 2010, 5).

Verschiedenheit von Kindern lässt sich sowohl im *interpersonellen Vergleich* einzelner Kinder hinsichtlich spezifischer Aspekte beschreiben, als auch im *intrapersonellen Vergleich* eines Individuums in Bezug auf verschiedene Entwicklungsbereiche, weil jedes Kind individuell verschieden in seiner Entwicklung und seinem Lernen ist. Des Weiteren können *plurale Differenzen* zwischen bestimmten Gruppen von Kindern unterschieden werden. Diese werden mit Kategorien wie Alter, Herkunft, Geschlecht, ökonomische Lebenslagen etc. beschrieben (vgl. Prenzel 2010b 2f.). Bei einer solchen kategorialen Betrachtungsweise muss jedoch immer berücksichtigt werden, dass keine der Kategorien die kindliche Diversität vollständig abbilden kann. Es muss anerkannt werden, „dass menschliches geistiges Fassungsvermögen nicht ausreicht, die kindliche Heterogenität

mit ihren unermesslichen verschiedenen Facetten wahrzunehmen und zu begreifen“ (ebd., 11).

2.2.2 Normalität und Abweichung

Für den administrativen und pädagogischen Umgang mit dem Phänomen Behinderung ist Normalität als Bezugskategorie bedeutsam. Über die Abgrenzung von der Norm können einerseits unterschiedliche Zielgruppen für Maßnahmen oder Interventionen definiert werden. Andererseits orientieren sich die Maßnahmen und Interventionen an Zielvorstellungen, die sich auf Normalität beziehen. Hier stellt sich die Frage, worauf sich gesellschaftliche Vorstellungen von Normalität begründen. Dazu ist die Normalismustheorie des Literaturwissenschaftlers Jürgen Link (1996/2006) aufschlussreich.

Link differenziert zwischen Norm und Normalität. Während normative Normen sich durch soziale Regeln oder Vorschriften, wie sich Individuen in einer Gesellschaft regelgerecht verhalten sollen, definieren, orientiert sich Normalität an quantitativen Durchschnittswerten, von denen ausgehend Normalitätsgrenzen markiert werden (vgl. Link 2008, 62). Im Verhältnis von Normalität und Abweichung geht es daher um eine Durchschnitts-Normalität, an der Menschen ihr Verhalten ausrichten und die durch die Gesellschaft kontinuierlich (re-)produziert wird (vgl. Waldschmidt 2004, 150). Das gleiche Verhalten einer großen Anzahl von Menschen produziert Normalität im Sinne von „Das machen doch alle [viele] so, das ist doch normal“ (ebd., 150). So beeinflusst das Wissen darüber, was andere tun, unser Verhalten (vgl. ebd. 2006, 192).

Was zu einer Zeit als „normal“ gilt, ist jeweils das Produkt diskursiver gesellschaftlicher Prozesse, die eng mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen verknüpft sind. Das Konstrukt der Normalität ist aus diesem Grund veränderlich; es ist dynamischen Entwicklungen unterworfen (vgl. ebd. 2004, 150).

Link hat in seiner Normalismustheorie zwei Prototypen diametraler normalistischer Strategien herausgearbeitet, die jeweils unterschiedlich weit gefasste Geltungsbereiche von Normalität markieren:

Die *protonormalistische Strategie* beschreibt die maximale Komprimierung der Normalitätszone. Sie basiert auf einer starren Trennung zwischen dem Normalen auf der einen und dem Abweichenden auf der anderen Seite. Dies führt zur Ausgrenzung aller Abweichenden. Durch die rigide Absicherung der Normalitätsgrenzen wird der Normalitätsbereich fixiert und stabilisiert (vgl. Link 2006, 54).

Die *flexibel-normalistische Strategie* beschreibt die maximale Erweiterung und Dynamisierung des Normalbereiches. Weil das Spektrum des Normalen vergrößert ist, können Individuen sich auf dem Kontinuum bewegen. Eine Grenzziehung ist bei dieser Normalismusstrategie schwieriger, weil der Normbereich veränderlich ist (vgl. ebd.). Trotzdem behält auch die Strategie des flexiblen Normalismus eine Trennung zwischen dem Normalen und dem Anormalen aufrecht, jedoch kann die Trennlinie immer wieder neu festgesetzt werden. Daraus ergibt sich ein relativ breiter Übergangsbereich mit einem fließenden Übergang zur Anomalität (vgl. ebd., 58). Dies führt zu einem verstärkten Normalisierungsdruck, verbunden mit der Angst von Individuen, die sich in den Randlagen befinden, aus der Normalzone zu fallen. Dies bezeichnet Link als „Denormalisierungsangst“ (ebd., 44).

Laut Anne Waldschmidt (2004, 154) folgt der pädagogische Umgang mit Behinderung tendenziell ebenfalls der Strategie des flexiblen Normalismus. Die Normalitätsgrenzen werden erweitert aber „die Polarität zwischen Behinderung und Normalität verschwindet [...] nicht. Im Endeffekt kommt es zu weitläufigen Übergangszonen. Der Tatbestand der Ausgrenzung, der für das Phänomen der Behinderung anscheinend konstitutiv ist, bleibt bestehen“ (ebd.).

In Bezug auf mein Erkenntnisinteresse ist zu klären, welche Normvorstellungen Kindern in der Kita vermittelt werden und woran Kinder Normabweichungen bzw. „Andersartigkeit“ festmachen bzw. auf welche Normvorstellungen sich Kinder in der Auseinandersetzung mit sozialer Vielfalt in ihrer Gruppe beziehen. Interessant ist es in diesem Zusammenhang, die Entstehung gesellschaftlicher Vorstellungen einer „normalen“ kindlichen Entwicklung sowie die Praktiken der Diagnosestellungen von Entwicklungsdefiziten bei Kindern unter normalismustheoretischer Perspektive zu beleuchten. Im Folgenden wird zunächst „normale Entwicklung“ als gesellschaftliche Konstruktion in einer historischen Entwicklung skizziert und anschließend deren Bedeutung für die Gegenwart erläutert.

Normalität und Abweichung in der frühkindlichen Entwicklung: Die Entstehung der Vorstellung von normaler bzw. durchschnittlicher kindlicher Entwicklung ist im Rahmen einer Entwicklungstendenz im 19. Jahrhundert zu sehen, als das statistische Denken, die Wahrscheinlichkeitstheorien und die Beweisführung mit Zahlen auch in Bezug auf die Bevölkerung Anwendung fanden (vgl. Thurmel 2008, 37). In den Bevölkerungswissenschaften wurden Normverteilungen von physischen und psychischen Eigenschaften erhoben und dokumentiert, z.B. in Größen- und Gewichtstabellen oder IQ-Diagrammen. Menschliches Wachstum und Reifung wurden dadurch zunehmend standardisiert. Die Idee vom Durchschnitt als Normwert etablierte sich. Das Normalitätskonzept wurde schließlich zum Maßstab für fast jeden sozialen Bereich (vgl. ebd., 30).

Außerdem wurden Entwicklungsbeobachtungen bei Kindern durchgeführt. Dies waren zunächst vor allem Beobachtungen, welche Wissenschaftler bei ihren eigenen Kindern vorgenommen hatten. Auf diese Weise wurde das bürgerliche Kind zum „Prototyp der Kindesentwicklung“ (Tervooren 2008, 56). Im Zusammenhang mit der child-study-Bewegung in den USA und Großbritannien wurden gegen Ende des 19. Jhd. viele Kinder in einem breiten institutionellen Rahmen systematisch beobachtet. Aus den umfangreichen Aufzeichnungen entstanden Altersnormen für die frühe Kindheit, die sich in Entwicklungstabellen und -diagrammen widerspiegelten (vgl. ebd., 47f.). Der Setzung von Normalität folgte die Zuschreibung von Abweichungen: Die Vermessung kindlicher Entwicklung führte dazu, dass die Wahrnehmung von Kindern zunehmend an Entwicklungs- und Verhaltensnormen ausgerichtet und zwischen normaler und zurückgebliebener Entwicklung der Kinder unterschieden wurde (vgl. Thurmel 2008, 28). Daher ist der Behinderungsbegriff im Kern eng mit dem Normbegriff verbunden. Mit Beginn des 20. Jhd. resultierte dies in den Praktiken der Klassifizierung und des Aussortierens von Menschen in Sondereinrichtungen (vgl. Tervooren 2008, 51).

Auch heute können Eltern mittels Entwicklungstabellen prüfen, ob sich ihr Kind „normal“ entwickelt. Durch Regulierung und Beschreibung von Normentwicklung wird so