



# **Vielfalt aus Kinderperspektive – wie Differenz und Gleichheit in der Kita entstehen**

Dr. Nina-Kathrin Joyce-Finnern

19.10.2017, Fachgespräch  
„Bildung von Anfang an“

# *Diskussionsimpuls*

*„Junge Kinder im Kindergarten sind unbefangen wenn sie anderen Kindern begegnen. Daher bewerten sie andere nicht in Bezug auf Hautfarbe, soziale Herkunft, Geschlecht oder Behinderung.“*

# Übersicht

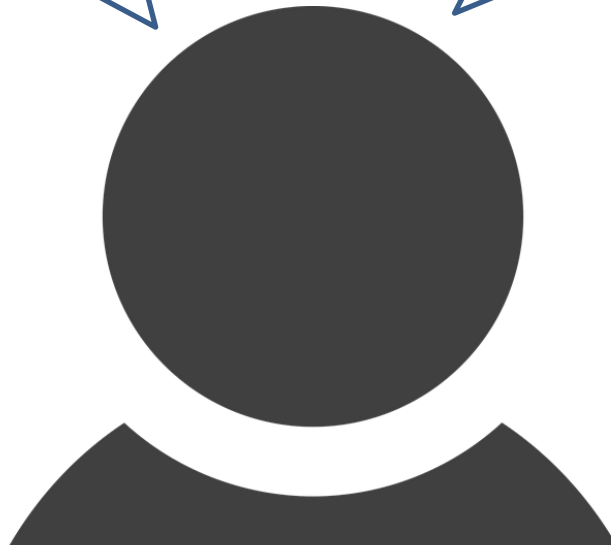


- Ausgangsfragen und theoretischer Rahmen
- Konstruktionsprozesse von Differenz und Gleichheit in der Kita
- Fazit
- Anknüpfungspunkte

# AUSGANGSFRAGEN

**Wie** konstruieren Kinder in der Kita soziale **Differenz und Gleichheit**?

**Welche Bedeutung** hat dabei das soziale Konstrukt „**Behinderung**“?



Theoretischer Rahmen

# **INKLUSIONSPÄDAGOGISCHE FORSCHUNG & KINDHEITSFORSCHUNG**

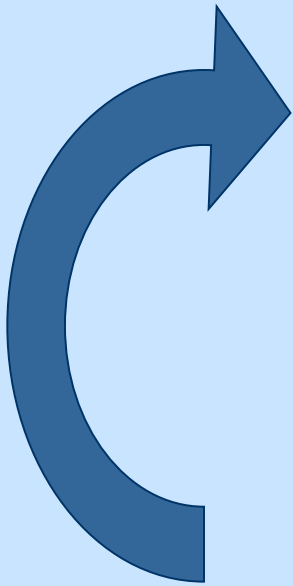
# Inklusive Pädagogik

- Menschenrechtsbasiert
- Abbau von Diskriminierungen und Barrieren, die Bildungsprozesse von Kindern behindern
- Vielfalt als kulturelle Bereicherung

**Ziel:** Gleichberechtigung und Teilhabe aller Kinder sichern  
(Leitlinien für die Bildungspolitik UNESCO 2009)

# Leitidee menschenrechtsbasierter inklusive Pädagogik

Gleichberechtigung



**participation**

„Herausforderung in  
sozialer Eingebundenheit“

**achievement**



Recht auf Bildung

**Barrierefreiheit**

(Seitz/Joyce-Finnern 2015, 25)

# Behinderung

- In sozialer Praxis interaktiv hergestelltes Konstrukt
- Beschreibt Abweichungen von einer vorher definierten Norm
- Ausdruck eines zeitgebundenen kulturell geprägten Diskurses
- Begriff beschreibt Fehlen an Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe



# Inklusive Forschung

*Möglichst heterogene Zusammensetzung von Kindern in der Untersuchungsgruppe berücksichtigen*

vs.

*Vorausgehende Kategorisierung von Kindern vermeiden*

**Einbeziehung aller Aspekte von sozialer Vielfalt, die sich in der Kita als besonders relevant zeigen**

- **Im 1. Schritt:** Welche Differenzkategorien sind in der Peer-Interaktionen und in Erwachsenen-Kind-Interaktionen von besonderer Bedeutung?
- **Im 2. Schritt:** Spielen Zuschreibungen von „Behinderung“ eine Rolle? Welche?

# Kindheitsforschung

- Erforschung von Kindern als eigenständige Akteure
- **Peer-Kultur-Forschung:** betrachtet soziale Situationen, Interaktionen, kulturelle Praktiken, Gruppenprozesse, in denen Kinder unter sich bleiben (Kelle 2005, 94)

# Kindheitsforschung

- **Kita als multikulturelle Institution:**  
Erwachsenen-Kind-Kulturen und Peer-Kulturen sind gleichzeitig beheimatet (Janson 2008, 133)

*„Der Kindergarten ist ein Raum der Erwachsenenwelt, gerade weil er ‚für Kinder gemacht‘ ist“ (Abels/Honig 2008, 57)*

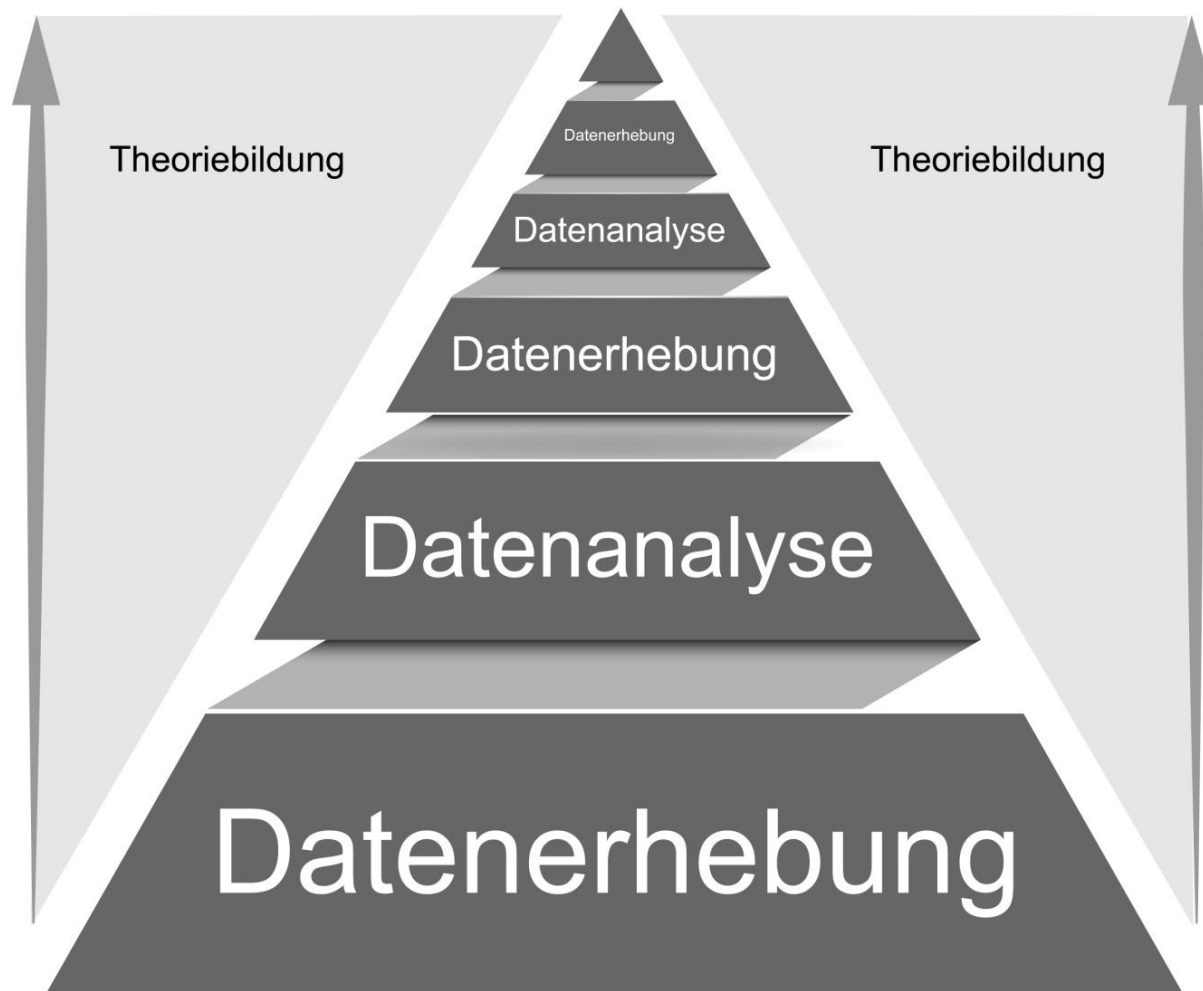
## Vertiefende Fragen:

- **Auf welche Weise** werden Differenz und Gleichheit durch institutionelle Strukturen und Praktiken in der Kita hervorgebracht?
- **Und wie** nehmen die Kinder darauf Bezug?



- Eingliederungshilfe bei diagnostiziertem Förderbedarf
- Persönliche Assistenz
- Individuelle Förderung und Fördergruppen
- Schulpflicht
- Schulkindergruppe

# Ethnografie und Grounded Theory



# Konstruktionsprozesse von Differenz und Gleichheit in der Kita



VS.



# Konstruktionsprozesse von Differenz und Gleichheit in der Kita

Beim Mittagessen sitze ich mit Cem (5 Jahre) und Joel (4 Jahre) an einem Tisch.

Cem sagt zu mir: „*Kannst du Joel ein bisschen helfen, der kann das nicht allein!*“

Ich beobachte wie Joel seine Pommes isst.

Als er sich Ketchup nimmt, sagt Cem zu ihm: „*Das reicht, Joel!*“

Dann erzählt Cem mir, dass er gerne scharfen Ketchup mag.

„*Ich auch*“, sage ich. „*Ich auch*“ sagt Joel.

Cem antwortet daraufhin: „*Nein Joel, du magst keinen scharfen Ketchup, du bist erst drei.*“



# Wie werden die Kinder von den pädagogischen Fachkräften adressiert?



Die Großen...

Die Schulkinder...

Die Kleinen...

Meine Kinder..



# Erwartung an „Große“

Als beim Morgenkreis ein Kind auf den Schoß der Erzieherin klettern möchte, sagt sie: *„Du kannst schon alleine sitzen, du bist schon groß. Die Kleinen sitzen auch schon alleine“* .

# Erwartung an „Große“

Ilona (Erzieherin) lässt im Morgenkreis die ‚Großen‘ wie sie einige Kinder nennt, andere Kinder aussuchen. Mit den von ihnen gewählten Kindern sollen die ‚Großen‘ dann gemeinsam ein Bild aus einer Bildergeschichte angucken, das sie anschließend beschreiben sollen.

Sophie (5 Jahre) beginnt und sucht sich Maja (3 Jahre) und Lotta (3 Jahre) aus.

Dann ist Kenan (5 Jahre) an der Reihe, der Levin (3 Jahre) auswählt.

Als nächstes sucht Tim (5 Jahre) sich Galina (4 Jahre) aus.

Als letzte ist Julia (5 Jahre) an der Reihe, die Alex (5 Jahre) wählt.

Die ‚Großen‘ sollen mit den ausgewählten Kindern jeweils zusammen beschreiben, was auf den Bildern zu sehen ist.

# Wie adressieren Kinder einander?



„Der ist noch klein.“

„Du Arschloch-Baby!“

„Ja, die Kleinen dürfen...“

# "interpretative Rekonstruktion"

(Corsaro/Eder 1990)

## **Flexibilisierung:**

- Institutionelle Differenzkategorien und ihre Bedeutungen werden von den Kindern nicht einfach übernommen, sondern angepasst und in ihrer Bedeutung verändert.

## **Distanzierung:**

- Kinder distanzieren sich von Zuschreibungen, mit denen sie konfrontiert werden.

# Konstruktion von Hilfebedarf

Beim Morgenkreis: Heidi (Erzieherin) sagt zu mir, während sie auf einen jungen Mann deutet:

*„Das ist Simon“.*

Sie fragt die Kinder, *„Wieso ist der hier?“*

Lara antwortet als erstes: *„Für Jamain. Weil der immer Haare zieht.“*

Ein anderes Kind fügt hinzu: *„Und beißt.“*

Heidi fragt: *„Macht der das immer?“*

*„Nein“*, sagt Lara.

Heidi erklärt: *„Simon ist hier, weil Jamain immer noch Hilfe braucht“.*

# Konstruktion von Hilfebedarf

Ich sehe Emma (3 Jahre) mit Joel (4 Jahre) an einem Tisch ein einfaches Steckpuzzle machen und setze mich interessiert dazu, weil ich die Interaktion zwischen den beiden verfolgen will.

Da sagt Emma zu mir: „*Dann kannst du Joel helfen*“, und geht an einen anderen Tisch zurück zu einem Memoryspiel, das sie offenbar zuvor mit Rati (Joels persönlicher Assistentin) begonnen und unterbrochen hatte, weil Rati sich zwischendurch um andere Kinder gekümmert hat.

*Ich bleibe sitzen und beobachte weiter was passiert...*

# Konstruktion von Hilfebedarf

Als Rati dann erneut das Memoryspiel unterbricht, um Jan (3 Jahre) dabei zu helfen eine neue Hose anzuziehen, kommt Emma zu Joel zurück und zeigt ihm, wie das Steckpuzzle geht.

Sie steckt die einzelnen Teile rein und kommentiert:  
*„So muss das... und so muss das...“*

# Entlastung von Verantwortung

Beim Mittagessen: Jamain (4) und Lara (5) sitzen mit Simon (persönlicher Assistent von Jamain) zusammen am Tisch.

Jamain lautiert und macht Bewegungen mit den Händen. Er macht sich offensichtlich einen Spaß. Alle an dem Tisch lachen. Auch am Nachbartisch fangen einige Kinder an darüber zu lachen.

Eine Erzieherin, die am Nachbartisch sitzt, spricht Lara an und bittet sie aufzuhören (mit dem Lachen). Sie sagt, Jamain finde sonst kein Ende. Jamain macht wieder Geräusche. Lara lacht weiter. Nach kurzer Zeit, kommt die Erzieherin zu ihr. Sie sagt erneut: „*Bitte hör auf. Jamain findet sonst kein Ende.*“



# Entlastung von Verantwortung

Es ist sehr warm. Es gibt Eis am Stil für alle Kinder.  
Jamains Eis schmilzt und fällt runter.

*„Jamain kann nichts dafür“, sagt Lara. „Der ist ja auch klein.“*

*„So klein ist der gar nicht mehr“, sagt Miriam (Erzieherin).  
„Bald wird Jamain fünf.“*

Es folgt keine weitere Antwort. Die Kinder essen weiter ihr Eis.

# Zuschreibung von Kompetenz

Große	Kleine
über ein hohes Maß an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen verfügen	über ein geringes Maß an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen verfügen
selbstständig und unabhängig agieren	unselbstständig und abhängig sein
verantwortlich handeln	keine Verantwortung tragen
sich kontrollieren können	unkontrolliert sein
die Regeln kennen und sich an die Regeln halten	die Regeln nicht kennen und/oder sich nicht an die Regeln halten
anderen helfen	auf Hilfe anderer angewiesen sein

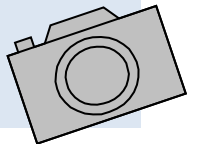
(vgl. Joyce-Finnern 2017)

# Privilegien für „Große“

Babett (Erzieherin) hat eine Fotokamera. Mona (6 Jahre) und Tjark (6 Jahre) stehen neben ihr. Mona möchte mit der Kamera Fotos machen. Babett erlaubt es ihr. Mona macht ein Bild von Babett und Tjark. Dann möchte auch Tjark fotografieren. Auch ihm erlaubt Babett ein Bild zu machen. Er fotografiert Babett und Mona.

Ozan (6 Jahre) läuft vorbei. Er fragt Babett: „Darf ich ein Foto machen?“

„Nein“, sagt Babett. Er geht weiter. Kurz darauf kommt er wieder vorbei. „Tjark darf, warum darf ich nicht?“ fragt er. „Darum“, sagt Babett. „Warum?“ fragt er noch einmal. „Weil das so ist“, sagt Babett. Daraufhin geht Ozan weiter. Babett schaut sich auf dem Display mit Mona und Tjark die Fotos an. Sie lobt die Kinder für die Bilder.



# Über Behinderung sprechen – pädagogische Fachkräfte

*„Bei einem geistig behinderten Kind wüsste ich nicht, was ich den Kindern erzählen soll.“*

*„Die Kinder fragen nicht, sondern finden selbst heraus, was ein Kind kann und was es nicht kann.“*



# Über Behinderung sprechen – Kinder

*„...er ist doch ein  
Knirschbaby [...]  
Sieht du? Er kann nicht  
sprechen*

*„Der muss noch lernen.“*

*„Er kann das noch nicht,  
obwohl er vier ist...“*



# Wie Behinderung entsteht

- „Behinderung“ erwächst in der Kita aus der **Verstetigung von Differenzmarkierungen und Praktiken.**
- In den Praktiken werden Zuschreibungen von **Hilfsbedürftigkeit, Abhängigkeit und fehlender Kompetenz** hervorgebracht.
- Diese werden nach und nach als **Merkmale einzelner Kinder** festgeschrieben.
- **Kinder** sind aktiv an der Herstellung von Behinderung **beteiligt.**

Orientierung an  
Differenzkategorien  
und Praktiken der  
Erwachsenen

Interaktive Konstruktion  
von Differenz und  
Gleichheit anhand von  
Kriterien, die situativ  
ausgehandelt werden



# Konstruktion von Gleichheit

Galina (4 Jahre) weint, weil sie beim Frühstück neben Lotta (3 Jahre) und nicht neben Maja (3 Jahre) sitzen möchte. Jedoch ist die Sitzordnung vorgegeben [...].

Als sich Galina beruhigt hat, setzt sie sich zwar neben Maja, will ihr aber beim Frühstücksspruch nicht, wie gefordert, die Hand reichen. Katja (Erzieherin) bittet sie es trotzdem zu tun.

Aber Galina erklärt: „*Maja ist aber nicht meine Freundin.*“

Später beim Frühstück stellen Maja und Galina fest, dass sie die gleiche Frühstücksdose haben. Daraufhin sagt Galina, dass sie doch mit Maja befreundet sein kann.



# Teilhabe an Peer Kultur

Leonie (5 Jahre) und Jamain (4 Jahre) „tanzen“ draußen auf einer Holzebene. Jeweils eines der Kinder macht einen Bewegungsvorschlag, das andere macht es nach. Danach wird gewechselt.

# Teilhabe an Peer Kultur

Emma (3 Jahre) initiiert mit Joel (4 Jahre) in der Kuschelecke ein gemeinsames Spiel. Die Kinder „tauchen“, das heißt sie sinken mit dem Kopf unter die Decken und Kissen.

Felix (4 Jahre) kommt dazu. Das Spiel entwickelt sich dann zu einer Schatzsuche. Die Kinder erklären ein Kissen mit Goldstickerei zum „Schatz“. Felix, Emma und ich verstecken abwechselnd diesen „Schatz“ unter den anderen Kissen, den die Anderen dann finden sollen. Als Joel an der Reihe ist, nimmt er ein Kissen in Erdbeerform auf und erklärt: *„Ich habe den Schatz gefunden!“*

Emma sagt darauf: *„Okay, dann ist die Erdbeere auch in der Schatzkiste“*. Daraufhin wird das Spiel verändert. Die Kinder ziehen Kissen aus dem Kissenstapel und erklären dabei: *„Ich habe eine Schatz gefunden.“* All die Kissen, die so „gefunden“ werden, sind nun Teil des Schatzes. Anschließend bauen Joel und Emma eine Schatzkiste, indem sie die Kissen übereinander auf einen großen Haufen stapeln. Von dem Haufen springen die beiden dann herunter.

Konstruktion von Differenz und Gleichheit in der Peer Kultur

**FAZIT**

# Differenz und Gleichheit in der Peer Kultur

- Die Sozialwelt der Kinder ist kein vorurteilsfreier Raum.
- Kinder übernehmen Kategorisierungen und die Bewertungen, die Erwachsenen mit ihnen verbinden.
- In Aushandlungsprozessen greifen Kinder oft auf Differenzkategorien und Praktiken der Erwachsenen zurück.

# Differenz und Gleichheit in der Peer Kultur

- Die Kinder handeln situativ untereinander aus wer „gleich ist“ und wer „dazugehört“ und wer nicht. Die Kriterien dafür werden von den Kindern immer wieder neu definiert.
- Kinder beziehen sich nicht nur auf äußerliche Aspekte sondern schaffen sich situationsbezogen gemeinsame Bezugspunkte.
- Beziehungen von Peers sind immer auch von Differenzen getragen.
- Kinder entwickeln eigene Strategien im Umgang mit Differenz.
- Durch Reibungen entstehen Räume für neue Ideen.

# **ANKNÜPFUNGSPUNKTE FÜR DIE PRAXIS**

# Anerkennung in der Beziehung zwischen pädagogisch Tätigen und Kindern

- Individuelle Unterschiede der Kinder anerkennen ohne diese mit Bewertungen zu verbinden.
- Allen Kinder vielfältige Möglichkeiten schaffen, Beiträge zum Gruppengeschehen zu leisten und dafür Anerkennung erfahren.
- Situative Differenzierung von Aufgaben, so dass die Kinder sie eigenständig lösen und sich als kompetent und selbstwirksam erleben können.

# Reflektierter Umgang mit Kategorisierungen und Zuschreibungen

- Kategorisierungen wie *Kleine* und *Große* oder *Schulkindern* in den Blick nehmen und im Hinblick auf darin enthaltene Bewertungen überprüfen.
- Mit Kindern auf wertschätzende Weise über ihre Wahrnehmung von Andersartigkeit sprechen, um der Entstehung von Vorurteilen und Diskriminierungen entgegenzuwirken.
- Inklusionspädagogisch ausgerichtete Professionalisierung zum Thema „Behinderung“ um der Sprachlosigkeit in Bezug auf Behinderungsformen, die nicht visuell erfassbar sind, entgegenzuwirken.



# Soziale Inklusion in der Kindergruppe befördern

- Pädagogische Angebote daraufhin prüfen, ob sie die Kinder dazu anregen, etwas ihre verschiedenen Beiträge wertzuschätzen oder ob sie bewirken, dass sich die Kinder gegenseitig bewerten und voneinander abgrenzen
- Ritualen so gestalten, dass alle Kinder sich gleichermaßen beteiligen können.
- Beleidigungen oder Diskriminierungen der Kinder untereinander nicht ignorieren.
- Interessen und Fähigkeiten jedes Kindes zur Sprache bringen, jedem Kind Raum geben, seine Stärken zu präsentieren.

# Literatur

- Abels, H.; Honig, M.-S. (2008): Lebensphasen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Corsaro, W. A.; Eder, D. (1990): Childrens' Peer Cultures. In: Annual Review of Sociology (1), S.197-220.
- Janson, U. (2008): Partizipation im Vorschulbereich als sozialer Prozess. In: Kreutzer, M.; Ytterhus, B. (Hg.): „Dabeisein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München: Reinhardt, S. 132-152.
- Joyce-Finnern, N.-K. (2016): Zwischen Differenz und Gleichheit – Annäherung an die Perspektive von Kindern. In: Dunker, N; Joyce-Finnern, N.-K.; Koppel, I. (Hg.): Wege durch den Forschungsdschungel. Ausgewählte Fallbeispiele aus der erziehungswissenschaftlichen Praxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 81-97.
- Joyce-Finnern, N.-K. (2017): Vielfalt aus Kinderperspektive. Verschiedenheit und Gleichheit im Kindergarten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kelle, H. (2005): Kinder und Erwachsene. Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis. In: Hengst, H.; Zeiher, H. (Hg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.83-108
- Seitz, S.; Finnern, N.-K. (2015): Inklusion anschlussfähig machen – Inklusion als gemeinsame Herausforderung für Kindertageseinrichtung und Grundschule. In: Urban, Mi.; Schulz, M.; Meser, K.; Thoms, S. (Hg.): Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-35.
- UNESCO – Deutsche Kommission (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. URL: <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf> (18.10.2017).