

# Inhalt

1	Die Geschichte der Forschungs idee .....	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	Forschungsdiesiderate, 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 Forschungs idee

Am Beginn dieser Arbeit soll die Geschichte der Forschungs idee 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<sup>1</sup> 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 Diskussionstränge 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<sup>2</sup> 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 initiiertes und evaluierter Prozess von Organisations- und Professionalisierung 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 allseits 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<sup>3</sup> 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<sup>4</sup> 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 hervorbringt. 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 (Acceptability) 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 AltersgefährtnInnen 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 und 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-