Perspektiven

der empirischen Kinder- und Jugendforschung

Ausgabe 1/2022

Jahrgang 8(1)

Inhalt

Vorwort	
Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien	S. 3–4
Artikel	
Tim Rohrmann & Markus Andrä Berufswege von Männern in Kindertageseinrichtungen: Bedingungsfaktoren für Ausstieg oder Verbleib im Arbeitsfeld	S. 5–22
Kathrin Hormann "Kinder auf den Weg bringen": Die Rekonstruktion des Phänomens Zielverfolgung im Rahmen der Lern- begleitung in Lernwerkstätten im Elementarbereich	S. 23–52
Ann Chantal Deledda Diskriminierungssensible Sprache in inklusiv arbeitenden Kindertageseinrichtungen – Anspruch und Realität	S. 53–83
Autor*innenbeschreibung	S. 84





Impressum:

Herausgeber*innen:

Prof. Dr. Dörte Weltzien

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung Online-Zeitschrift ISSN 2199-7802

Verlag FEL (Forschung – Entwicklung – Lehre) an der Evangelischen Hochschule Freiburg

Verlagsleitung:

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff Bugginger Str. 38 79114 Freiburg Telefon: (0761) 47812-420

info@fel-verlag.de

FEL ist ein rechtlich unselbstständiger Verlag im Forschungs- und Innovationsverbund FIVE e. V. an der Evangelischen Hochschule Freiburg Inhaltlich verantwortlich sind die Autor*innen der jeweiligen Artikel.

Redaktion Heft 8(1): Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Katrin Höfler

Vorwort 3

Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien

Vorwort

In dieser, der insgesamt 15. Ausgabe der Online-Zeitschrift "Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung" sind drei Beiträge publiziert. Diese spiegeln wie in vielen der bisherigen Ausgaben die Breite von Themen in der empirischen Kinder- und Jugendforschung wieder, wobei diesmal ein Schwerpunkt im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung liegt.

Unser besonderes Anliegen gilt weiterhin der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses – in der aktuellen Ausgabe sind Nachwuchswissenschaftler*innen in zwei Beiträgen repräsentiert. Die wissenschaftlichen Standards werden durch eine sorgfältige Beratung durch uns als Herausgeber*innen und durch das Peer-Review Verfahren gesichert. Dabei ergibt sich, dass eingereichte Beiträge teilweise mehrere Überarbeitungsschleifen durchlaufen müssen. Dies fordert Autor*innen (und die Gutachter*innen) heraus und es kommt vereinzelt vor, dass ein Beitrag zurückgezogen wird. Wir bedauern dies, möchten jedoch das bisher bewährte Procedere beibehalten, um die wissenschaftliche Qualität der "*Perspektiven* …" zu sichern.

In dieser Ausgabe der *Perspektiven* finden sich folgende Beiträge¹:

Tim Rohrmann und Markus Andrä referieren Vorgehen und Ergebnisse in einem internationalen Projekt zum Thema "Berufswege von Männern in Kindertageseinrichtungen: Bedingungsfaktoren für Ausstieg oder Verbleib im Arbeitsfeld". Die Analyse von Einzelfallstudien aus zwölf Ländern zeigt, dass die beruflichen Entscheidungen in einem Spannungsfeld zwischen individuellen Persönlichkeitsmerkmalen, situativen Identitätskonstruktionen, organisationalen und soziostrukturellen Gegebenheiten sowie kulturellen Passungen entstehen. Die Ergebnisse belegen sowohl Aspekte hegemonialer Männlichkeit als auch Ansätze zur Überwindung traditioneller Geschlechtervorstellungen. Dabei beeinflussen unterschiedliche institutionelle Kontexte sowie kulturell verankerte Vorstellungen von Gender/Geschlecht die Selbstwahrnehmung und die berufliche Positionierung von Männern im Care-Bereich erheblich. Es werden Hinweise auch für politische Perspektiven vorgestellt.

In ihrem Beitrag ", Kinder auf den Weg bringen": Die Rekonstruktion des Phänomens Zielverfolgung im Rahmen der Lernbegleitung in Lernwerkstätten im Elementarbereich" stellt Kathrin Hormann eine qualitative Studie vor, in der sie subjektive Vorstellungen und Relevanzsetzungen pädagogischer Fachkräfte zur Lernbegleitung in der Lernwerkstatt untersucht. Zur Untersuchung dieser Fragestellungen wurden Stimulated Recall Interviews mit drei pädagogischen Fachkräften geführt, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung in einer Kindertageseinrichtung tätig waren, welche nach Lernwerkstattprinzip arbeitet. In allen drei Interviews konnte die Thematisierung der Ziele der pädagogischen Fachkräfte und die Verfolgung dieser Ziele im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt als wesentliches Element in der Kommentierung der Handlungspraxis analysiert werden. Im Diskussionsteil auf Basis der verschiedenen Ergebnisebenen wird die Kernkategorie Kinder auf den Weg bringen vorgestellt und diskutiert.

Ann Chantal Deledda hat "Anspruch und Realität" "Diskriminierungssensibler Sprache in inklusiv arbeitenden Kindertageseinrichtungen" untersucht. Das explorative, qualitative Forschungsvorhaben erfolgte in fünf Kindertageseinrichtungen, die auf ein inklusives Leitbild ausgerichtet sind. Die Analyse des Sprachgebrauchs erfolgte einerseits über Interviews mit den

-

¹ Die Hinweise auf die einzelnen Beiträge sind z. T. aus den entsprechenden Zusammenfassungen übernommen.

4 Vorwort

jeweiligen Leitungskräften, andererseits anhand von Auszügen aus den jeweiligen Konzeptionen. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse wurden die theoretisch erörterten Hinweise für einen potenziell diskriminierenden und diskriminierungssensiblen Sprachgebrauch formal überprüft und zusätzlich die inhaltlichen Aussagen der Befragten zum Thema ausgewertet. Die Ergebnisse zeigten, dass die schriftlichen Aussagen in den Konzeptionen tendenziell häufiger diskriminierungssensible Faktoren erfüllen als die verbalen Angaben aus den Interviews. Weiterhin zeigten sich in den Interviews besondere Herausforderungen in Bezug auf die Umsetzung genderfairer Sprache sowie in der Benennung bestimmter Differenzlinien, die dem angestrebten Verzicht auf die Kategorisierung von Menschen entgegenstehen. Die Ergebnisse weisen auf die Grenzen einer völlig von Diskriminierung freien Sprache hin. Außerdem geben sie einen Einblick in den Prozess der (Weiter)-Entwicklung von Sprache in der Frühpädagogik. Es wurde deutlich, dass die untersuchten Kindertageseinrichtungen an unterschiedlichen Punkten in diesem Prozess zu verorten sind.

Gerne erinnern wir wieder an die Möglichkeit, eigene empirische Beiträge beim Redaktionsteam einzureichen und dem Review-Verfahren anzubieten (Informationen zur Einreichung von Beiträgen unter www.fel-verlag.de/perspektiven% 20). Alle eingereichten Beiträge durchlaufen ein Peer-Review aus drei Perspektiven: Die Beiträge werden von den Herausgeber*innen, von einem Teammitglied des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) sowie von einem/r externen Wissenschaftler*in begutachtet. Wir bedanken uns bei den Gutachter*innen, die sich für die Qualitätssicherung der Beiträge dieser Ausgabe engagiert haben.

Abschließend möchten wir uns ausdrücklich bei Katrin Höfler herzlich bedanken, die für diese Ausgabe in hervorragender Weise das Lektorat und Layout übernommen hat. Ein Dank geht auch an Annika Lorenzen und Annegret Reutter für die Betreuung durch den FEL Verlag.

Freiburg, im Mai 2022

Klaus Fröhlich-Gildhoff und Dörte Weltzien

Tim Rohrmann & Markus Andrä

Berufswege von Männern in Kindertageseinrichtungen: Bedingungsfaktoren für Ausstieg oder Verbleib im Arbeitsfeld

Zusammenfassung

In einer internationalen Studie wurden Berufswege von männlichen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und die Bedingungsfaktoren für ihren Verbleib im bzw. ihren Ausstieg aus dem Arbeitsfeld untersucht. Die Analyse von Einzelfallstudien aus zwölf Ländern zeigt, dass die beruflichen Entscheidungen in einem Spannungsfeld zwischen individuellen Persönlichkeitsmerkmalen, situativen Identitätskonstruktionen, organisationalen und soziostrukturellen Gegebenheiten sowie kulturellen Passungen entstehen. Die Ergebnisse belegen sowohl Aspekte hegemonialer Männlichkeit als auch Ansätze zur Überwindung traditioneller Geschlechtervorstellungen. Dabei beeinflussen unterschiedliche institutionelle Kontexte sowie kulturell verankerte Vorstellungen von Gender/Geschlecht die Selbstwahrnehmung und die berufliche Positionierung von Männern im Care-Bereich erheblich. Politische Initiativen für ein ausgewogeneres Geschlechterverhältnis in Care-Berufen müssen zum einen das Bedürfnis von Männern (und Frauen) nach individuellen Gestaltungsspielräumen aufgreifen, zum anderen Genderflexibilität aktiv unterstützen und einfordern.

Schlüsselworte: Kita, Berufsbiografie, Gender, Männlichkeiten, Professionalisierung

Men's career trajectories in ECEC: Factors of dropout and retention

Abstract

An international research project studied vocational paths of men in early childhood education and care, and relevant factors for retention and dropout. Analyses of individual case studies from 12 countries show that vocational decisions depend on individual personality characteristics, situative constructions of self, organisational and sociostructural circumstances, and cultural backgrounds. The results show aspects of hegemonic masculinity as well as attempts to overcome traditional gender stereotypes. Diverse institutional contexts and cultural constructions of gender influence self-perception and positioning of men in care professions. Political initiatives for an inclusive, gender-mixed work force in care professions need to give room for individual approaches of men (and women) in care work, and should support measures for gender sensitivity and flexibility.

Keywords: early childhood education and care, vocational paths, gender, masculinities, professionalization

Inhalt

1.	Einleitung	6
2.	Theoretischer Hintergrund	7
3.	Fragestellung	8
4.	Untersuchungsdesign	9
5.	Ergebnisse	11
6.	Diskussion	16
7.	Fazit	18
Lite	eratur	19

1. Einleitung

Der Anteil männlicher Fachkräfte im traditionell zahlenmäßig von Frauen dominierten Feld der Kinderbetreuung steigt seit Jahren langsam, aber kontinuierlich an. Diese Entwicklung und ihre sozialen und kulturellen Auswirkungen sind in unterschiedlicher Form untersucht worden (vgl. Breitenbach, Bürmann, Thünemann, & Haarmann, 2015; Buschmeyer, 2013; Cremers, Stützel & Klingel, 2020). Initiativen für ein ausgewogeneres Geschlechterverhältnis finden internationale Beachtung (OECD, 2019). Andererseits wird problematisiert, dass es nach wie vor viele Barrieren und Hemmnisse für männliche Fachkräfte gibt und etliche Männer das Arbeitsfeld wieder verlassen (Brody, Emilsen, Rohrmann & Warin, 2021; Pasternack, 2015; Wright & Brownhill, 2019).

In diesem Kontext befasst sich der vorliegende Beitrag damit, warum es manchen Männern gelingt, in diesem zahlenmäßig von Frauen dominierten Arbeitsfeld langfristig Fuß zu fassen, wogegen andere Männer es wieder verlassen. Diese Ausgangsfrage steht zunächst im Kontext des grundlegenden Problems der Fluktuation von Fachkräften im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung, die weltweit problematisiert wird (vgl. Fuchs-Rechlin & Züchner, 2018; Totenhagen et al., 2016). Wir fokussieren in diesem Zusammenhang, welche Faktoren dabei insbesondere für den Verbleib oder Ausstieg von männlichen Fachkräften relevant sind.

Dieser Frage ist ein internationales Forschungsprojekt nachgegangen, das mit einer Interviewstudie in zwölf Ländern Berufswege und berufsrelevante Entscheidungsprozesse von Männern erhoben und diese mit einer kollaborativ entwickelten, kultursensitiven Methodik analysiert hat. Das Projekt verband 17 Forscher*innen, die in Schweden, Norwegen, Island, Deutschland, Israel, Irland, Australien, Großbritannien, China, den USA, der Türkei sowie in Südafrika Daten erhoben und ausgewertet haben. Der gesamte Forschungsprozess bis zur abschließenden Buchveröffentlichung umfasste einen Zeitraum von vier Jahren von 2017 bis 2020 (Brody et al., 2021). Neben der internationalen Perspektive war für das Projekt wesentlich, dass insbesondere Aussteiger aus Ausbildung und Beruf befragt worden sind. Während nämlich inzwischen zahlreiche Studien zur Situation von Männern vorliegen, die in Kindertageseinrichtungen tätig sind (z. B. Cremers et al., 2020; Breitenbach et al., 2015; Buschmeyer, 2013), ist kaum etwas über Männer bekannt, die das Arbeitsfeld wieder verlassen haben. Selbst die verbreitete

Annahme, dass männliche Fachkräfte überproportional häufig aus Ausbildung oder Beruf aussteigen, wurde bislang empirisch nicht systematisch belegt.

Wissen über Beweggründe für den Ausstieg aus oder den Verbleib im Beruf ist allerdings grundlegend dafür, um Zusammenhänge zwischen Genderaspekten und berufsrelevanten Entscheidungen erkennen und verstehen zu können. Wesentlich dabei ist, wie das Selbstverständnis als Mann in der Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen Erwartungen in Ausbildung und Beruf sowie mit gesellschaftlichen Bildern von Männlichkeit entwickelt wird (vgl. Nentwich, Poppen, Schälin & Vogt, 2013). Als ein entscheidender Aspekt muss zudem das Verhältnis von *Care* und *Education* in den Blick genommen werden, das in nationalen Systemen zur Bildung und Betreuung von Kindern in den ersten Lebensjahren unterschiedlich konstruiert wird (van Laere, Vandenbroeck, Roets & Peeters, 2014).

2. Theoretischer Hintergrund

Die Geschlechterverhältnisse im Bereich der Kindheitspädagogik sind von besonderer Persistenz. Der Anteil männlicher Fachkräfte ist gering, in den meisten Ländern der Welt liegt er deutlich unter fünf Prozent (Rohrmann, Brody & Plaisir, 2021, S. 32f.). Auch in Deutschland sind Männer hier mit etwa sieben Prozent in einer Minderheitenposition (Statistisches Bundesamt, 2021). Es erscheint daher naheliegend, auf der Makro-Ebene nach Erklärungen zu suchen: Ein so beständiges Phänomen muss strukturell in Geschlechterverhältnissen als auch in länderspezifischen und internationalen politischen Strategien begründet sein.

Gleichwohl bleibt aus dieser Perspektive Wesentliches unscharf: Obwohl bestimmte Grenzen (noch) nicht überschritten werden, steigt der Anteil männlicher Fachkräfte am pädagogischen Personal von Kitas in vielen Ländern kontinuierlich an. In Deutschland hat er sich in den letzten fünfzehn Jahren verdoppelt, in absoluten Zahlen sogar auf über 50.000 vervierfacht (Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 105, Statistisches Bundesamt, 2021). Bestimmten Männern gelingt es also durchaus, für sich eine langfristige Berufsperspektive in diesem Arbeitsfeld zu erschließen. Die beharrliche Struktur ist Veränderungsprozessen unterworfen. Um diese Transformationen zu beschreiben, braucht es theoretische Zugänge auf der Mikro-Ebene des Subjektes und der sozialen Interaktionen, in die es eingebunden ist. Zudem bedarf es Einblicke in die Meso-Ebene der Organisationen (Warin, Ljunggren & Andrä, 2021, S. 16ff.).

Auf der Mikro-Ebene ist zunächst die individuelle Handlungsfähigkeit relevant, die mit dem theoretischen Konzept *Agency* gefasst werden kann, wobei Helfferich (2012) auf die Unschärfe dieses sehr unterschiedlich verwendeten Begriffs verweist. Wir beziehen uns an dieser Stelle auf die psychologische und eher subjektbezogene Konzeption von Bandura (2006, S. 164f.): "To be an agent is to influence intentionally one's functioning and life circumstances". Diese Fähigkeit stattet Menschen aber nicht mit einem absolut freien Willen aus. Bandura (ebd., S. 165) verweist auf eine triadische Interaktion zwischen intrapersonalen Faktoren, Verhaltensaspekten und Umweltfaktoren.

Aus dieser subjektbezogenen Perspektive bleibt allerdings unscharf, wie und unter welchen Bedingungen aus *Agency* Handeln entsteht. Im Kontext einer geschlechterbezogenen Analyse ist hier das ethnomethodologische Konzept des *Doing Gender* aussagekräftig. Geschlecht wird aus dieser Perspektive als eine fortlaufende gemeinsame Inszenierung der handelnden Personen sichtbar (West & Zimmerman, 1987). Männliche Fachkräfte in der Kindheitspädagogik müssen ihre geschlechtliche Identität in diesem Sinne in jeder Begegnung mit Kindern, Eltern und Kolleg*innen interaktiv mit-herstellen. Dabei agieren sie vor dem Hintergrund vielfältiger und

möglicherweise auch widersprüchlicher Erwartungen, wodurch ihr Doing Gender zu einer fortlaufenden Herausforderung wird.

Unsere Untersuchung verweist darüber hinaus auf die Bedeutung der Meso-Ebene der organisationalen Zusammenhänge, in denen sich die befragten Männer befinden. Hier sind die Überlegungen der US-amerikanischen Soziologin Acker (1992) grundlegend. Mit Connell (2013) lässt sich nachvollziehen, dass die Geschlechterverhältnisse auch in Institutionen eingeschrieben sind. Strukturelle geschlechtliche Muster werden als *Geschlechterregime* (*gender regime*) bezeichnet, die sowohl diskursiv konstruierte Machtverhältnisse als auch emotionale Beziehungen und Körperlichkeit betreffen.

Wissenschaftliche Arbeiten zu Männern in Kitas nehmen unterschiedliche Perspektiven ein. Manche Studien stehen im Kontext von Projekten und Strategien für mehr männliche Fachkräfte (Cremers, Krabel & Calmbach, 2010; Wright & Brownhill, 2019). Häufig werden dabei Hinweise gesucht, wie Männer für das Arbeitsfeld gewonnen und dort gehalten werden können. Allerdings sind die Begründungen dafür, warum überhaupt das Interesse von Männern geweckt werden soll, durchaus vielfältig und widersprüchlich. Oft sind sie gendertheoretisch kaum fundiert und gehen von unreflektierten Annahmen über Männer und Männlichkeit aus (siehe hierzu kritisch Rohrmann, 2016; Wernersson, 2016). Andere Studien stellen daher eine Analyse geschlechtsbezogener Strukturen in den Vordergrund. Unter anderem wird kritisiert, dass eine stärkere Beteiligung von Männern geschlechtstypische Muster im Arbeitsfeld verstärken kann (Fegter, Hontschik, Sabla, & Saborowski, 2019; Rose & Stibane, 2013; Xu, Schweisfurth & Read, 2022).

Wir nehmen an dieser Stelle eine Zwischenposition ein. Aus unserer Sicht ist es erforderlich, essentialistische Konzeptionen von Geschlecht in Frage zu stellen und die theoretischen Grundlagen explizit zu machen, von denen die empirische Erforschung von Geschlechterverhältnissen in Kitas ihren Ausgang nimmt. Auf der anderen Seite sind wir der Ansicht, dass geschlechtergemischte Teams durchaus zu mehr Diversität und Geschlechtergerechtigkeit in Kitas und darüber hinaus in der Gesellschaft beitragen können (Andrä, 2020; Cremers et al., 2020; Rohrmann, 2020). Im hier vorgestellten Forschungsprojekt war es den Beteiligten daher ein wichtiges Anliegen, aus einer fundierten und differenzierten Analyse des empirischen Materials konkrete Schlussfolgerungen abzuleiten, wie männliche Fachkräfte gewonnen und im Arbeitsfeld gehalten und gestärkt werden können. Gleichzeitig sollen Ansatzpunkte für eine geschlechterbewusste und -gerechte Weiterentwicklung von Professionalität in den Teams herausgearbeitet werden.

3. Fragestellung

Die zu Beginn des Beitrags formulierte Ausgangsfrage lässt sich damit wie folgt konkretisieren:

Wie entwickeln männliche Fachkräfte ihr Selbstverständnis als Mann in der Arbeit mit Kindern?

Welche mikrosozialen Prozesse zeigen sich bei einem Rückzug aus dem Arbeitsfeld, und wie stellt sich diese Ebene bei Männern dar, die im Feld verbleiben?

In welche organisationalen und darüber hinaus politischen und ideologischen Zusammenhänge auf der Meso- und Makroebene sind diese Prozesse eingebettet? Welchen Einfluss hat der kulturelle Kontext? Welche Strategien zur Förderung von Vielfalt und Geschlechtergerechtigkeit lassen sich aus den Antworten auf diese Fragen ableiten?

Vor einer ausführlichen Darstellung der Ergebnisse unserer Untersuchung werden im folgenden Abschnitt zuerst das methodische Vorgehen und in diesem Rahmen auch die Stichprobe näher beschrieben.

4. Untersuchungsdesign

Akpovo, Moran und Brookshire (2018, S. 2) verweisen auf die emotionalen und intellektuellen Herausforderungen interkultureller Forschung: "culturally relevant, non-normative, and fluid cross-cultural research findings, in addition to rigorous methodology, also require rigorous emotional and intellectual commitments from the research teams". Im vorliegenden Projekt wurde mit einem ungewöhnlich großen Forschungsteam von 17 Wissenschaftler*innen aus zwölf Ländern ein inklusiver methodischer Zugang entwickelt, für den Prozesse gemeinsamer methodischer Reflexion grundlegend waren (Xu, Warin, Thorpe & Rohrmann, 2021).

Die Forschenden führten in allen beteiligten Ländern Interviews mit aktuellen und ehemaligen männlichen Fachkräften in der Kindheitspädagogik durch. Es wurde davon ausgegangen, dass die Subjektivität sowohl der befragten Männer als auch der Wissenschaftler*innen sozial und kulturell konstruiert und durch die unterschiedlichen individuellen und nationalen Kontexte geformt ist (Xu, 2018). Daher wurden begleitend zur Interviewerhebung internationale Studien zum Stand der Geschlechtergerechtigkeit sowie zu länderspezifischen institutionellen Strukturen in der Kinderbetreuung analysiert (Rohrmann et al. 2021). Für die Auswertung der Interviews wurde ein interpretativer Ansatz aufgegriffen und adaptiert, um Zugänge zu den Wahrnehmungen, kulturellen Zuschreibungen und subjektiven Positionierungen der Befragten zu gewinnen und dabei gleichzeitig eine interkulturelle Sensitivität im Team der Forscher*innen zu erreichen (Berg & Lune, 2012).

Interviewverfahren

Die Interviewerhebung umfasste drei methodische Elemente: ein narratives Interview, ein halbstrukturiertes Interview und eine grafische Darstellung der Berufsbiografie. Im narrativen Interview erläuterten die Interviewpartner ihren Ausbildungs- und Berufsweg aus ihrer persönlichen Sicht (Muylaert, Sarubbi, Gallo & Neto, 2014). Das halbstrukturierte Interview ermöglichte es den Forscher*innen, vertiefend nachzufragen sowie Aspekte zu berücksichtigen, die von den Befragten nicht angesprochen worden waren (Trahar & Yu, 2015). Ein flexibler Interviewleitfaden umfasste Aspekte der Berufserfahrung wie Arbeitsbedingungen, Beziehungen zu Kindern und im Team, Ausbildung und Unterstützung, sowie das Verständnis der Befragten von Gender/Geschlecht. Im letzten Teil des Interviews wurden die Befragten gebeten, eine *Storyline* zu zeichnen, mit der kritische Momente der Berufsbiografie abgebildet werden (Brody & Hadar, 2017). Dazu werden signifikante Erfahrungen und Ereignisse mit den damit verbundenen positiven und negativen Emotionen in einem Koordinatensystem dargestellt; Richtungswechsel werden als kritische Momente identifiziert.

Stichprobe und Datenerhebung

In allen beteiligten Ländern wurden mindestens drei Interviews mit Männern geführt, von denen jeweils zwei die Ausbildung abgebrochen bzw. das Arbeitsfeld verlassen hatten (*Dropout*),

wogegen einer weiterhin im Arbeitsfeld tätig war (*Persister*).² Insgesamt wurden 37 Männer befragt: 22 Dropouts und 15 Persisters. Die Teilnehmer repräsentieren eine große Diversität bezüglich des Alters, der ethnischen Zugehörigkeit, des Ausbildungshintergrundes und der Arbeitserfahrungen. Die befragten Dropouts waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung zwischen 23 und 65 Jahren alt. Bei den Persisters lag die Altersspanne zwischen 25 und 55 Jahren. Acht der Dropouts verließen das Arbeitsfeld bereits während der Ausbildung, die übrigen erst nach einer Praxisphase, die im Durchschnitt ungefähr fünf Jahre andauerte. Die von uns befragten Persister verfügten über mindestens fünf Jahre Praxiserfahrung. Einzelne waren weit über zehn oder sogar mehr als 20 Jahre in der Kindheitspädagogik tätig. Die meisten von ihnen verfügten über eine akademische Ausbildung. Nach dem Rückzug aus dem Arbeitsfeld waren die befragten Dropouts in so unterschiedlichen Berufen oder Bereichen wie Maler, Musiker, LKW-Fahrer, im Gastgewerbe oder als Fischzüchter tätig. Die Daten wurden in Einzelinterviews erhoben, auf Datenträger aufgenommen und im Anschluss transkribiert. Alle nicht englischsprachigen Interviews wurden ins Englische übersetzt. Dabei wurde kontextbezogenen Aspekten besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Analyse

Die Datenanalyse erfolgte auf der Grundlage der *Thematic Analysis* nach Braun und Clarke (2006) beschriebenen Thematic Analysis, die die folgenden sechs Handlungsschritte umfasst:

- 1) ,Vertraut machen' der Daten: Die Aufzeichnungen werden transkribiert und wiederholt gelesen. Erste Ideen werden notiert.
- 2) Entwicklung erster Kodes: Dafür werden im Kontext der Forschungsfragen auffällige Ausprägungen im Datenmaterial systematisch erfasst.
- 3) Suchen nach Themen: Die Kodes werden nach Themen geordnet. Alle Datenausschnitte, die für die jeweiligen Themen relevant sind, werden erfasst.
- 4) Überprüfung der Themen: Die Forscher*innen prüfen, ob die Themen in Bezug auf die Kodes (Ebene 1) sowie für den gesamten Datensatz (Ebene 2) funktionieren. Es entsteht eine "thematische Landkarte" der Analyse.
- 5) Definition und Benennung der Themen: Durch die fortlaufende Analyse können die Besonderheiten jedes Themas immer verfeinerter dargestellt werden.
- 6) Erstellung eines abschließenden Berichts: Die Erkenntnisse werden unter Einbezug von Zitaten aus dem Datenmaterial auf die Forschungsfragen und auf die Theorie rückbezogen.

Braun und Clarke (2006) versuchen auf diese Weise ein methodisches Vorgehen zu beschreiben, dass zwar grundsätzlich interpretativ ausgerichtet ist, aber anders als Methoden wie z. B. die Grounded Theory weitgehend unabhängig von einer bestimmten ontologischen oder epistemologischen Perspektive bleibt: "Through its theoretical freedom, thematic analysis provides a flexible and useful research tool, which can potentially provide a rich and detailed, yet complex, account of data" (ebd., S. 78). Diese theoretische Unabhängigkeit und methodische Flexibilität war für zum einen für die Zusammenarbeit der Forscher:innen aus insgesamt zwölf verschiedenen Ländern und mit z. T. sehr unterschiedlichen akademischen Verortungen ein guter Ausgangspunkt für eine konstruktive Kollaboration. Zudem konnte diese Methode auch in einer der Komplexität des Forschungsvorhabens durchaus angemessenen pragmatischen

-

 $^{^2}$ Im Folgenden werden die Begriffe Persister und Dropout beibehalten, da sich insbesondere ersterer nur schwer ins Deutsche übertragen lässt.

"Hemdsärmeligkeit" auf die verschiedenen narrativen und halbstrukturierten Interviewdaten angewendet werden.

Auf dieser Grundlage wurde für das hier beschriebene Forschungsvorhaben ein interkultureller und interpersonell validierter Zugang entwickelt. (1) In einem ersten Schritt entwarfen Teammitglieder aus jeweils zwei Ländern durch induktives und deduktives Vorgehen in insgesamt sechs Untergruppen gemeinsam ein vorläufiges System von Kodierungen, um Schlüsselthemen zu identifizieren (Braun & Clarke, 2006; Fereday & Muir-Cochrane, 2006). (2) Im nächsten Schritt wurden die so entstandenen sechs verschiedenen Kodiersysteme durch eine Arbeitsgruppe, in der Forscher*innen aus allen Untergruppen vertreten waren, synthetisiert und im Anschluss an die Untergruppen zur Prüfung zurückgegeben. (3) Aus diesen Vorschlägen wurde in einem längeren Austauschprozess auf Präsenztreffen des Projekts ein gemeinsames Kodiersystem für den gesamten Datenkorpus entwickelt. (4) Auf dieser Grundlage wurden die Interviews dann analysiert. Für die Organisation der großen Datenmenge diente das Programm AT-LAS.ti.

Während des gesamten Analyseprozesses waren systematische Reflexionsprozesse auf individueller sowie auf Kleingruppen- und Gesamtteam-Ebene von großer Relevanz. Die Grundlage dafür bildeten individuelle Forschungstagebücher sowie Protokolle der Gruppen- und Gesamtteamsitzungen. Die Kategorien und Interpretationen wurden fortlaufend im Forschungsteam reflektiert (Xu et al., 2021). Teile aller Interviews wurden zudem von den Beteiligten aus verschiedenen Ländern in einem sogenannten *Co-constructed Researcher Check* (CCRC) vergleichend analysiert, um kulturell bedingte Interpretationen aufzudecken und reflektieren zu können. Damit konnte ein hohes Niveau interkultureller Sensitivität sichergestellt werden.

5. Ergebnisse

Berufswege zwischen individuellen Motivationen und strukturellen Gegebenheiten

Im Folgenden wird zuerst darauf eingegangen, welche eher subjektbezogenen und mikrosozialen Zusammenhänge sich bei einem Rückzug aus dem oder bei einem Verbleib im Arbeitsfeld beobachten lassen. Hier werden deutliche Unterschiede zwischen den Männern sichtbar, die das Arbeitsfeld verließen, und denen, die länger darin verblieben. Allerdings sind Ursachen und Beweggründe für den Abbruch von Ausbildungen und das Verlassen des Arbeitsfeldes vielfältig und sehr individuell. So wurde manchen Männern in der praktischen Arbeit klar, dass sie nicht dauerhaft bereit sind, sich auf Kinder einzulassen:

"das ist mir manchmal zu viel. […] nicht weil ich jetzt die Arbeit mit den Kindern schlecht finde, aber… es ist für meine Persönlichkeit einfach… in der Summe wäre das zu viel, bin ich der Meinung" (Andreas, Dropout, Deutschland)³

Für andere Männer sind dagegen äußere Gründe wie Gehalt oder berufliche Perspektiven ausschlaggebend, insbesondere wenn die Phase der Familiengründung ansteht:

"Das war immer 'ne sehr schöne, sehr angenehme Arbeit, auch fordernd, aber trotzdem, ja – 'ne gute Stelle. [...] Aber es waren halt auch immer... halt Stellen, mit denen man nicht 'ne Familie ernähren könnte" (Bernd, Dropout, Deutschland)

³ Bis auf die Aussagen unserer deutschen Gesprächspartner werden alle Zitate auf Englisch wiedergegeben.

Der Ausstieg aus dem Arbeitsfeld kann auch mit Schwierigkeiten zusammenhängen, eine professionelle Identität als Mann in einem Arbeitsfeld, das weiterhin mit einer feminin konnotierten Tätigkeit der Fürsorglichkeit verknüpft ist, zu entwickeln. Im Kontext binärer und hegemonialer Bilder von Männlichkeit entscheiden sich manche Männer dafür, das Arbeitsfeld zu verlassen, weil es in anderen Arbeitsfeldern leichter ist, eine professionelle Identität zu entwickeln, die einem traditionellen Verständnis und vor allem den weiterhin wirksamen Normen hegemonialer Männlichkeit entspricht (Bhana, Xu & Emilsen, 2021):

"It is, unfortunately, still a women's profession, and sometimes it feels like a conspiracy … There's talk that it's an important job, and then men start working in preschools and not much happens. And then you take away all the men again. Then, there are only women left. It's sad and I feel sorry for those who struggle and work under these conditions" (Tom, Dropout, Sweden)

Als wesentlicher Aspekt für den Verbleib im Arbeitsfeld zeigt sich auf der Mikro-Ebene zudem *Agency* und damit verbunden der Handlungsspielraum, den männliche Fachkräfte erleben. Die eigene Positionierung im Arbeitsfeld wird dabei auf zwei Ebenen vollzogen: Einerseits kommt es zu einem Prozess der Aneignung und damit der möglichen Gestaltung des professionellen Umfeldes bis hin zur Gestaltung eines Möglichkeitsraumes für die eigene "männliche" Positionierung. Einer der von uns befragten Männer formuliert dies so:

"I tried to challenge the habits" (Anders, Persister, Schweden)

Andererseits geht es um eine Weiterentwicklung des Selbstkonzepts entsprechend der Anforderungen dieses besonderen Sozialraumes. Im Sinne des Agency-Konzeptes betrifft dieser Prozess vor allem um die Dimensionen Selbst-Reaktivität und Selbst-Reflexivität. Das Selbstkonzept wird bei Bedarf korrigiert und den Herausforderungen angepasst:

"At the semester's end, I decided I could do this job. I was hoping to do something that I loved" (Mehmet, Persister, Türkei)

Obwohl diese Zusammenhänge in hohem Maße individuell und situativ sind, sind sie doch gleichzeitig mit Faktoren auf der Meso-Ebene verknüpft. Das Arbeitsumfeld, Interaktionen mit Kolleg*innen und Leitungen beeinflussen wesentlich das Erleben und schließlich auch die Entscheidungen männlicher Fachkräfte. Mangelnde Einarbeitung und nicht zuletzt das Fehlen männlicher Kollegen als Vorbilder kann zudem den Berufseinstieg erschweren oder auch zu einem raschen Ausstieg führen:

"I guess, for me, in a female dominated workforce, the connection that men have between each other is just important in life, really. But when you haven't got that in a workforce it's actually kind of hard in many ways. So to have a guy that I could be a guy with... [and] not be judged for the way we might do things differently" (Herbert, Persister, Australia)

Von Bedeutung sind auch die Reaktionen des persönlichen Umfelds, die in den Ergebnissen der vorliegenden Studie sehr unterschiedlich ausfallen – von ausdrücklicher Unterstützung bis hin zu Irritation und ausdrücklicher Ablehnung. Dabei werden solche Reaktionen von den befragten Männern sehr unterschiedlich verarbeitet, was auf die große Bedeutung der individuellen Resilienz verweist.

Darüber hinaus müssen Faktoren auf Makro-Ebene berücksichtigt werden. Geringe Bezahlung, schlechte Arbeitsbedingungen und hoher Arbeitsdruck führen nicht nur zu Unzufriedenheit, sondern beeinträchtigen auch die Motivation und die Ansprüche an die eigene Arbeit, die die Männer in das Arbeitsfeld geführt haben:

"Of course, it is always necessary to raise the salary. Well, I'm not sure which is the main harm: the workload or the salary. It might be both, but maybe it will come clearer later on. I know what has kept me so long in the field. I have [always] had opportunity to work some more than a fultime job and raise my income. Thus, you know, [income] has an effect on if you stay or leave ECE, and my overwork made the pay enough for my own breadwinning" (Albert, Persister, Iceland)

Dies trifft natürlich gleichermaßen auf Frauen zu; angesichts der beschriebenen vielfältigen Herausforderungen, die mit einer geschlechtsuntypischen Berufswahl verbunden sind, können solche Faktoren aber bei männlichen Fachkräften eher zum Verlassen des Arbeitsfeldes führen, zumal wenn andere Berufe mit mehr Status verbunden sind bessere Verdienstmöglichkeiten eröffnen. Orhan, ein Dropout aus der Türkei, formuliert es so:

"Teaching young children is not thought [as] a valuable social status especially for men. In other words, people think that your job is not as important as the job of a history, math or philosophy teacher working in a high school." (Orhan, Dropaut, Türkei)

Solange die Arbeit mit Kindern gesellschaftlich als "Frauenarbeit" angesehen wird, besteht weiterhin das Risiko, dass eine Tätigkeit in diesem Bereich als "Versagen" bei der Darstellung von Männlichkeit wahrgenommen wird. Gerade hier weisen die Studienergebnisse auf erhebliche kulturelle Unterschiede in den beteiligten Ländern hin. In den nordischen Ländern, in Deutschland oder Österreich wandelt sich allmählich das Verständnis früher Bildung, und männliche Fachkräfte in Kitas werden grundsätzlich positiv gesehen. In anderen Ländern, wie z. B. der Türkei, sind Vorbehalte dagegen noch stärker gesellschaftlich verankert (Sak, Rohrmann, Şahin Sak & Schauer, 2019).

Auch zur viel diskutierten Frage, ob niedrige Gehälter ein wesentlicher Grund für den geringen Anteil männlicher Fachkräfte sind, tragen die Ergebnisse unserer Studie Erkenntnisse bei. So zeigte sich schon bei der ersten Einordnung der Interviewpartner, dass die Kategorie "Dropout" unschärfer war als gedacht und von den beteiligten Forschenden z. T. unterschiedlich interpretiert wurde. Tatsächlich stellte sich heraus, dass viele Befragte zwar nicht mehr in Kitas tätig, aber durchaus im Bereich der pädagogischen Arbeit verblieben waren, indem sie auf Leitungspositionen aufgestiegen oder in angrenzende Arbeitsfelder gewechselt waren. Dies ist nicht zuletzt im Zusammenhang damit zu sehen, dass männliche Fachkräfte auch dort eine Minderheit sind und daher oft bessere Einstellungsmöglichkeiten haben als ihre Kolleginnen. Zudem legen unsere Untersuchungen nahe, dass diese Positionierungen auch deshalb angestrebt werden, weil sie eine Teilhabe an der patriarchalen Dividende ermöglichen (vgl. Bhana et al., 2021).

Als Gründe für den Ausstieg werden dabei sowohl mangelnde Gehaltsaussichten als auch strukturelle Aspekte der Arbeitssituation angeführt. So beschreibt ein Befragter, dass er nach seinem berufsbegleitenden Studium trotz ungünstigerer Arbeitszeiten aufgrund besserer Gehaltsoptionen in die Jugendarbeit wechselte:

"Hätte man mir damals gesagt, ich darf die gleiche Stelle [in der Kita] weitermachen und krieg' genauso viel wie [im Jugendbereich]. Dann hätte ich es vermutlich weitergemacht" (Bernd, Dropout, Deutschland)

Ein anderer Mann weist zudem auch auf die Arbeitsbedingungen hin, die sich deutlich verschlechtert hätten:

"I would love to work in preschools again if it is paid better and if it was different... not such large groups of children." (Sven, Dropout, Schweden)

Der Einfluss kultureller Faktoren auf Entscheidungen und Berufswege

Bisher wurde thematisiert, welche mikrosozialen Prozesse und darüber hinaus auch welche Zusammenhänge auf der Meso- und Makroebene der Gesellschaft sich in den Antworten der von uns befragten Persister und Dropouts abzeichnen. Im Folgenden steht der kulturelle Kontext im Fokus, der berufliche Entscheidungen rahmt.

Bemerkenswert ist, dass es trotz der erheblichen nationalen und kulturellen Unterschiede zwischen den beteiligten Ländern in vielen Aspekten erstaunliche Übereinstimmungen gibt. Unsere Analyse zeigt übergreifend ein konsistentes Muster des geringen Status der Arbeit in der Kinderbetreuung sowie dominante hegemoniale Diskurse über Männlichkeit. Gleichzeitig verweisen die Ergebnisse auf unterschiedliche gesellschaftliche Normen in Bezug auf Geschlecht und Geschlechtergerechtigkeit, aber auch auf abweichende institutionelle Kontexte und Qualifikationswege, die für die Erklärung individueller Berufswege von großer Bedeutung sind.

Zunächst ist festzustellen, dass sich sowohl der Anteil männlicher Fachkräfte als auch die gesellschaftlichen Einstellungen zum Einbezug von Männern in das Arbeitsfeld international erheblich unterscheiden, wie der Vergleich von Rahmendaten zeigt (vgl. Rohrmann et al. 2021). In Norwegen, Deutschland und der Türkei sind Männer im Bereich der frühen Bildung deutlich mehr vertreten als in Irland, Israel oder Südafrika. Während es allerdings in Norwegen und Deutschland Maßnahmen für mehr Männer in Kitas gibt, ist dies in der Türkei nicht der Fall – hier wirken sich unterschiedliche Makrofaktoren aus, die unter anderem mit den Rahmenbedingungen der jeweiligen Bildungssysteme zusammenhängen.

Wie Studien zeigen, werden Männer in Kitas in vielen Ländern generell positiv gesehen (vgl. Rohrmann, 2015). Dennoch berichten viele männliche Fachkräfte von subtilen und manchmal auch offenen Formen der Diskriminierung (Sullivan, Coles, Xu, Perales & Thorpe, 2020). Dies bestätigt unsere Untersuchung für viele Kontexte. Je weniger Männer es im Arbeitsfeld insgesamt gibt, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie einen Sonderstatus erhalten:

"There's no other job I've ever had where you walk into a place and 30 people scream your name and you feel like a rock star" (Andrew, Dropout, Australien)

Gleichzeitig besteht das Risiko, in Isolation zu geraten:

"I guess, for me, in a female dominated workforce, the connection that men have between each other is just important in life, really. But when you haven't got that in a workforce, it's actually kind of hard in many ways. So, to have a guy that I could be a guy with . . . [and] not be judged for the way we might do things differently" (Herbert, Persister, Australien)

Zudem beeinflussen gesellschaftliche Einstellungen zu Geschlechtergerechtigkeit die Entwicklung professioneller Identität. Insbesondere in den nordischen Ländern unserer Stichprobe wird von männlichen Fachkräften erwartet, Geschlechterstereotype zu vermeiden und dieselben Tätigkeiten auszuführen wie ihre Kolleginnen (Børve 2017). In Ländern, in denen Geschlechtergerechtigkeit weniger auf der gesellschaftspolitischen Agenda steht, neigen Männer möglicherweise eher dazu, traditionell "männliche" Aktivitäten auszuüben oder auf Führungspositionen auszuweichen, die gesellschaftlichen Erwartungen an Männer eher entsprechen:

"Since I am an active person, I was bored to be in the classroom throughout the day. As an administrator in the Directorate of National Education now, I am free, and I am responsible for 120 schools in a town of approximately 250.000 residents" (Orhan, Dropout, Türkei)

Unsere Ergebnisse zeigen allerdings, dass die von uns befragten Männer mit diesen gesellschaftlichen Erwartungen individuell sehr unterschiedlich umgehen. Während manche die be-

schriebenen Tendenzen bestätigen, gibt es viele andere, die ausdrücklich gesellschaftlichen Erwartungen widersprechen und mit ihrer Tätigkeit verbreitete Stereotype in Frage stellen wollen. So stellt ein türkischer Befragter fest:

"[...] society should be informed about the importance of men in this area because bias and perception of people in society has discouraged men from making long-term commitment in ECEC" (Ali, Dropout, Türkei). Ähnlich sieht es ein Kollege aus Island: "This prejudice is so ingrained into society somehow, not just in Iceland" (Kevin, Dropout, Island)

Die Ergebnisse zeigen weiter, dass eine generelle Verdächtigung von Männern, die mit Kindern arbeiten (möchten), als "schwul" oder "pädophil" gelten, länderübergreifend verbreitet, im Ausmaß jedoch unterschiedlich ist. So meinte ein deutscher Befragter:

"Das gibt's bestimmt alles – solche schlimmen Sachen hatte ich nicht" (Andreas, Dropout, Deutschland)

Ein israelischer Befragter berichtet dagegen über einen Kommilitonen mit Masterabschluss:

"He was not allowed to work as a kindergarten teacher because he was a male, because he had to be gay. It wasn't even a question, was he gay, of course he wasn't gay, but it wasn't a question, because he had to be gay ((laughs))" (Tzvika, (Dropout, Israel)

Ähnlich berichtet ein Befragter aus Südafrika:

"You're gay in the sense that it's a females thing" (Senzo, Dropout, Südafrika)

Die Pflege von Kleinkindern durch Männer ist in diesem Kontext kaum vorstellbar. Aber auch ein schwedischer Kollege, der aus dem Arbeitsfeld ausgestiegen ist, fasst pessimistisch zusammen:

"You can have an education and know everything about the profession. But if a parent suspects you of something, then it's over. You get branded" (Tom, Dropout, Schweden)

Diese Aussage ist insofern bemerkenswert, da Schweden eines der Länder mit den weltweit höchsten Werten für Geschlechtergerechtigkeit ist. Dennoch haben Medienberichte über Kindesmissbrauch Misstrauen gegenüber männlichen Fachkräften in einem Ausmaß befördert, dass auch hier qualifizierte Fachkräfte das Arbeitsfeld verlassen, um entsprechenden Konflikten aus dem Weg zu gehen:

"[...] it's not worth that risk unfortunately" (Tom, Dropout, Schweden)

Wichtige Hinweise für die Analyse von Interviewaussagen ergeben sich aus dem zur Rahmung der Studie vorgenommenen Ländervergleich institutioneller Strukturen. In vielen Ländern sind die Systeme der Betreuung von Kleinkindern (*Care*) und der frühen Bildung von Kindern ab dem Alter von vier oder fünf Jahren (*Education*) getrennt organisiert. Status, Gehälter und Qualifikationsanforderungen in der Kleinkindbetreuung sind meist deutlich geringer als in der Arbeit mit älteren Kindern. Gleichzeitig erfordert die Arbeit mit Kleinkindern ein deutlich höheres Ausmaß an Körperkontakt, z. B. in der Pflege, aber auch in vielen Alltagssituationen. Damit wird der eben angesprochene Verdacht noch virulenter, und der Anteil männlicher Fachkräfte ist in diesem Bereich daher oft gering. In integrierten Systemen wie in Norwegen werden Kinder von 1–6 Jahren betreut (in Deutschland bei Einbezug des Horts sogar von 0–10/12 Jahren), und Fachkräfte für die Arbeit mit der gesamten Altersgruppe qualifiziert. Dies kann Männern den Einstieg erleichtern und ermöglicht auch einen Wechsel zwischen Arbeitsbereichen. An den Berufswegen der interviewten Männer wird deutlich, dass solche strukturellen Unterschiede zwischen Systemen der Bildung und Betreuung von Kindern wesentlich zu unterschiedlichen Einschätzungen und Entscheidungen beitragen.

Diesen Differenzierungen zum Trotz verbindet die von uns befragten Männer eine Gemeinsamkeit: die Freude an der Arbeit mit Kindern. Die intensiven Erlebnisse mit Kindern und die Möglichkeit, sie auf den ersten Schritten ihres Bildungs- und Lebenswegs zu begleiten, ist für viele Befragte eine wesentliche Motivation und Quelle beruflicher Zufriedenheit:

"A child comes through with very little prior knowledge, for you to impart them in that you know, that you shaping them towards their future it's gratifying" (Riaan, Persister, Südafrika)

6. Diskussion

Unsere Untersuchungen zeigen, dass geschlechtsbezogene Faktoren nicht nur den Eintritt von Männern in das Feld der Bildung und Betreuung von Kindern erschweren – dies ist aus bisherigen Studien bereits bekannt – sondern auch in unterschiedlicher Weise ihren Ausstieg aus dem Arbeitsfeld befördern können. Dabei wird ein breites Spektrum von berufsbiografischen Entwicklungen sichtbar. Einige Männer verlassen das Arbeitsfeld wieder, weil es ihnen nicht gelingt, eine professionelle Identität als Mann im Feld der Sorgearbeit zu entwickeln. Anderen gelingt dies besser, aber Karrierewünsche oder Passungsprobleme in Teams führen dazu, dass sie das Arbeitsfeld "nach oben" verlassen, indem sie in angrenzende, statushöhere pädagogische Arbeitsfelder oder in Leitungspositionen wechseln.

Dabei ist bemerkenswert, dass Einflüsse der doch sehr unterschiedlichen gesellschaftlichen Einstellungen und politischen Richtlinien zu Geschlechterthemen in den verschiedenen Ländern erstaunlich moderat sind. So ist der Anteil männlicher Fachkräfte in norwegischen Kindergärten zwar weltweit am höchsten, liegt aber trotz der breiten Verankerung von Geschlechtergerechtigkeit und langjähriger staatlicher Bemühungen für mehr Männer nach wie vor nur bei zehn Prozent (Utdanningsdirektoratet, 2021). Bemerkenswerte Ähnlichkeiten zwischen Aussagen von Befragten aus verschiedenen Ländern weisen darauf hin, dass der konkreten Situation am Arbeitsplatz und der individuellen Positionierung der Männer in ihrer unmittelbaren Umgebung eine größere Bedeutung zukommen kann als allgemeinen politischen Statements für Geschlechtergerechtigkeit.

Zudem zeigen die Ergebnisse, dass die immer wieder diskutierte Frage unzureichender Gehälter durchaus von Bedeutung ist, aber im Zusammenhang mit anderen Faktoren wie der Belastung am Arbeitsplatz gesehen werden muss. Einige Veröffentlichungen zu Männern in Kitas haben die Bedeutung des Gehalts eher relativiert: "Monetäre Aspekte allein erklären den geringen Anteil an männlichen Erziehern in Kitas nicht ausreichend" (Cremers et al., 2010, S. 12; vgl. Koch, 2019). Andere Studien weisen darauf hin, dass in vielen Ländern die Gehälter im Bereich der Kinderbetreuung tatsächlich nicht ausreichen, um eine Familie mit Kindern finanziell zu versorgen (vgl. Totenhagen et al., 2016). Dies gilt für Frauen und Männer gleichermaßen, ist für Männer aber vor dem Hintergrund persistenter Vorstellungen vom "Mann als Familienernährer" vermutlich bedeutsamer (Thorpe et al., 2020, S. 924).

Die Beobachtung, dass etliche Männer aus dem Bereich der direkten Arbeit mit Kindern in höhere – und besser bezahlte – Positionen in angrenzenden Feldern wechseln, betont die Bedeutung des Gehalts als relevanten Aspekt. Aus diskriminierungstheoretischer Sicht sind hier zwei Effekte bedeutsam: In der Praxis der Arbeit mit Kindern erfahren männliche Fachkräfte als Minderheit durchaus Benachteiligungen. Im Kontext der Ordnung von Institutionen haben sie dagegen durchaus Vorteile. Das größere Interesse von Männern, ihre berufliche Position und Gehalt zu verbessern und "Karriere zu machen", wirkt dabei mit strukturellen Aspekten geschlechterhierarchischer Systeme zusammen. Für die Annahme eines "Fahrstuhleffekts"

("glass escalator", Williams, 1992), der sie schneller in Spitzenpositionen befördert, fehlen bislang empirische Belege.

Bisherige Forschungsarbeiten zum Ausstieg von Fachkräften aus dem Arbeitsfeld wurden ganz überwiegend nur mit Frauen durchgeführt. Studien betonen dabei die Bedeutung der Arbeitszufriedenheit, der intrinsischen Motivation, der Begeisterung für die Arbeit mit Kindern und die Verbundenheit mit der Organisation für den Verbleib im Arbeitsfeld (McDonald, Thorpe & Irvine, 2018; Totenhagen et al., 2016). Dies wird von unseren Befunden unterstützt. Die von uns bei vielen Männern festgestellte Bedeutung von Autonomie, Initiative, Eigenständigkeit und dem Ziel der Selbstverwirklichung in der Arbeit mit Kindern wurde in bisherigen Studien zum Ausstieg aus dem Arbeitsfeld dagegen wenig diskutiert.

Positive individuelle Faktoren auf Mikroebene scheinen unseren Ergebnissen zufolge den geringen Status und die schlechte Bezahlung auszugleichen, die Frauen und Männer gleichermaßen betreffen. Bei Männern kommen allerdings negative Reaktionen aus dem Umfeld über ihre Tätigkeit als Mann in einem für sie 'falschen' Arbeitsfeld hinzu. Auch geschlechtsbezogene Konflikte in Teamkonstellationen treffen sie als Minderheit in ihren Teams anders als Kolleginnen.

Als erhebliches Hindernis stellt sich immer wieder die Problematisierung und Sanktionierung körperlicher Nähe zwischen Männern und Kindern im Kontext des Missbrauchsverdachts heraus. Offensichtlich ist, dass generelle Verdächtigungen von männlichen Auszubildenden und Fachkräften als "schwul" oder als potenziell "pädophil" einen Verbleib im Arbeitsfeld erschweren. In manchen der beteiligten Länder erscheint dies als fast unüberwindbare Barriere. Aber auch in Ländern, in denen Geschlechtergerechtigkeit und die Akzeptanz von Homosexualität gesellschaftlich weitgehend etabliert sind, berichten männliche Fachkräfte von Unsicherheiten, die Auswirkungen auf ihr Selbstbild und ihr pädagogisches Handeln haben. Dabei zeigt sich die affektiv-leibliche Erfahrung der Verunsicherung von Männern im Arbeitsfeld Kindheitspädagogik als ein Forschungsdesiderat. An der Unterschiedlichkeit der individuellen Aussagen zu diesem Thema wird besonders deutlich, dass eine Analyse dieser Problematik Faktoren auf Makro-, Meso- und Mikroebene berücksichtigen muss.

Diesen Verunsicherungen stehen viele Beispiele gelungener Professionalisierung gegenüber. Diese stehen häufig im Kontext der Konstruktion einer "alternativen" Männlichkeit, die traditionelle Vorstellungen von und Erwartungen an Männer und ihre "Männlichkeit" im Alltag mit Kindern und Familien herausfordert und überwindet. So beschreibt sich ein Befragter aus den USA als "a different example of what a man can be" (Marcos, Persister, USA). Andere Männer betonen ein geschlechtsneutrales Verständnis von Professionalisierung und spielen die Bedeutung ihres Mann-Seins für ihre Arbeit eher herunter. Wiederum andere verbinden in ihrem Selbstverständnis traditionell "weibliche" und "männliche" Aspekte zu einem neuen Selbstverständnis. Dies kann mit Bezug auf ältere Konzepte psychologischer Androgynität als "duale Identität" (Martin, Cook & Andrews 2017, S. 592) beschrieben werden. Wesentlich für den Verbleib von Männern im Arbeitsfeld ist darüber hinaus Agency. Die Möglichkeit der Konstruktion eigener "Zwischenräume" schwächt die Herausforderungen der geschlechtlichen Minderheitenpositionierung ab (Brody, Andrä & Kedar, 2021).

Dass diese Themen sich in vielen Ländern finden lassen, verweist auf die grundlegende Bedeutung von *Gender* für ein Verständnis der Zusammenhänge von *Care* und *Education* in der Kindheitspädagogik. Allerdings zeigen die Ergebnisse auch, dass unterschiedliche institutionelle Kontexte sowie kulturell verankerte Vorstellungen die Selbstwahrnehmung und die berufliche Positionierung von Männern im Care-Bereich erheblich beeinflussen können. So kann eine ge-

sellschaftliche Kultur der Geschlechtergerechtigkeit sowie eine Professionalisierung frühkindlicher Bildung Einstieg und Verbleib von Männern im Arbeitsfeld erleichtern. Eine Spaltung von (früher) Betreuung und (späterer) Bildung in unterschiedliche institutionelle Strukturen kann dagegen einem stärkeren Einbezug von Männern entgegenwirken. Notwendig ist daher eine Reflexion der Zusammenhänge von Gender, Care und Education im Bereich der Frühen Bildung (Peeters, Rohrmann & Emilsen, 2015, S. 311).

Abschließend soll auf Begrenzungen des hier vorgestellten Forschungsvorhabens hingewiesen werden. Die große Vielfalt der Stichprobe ist eine Stärke und vermutlich ein Alleinstellungsmerkmal dieser Studie. Andererseits ermöglicht der gewählte Forschungsansatz keine Verallgemeinerungen, so dass die Ergebnisse weiterer wissenschaftlicher Überprüfung sowohl in den jeweiligen nationalen Kontexten als auch im internationalen Vergleich bedürfen. Zudem zeigt sich deutlich die Persistenz einer hintergründigen Geschlechterordnung. Unsere Untersuchung belegt zwar eindrücklich, wie diese situativ immer wieder unterlaufen und in Frage gestellt werden kann. Wenn so unterschiedliche Makro- und Mesostrukturen wie in den Herkunftsländern der von uns befragten Personen letztendlich aber doch in der Breite zu vergleichbaren Konstellationen führen, liegt es nahe, dass hier eine Geschlechterordnung ideologisch wirkmächtig bleibt, auch wenn sie vordergründig gesellschaftlich in Frage gestellt wird. Initiativen für ein ausgewogeneres Geschlechterverhältnis im Bereich der Kindheitspädagogik brauchen noch einen langen Atem, wenn sie nicht nur theoretisch überzeugend, sondern auch handlungspraktisch wirksam sein sollen. Hierzu bietet die vorliegende Studie nicht nur Antworten, sondern wirft auch viele neue Fragen auf.

7. Fazit

Der Blick auf männliche Aussteiger aus Ausbildung und Beruf erweitert die Perspektiven auf Faktoren, die bisherige Studien für den Einstieg und den Verbleib von Männern im Arbeitsfeld Kitas als relevant identifiziert haben. Dass es Männern durchaus gelingt, eine individuelle Identität als Mann in der Arbeit mit Kindern zu entwickeln, zeigen etliche der individuellen Berufswege der Befragten – auch diejenigen vieler Aussteiger. Umso notwendiger ist es, die Prozesse zu untersuchen, die Männer dazu veranlassen, das Arbeitsfeld wieder zu verlassen.

Im Gegensatz zu pauschalisierenden Aussagen über Männer in Kitas zeigen unsere Ergebnisse, dass die beruflichen Entscheidungen von Männern in einem komplexen Spannungsfeld entstehen, das individuelle Persönlichkeitsmerkmale, situative Konstruktionen von Identität, organisationale und soziostrukturelle Gegebenheiten sowie kulturelle Passungen umfasst. Wenn Männer nicht nur für die professionelle pädagogische Arbeit mit Kindern gewonnen, sondern nach ihrem Einstieg in dieses Arbeitsfeld auch dort gehalten werden sollen, dann muss das Zusammenwirken dieser vielfältigen Aspekte genauer – und über längere Zeiträume – in den Blick genommen werden.

Für Strategien zur Förderung von Vielfalt und Geschlechtergerechtigkeit im Fachpersonal von Kitas lässt sich aus der vorliegenden Untersuchung schlussfolgern, dass Veränderungs- und Professionalisierungsprozesse in pädagogischen Einrichtungen kontinuierlich geschlechtersensibel begleitet werden müssen. Politische Initiativen für ein ausgewogeneres Geschlechterverhältnis in Care-Berufen müssen zum einen das Bedürfnis von Männern (und Frauen) nach individuellen Gestaltungsspielräumen aufgreifen, zum anderen Genderflexibilität aktiv unterstützen und einfordern (Warin, 2018). In einem solchen Kontext können mehr Männer in Kitas neue Perspektiven auf Männlichkeiten eröffnen, mit denen traditionelle geschlechtsbezogene

Einordnungen nicht nur in diesem Arbeitsfeld, sondern im gesamten Bereich der Sorge für Kinder überwunden werden können.

Anmerkungen

Der Studie liegen die ethischen Standards des EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers (2015) zu Grunde. Das Vorgehen wurde von der Ethikkommission des Efrata College Jerusalem sowie von weiteren beteiligten Institutionen geprüft und bewilligt.

Literatur

- Acker, J. (1992). Gendering organisational theory. In A. J. Mills & P. Tancred (Eds.), *Gendering organizational analysis* (pp. 420–427). Oxford: Sage.
- Akpovo, S. M., Moran, M. J. & Brookshire, R. (Eds.). (2018). *Collaborative cross-cultural research methodologies in early care and education contexts*. New York, NY: Routledge.
- Andrä, M. (2020). Male Childcare Workers as Promoters of Diversity. Conclusions from a qualitative analysis in German Early Education and Care institutions. *Early Years*, 40(1), 82–94. https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1703175
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, *1*(2), 164–180.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences* (8th ed.). Boston: Pearson.
- Bhana, D., Xu, Y. & Emilsen, K. (2021). Masculinity, Sexuality, and Resistance. In D. Brody, K. Emilsen, T. Rohrmann & J. Warin (Eds.), *Exploring Career Trajectories of Men in the ECEC Workforce. Why they leave and why they stay* (pp. 138–150). London: Routledge.
- Børve, H. E. (2017). Men in kindergartens. Work culture and gender. *Early Child Development and Care*, *187*(7), 1083–1094. https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1154853
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa
- Breitenbach, E., Bürmann, I., Thünemann, S. & Haarmann, L. (2015). *Männer in Kinderta-geseinrichtungen. Eine rekonstruktive Studie über Geschlecht und Professionalität*. Opladen: Barbara Budrich.
- Brody, D. L., Andrä, M. & Kedar, Y. (2021). Agency as determinant of men's decision to leave or to stay. In D. Brody, K. Emilsen, T. Rohrmann & J. Warin (Eds.), *Exploring Career Trajectories of Men in the ECEC Workforce. Why they leave and why they stay* (pp. 124–137). London: Routledge.
- Brody, D., Emilsen, K., Rohrmann, T. & Warin, J. (Eds.). (2021). *Exploring Career Trajecto-* ries of Men in the ECEC Workforce. Why they leave and why they stay. London: Routledge.
- Brody, D. & Hadar, L. L. (2017). Critical moments in the process of educational change: understanding the dynamics of change among teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 50–65. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1372741

Buschmeyer, A. (2013). Zwischen Vorbild und Verdacht. Wie Männer im Erzieherberuf Männlichkeit konstruieren. Wiesbaden: Springer VS.

- Connell, R. (2013). Gender. Wiesbaden: Springer VS.
- Cremers, M., Krabel, J. & Calmbach, M. (2010). Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Hrsg.). Berlin. https://www.bmfsfj.de/blob/jump/94268/maennliche-fachkraefte-kitas-data.pdf
- Cremers, M., Stützel, K. & Klingel, M. (2020). *Umgang mit Heterogenität. Geschlechtsbezogene Zusammenarbeit in Kindertagesstätten*. Opladen: Barbara Budrich.
- EECERA European Early Childhood Education Research Association. (2015). *Ethical Code | EECERA*.. http://www.eecera.org/ethical-code/ (abgerufen am 26.04.2016)
- Fegter, S., Hontschik, A., Sabla, K.-P. & Saborowski, M. (2019). (Neu-) Ordnungen von pädagogischer Professionalität und Geschlecht: Zur Vergeschlechtlichung von Professionalität im Kontext der Debatte um "mehr Männer" in Erziehungs- und Bildungsberufen. *Neue Praxis*, 49(3), 274–286.
- Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, *5*(1), 80–92. https://doi.org/10.1177/160940690600500107
- Fuchs-Rechlin, K. & Züchner, I. (Hrsg.). (2018). Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 27). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Helfferich, C. (2012). Einleitung: Von roten Heringen, Gräben und Brücken. Versuche einer Kartierung von Agency-Konzepten. In S. Bethmann, C. Helfferich, H. Hoffmann & D. Niermann (Hrsg.), *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit.* Weinheim: Beltz.
- Koch, B. (2009). "Damit kann 'Mann' ja keine Familie ernähren". Das Einkommen in der Kinderbetreuung als Grund für den geringen Männeranteil. In M. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch. Online-Handbuch.* https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/ausbildung-studium-beruf/ausbildung-allgemeines-gender-aspekte/2015
- Laere, K. van, Vandenbroeck, M., Roets, G. & Peeters, J. (2014). Challenging the feminisation of the workforce. Rethinking the mind–body dualism in Early Childhood Education and Care. *Gender and Education*, 26(3), 232–245. https://doi.org/10.1080/09540253.2014.901721
- Martin, C. L., Cook, R. E. & Andrews, N. C. Z. (2017). Reviving Androgyny: A Modern Day Perspective on Flexibility of Gender Identity and Behavior. *Sex Roles*, 76(9-10), 592–603. https://doi.org/10.1007/s11199-016-0602-5
- McDonald, P., Thorpe, K. & Irvine, S. (2018). Low pay but still we stay: Retention in early childhood education and care. *Journal of Industrial Relations*, 60(5), 647–668. https://doi.org/10.1177/0022185618800351

- Muylaert, C. J., Sarubbi, V., Gallo, P. R. & Neto, M. L. R. (2014). Narrative interviews: an important resource in qualitative research. *Revista Da Escola De Enfermagem Da USP*, 48(2), 184–189. https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027
- Nentwich, J. C., Poppen, W., Schälin, S. & Vogt, F. (2013). The same and the other. Male childcare workers managing identity dissonance. *IRS International Review of Sociology*, 23(2), 325–344. https://doi.org/10.1080/03906701.2013.804295
- OECD Organisation for Economic Co-operation and Development (2019). *Gute Strategien für gute Berufe in der frühen Bildung*. Paris: OECD publishing. https://doi.org/10.1787/cb63ff14-de
- Pasternack, P. (2015). Erwartung Nr. 5: Mehr Männer in Kitas. In P. Pasternack (Hrsg.), *Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung* (S. 218–275). Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Peeters, J., Rohrmann, T. & Emilsen, K. (2015). Gender balance in ECEC. Why is there so little progress? *European Early Childhood Research Journal*, 23(3), 302–314. https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043805
- Rohrmann, T. (2015). Männer in der Elementarpädagogik. Ein internationales Thema. In J. C. Aigner & G. Poscheschnik (Hrsg.), *Kinder brauchen Männer. Psychoanalytische, sozialpädagogische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven* (S. 37–59). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Rohrmann, T. (2016). Männliche Fachkräfte in Kitas Wozu? In W. Weegmann & J. Senger (Hrsg.), *Männer in Kindertagesstätten. Theorien Konzepte Praxisbeispiele* (S. 55–64). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rohrmann, T. (2020). Men as promoters of change in ECEC? An international overview. *Early Years*, 40(1), 5–19. https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1626807
- Rohrmann, T., Brody, D. & Plaisir, J.-Y. (2021). A diversity of cultural and institutional contexts. In D. Brody, K. Emilsen, T. Rohrmann & J. Warin (Eds.), *Exploring Career Trajectories of Men in the ECEC Workforce. Why they leave and why they stay* (pp. 28–40). London: Routledge.
- Rohrmann, T. & Wanzeck-Sielert, C. (2018). *Mädchen und Jungen in der KiTa. Körper, Gender, Sexualität* (2., erweiterte und überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rose, L. & Stibane, F. (2013). *Männliche Fachkräfte und Väter in Kitas. Eine Analyse der Debatte und Projektpraxis* (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 35). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Sak, R., Rohrmann, T., Şahin Sak, İ. T. & Schauer, G. (2019). Parents' views on male ECEC workers: A cross-country comparison. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(1), 68–80. https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1556535
- Statistisches Bundesamt. (2021). Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2021. Wiesbaden.
- Sullivan, V., Coles, L., Xu, Y., Perales, F. & Thorpe, K. (2020). Beliefs and attributions: Insider accounts of men's place in early childhood education and care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(2), 126–137. https://doi.org/10.1177/1463949120929462
- Thorpe, K., Sullivan, V., Jansen, E., McDonald, P., Sumsion, J. & Irvine, S. (2020). A man in the centre: inclusion and contribution of male educators in early childhood education

- and care teaching teams. *Early Child Development and Care*, *190*(6), 921–934. https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1501564
- Totenhagen, C. J., Hawkins, S. A., Casper, D. M., Bosch, L. A., Hawkey, K. R. & Borden, L. M. (2016). Retaining Early Childhood Education Workers. A Review of the Empirical Literature. *Journal of Research in Childhood Education*, *30*(4), 585–599. https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1214652
- Trahar, S. & Yu, W. M. (2015). *Using Narrative Inquiry for Educational Research in the Asia Pacific* (Routledge Research in Education). Hoboken: Taylor and Francis.
- Utdanningsdirektoratet (2021). Andel menn i barnehager. Oslo. https://www.udir.no/tall-ogforskning/statistikk/statistikk-barnehage/andel-menn-i-barnehager/
- Warin, J. (2018). *Men in Early Childhood Education and Care: Gender balance and flexibility*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Warin, J., Ljunggren, E. B. & Andrä, M. (2021). Theoretical perspectives on men's choices to remain and to leave. In D. Brody, K. Emilsen, T. Rohrmann & J. Warin (Eds.), *Exploring Career Trajectories of Men in the ECEC Workforce. Why they leave and why they stay* (pp. 16–27). London: Routledge.
- Wernersson, I. (2016). More men? Swedish arguments over four decades about 'missing men' in ECE and care. In S. Brownhill, J. Warin & I. Wernersson (Eds.), *Men, masculinities and teaching in early childhood education. International perspectives on gender and care* (pp. 13–25). London: Routledge.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. Gender and Society, 1(2), 125–151.
- Williams, C. L. (1992). The Glass Escalator: Hidden Advantages for Men in the "Female" Professions. *Social Problems*, *39*(3), 253–267. https://doi.org/10.2307/3096961
- Wright, D. & Brownhill, S. (2019). *Men in the Early Years: Building a Gender-Balanced Workforce*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Xu, Y. (2018). A cross-cultural analysis of gender and practitioner-child interactions in early childhood education and care (ECEC) settings in Scotland, Hong Kong, and Mainland China. PhD thesis. University of Glasgow, Glasgow. https://theses.gla.ac.uk/30595/
- Xu, Y., Schweisfurth, M. & Read, B. (2022). Men's participation in early childhood education and care (ECEC): comparative perspectives from Edinburgh, Scotland and Tianjin, China. *Comparative Education*, online, 1–19. https://doi.org/10.1080/03050068.2022.2062950
- Xu, Y., Warin, J., Thorpe, K. & Rohrmann, T. (2021). Researching men's career trajectories in ECEC: a cross-cultural inter-researcher approach. In D. Brody, K. Emilsen, T. Rohrmann & J. Warin (Eds.), *Exploring Career Trajectories of Men in the ECEC Workforce. Why they leave and why they stay* (pp. 43–56). London: Routledge.

Kathrin Hormann

"Kinder auf den Weg bringen": Die Rekonstruktion des Phänomens *Zielverfolgung* im Rahmen der Lernbegleitung in Lernwerkstätten im Elementarbereich

Zusammenfassung

Die qualitative Studie untersucht subjektive Vorstellungen und Relevanzsetzungen pädagogischer Fachkräfte zur Lernbegleitung in der Lernwerkstatt. Im Vordergrund stehen dabei die Fragen, welche (handlungsleitenden) Absichten, Gedanken und Gefühle pädagogische Fachkräfte hinsichtlich der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt verbalisieren und welche Überzeugungen, Denk- und Handlungsmuster sich auf der Grundlage der Auswertung empirisch rekonstruieren lassen. Zur Untersuchung dieser Fragestellungen wurden Stimulated Recall Interviews (Messmer, 2015) mit drei pädagogischen Fachkräften geführt, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung in einer Kindertageseinrichtung tätig waren, welche nach Lernwerkstattprinzip arbeitet. Im Fokus des Beitrags stehen ausgewählte Ergebnisse, die im Auswertungsprozess der Stimulated Recall Interviews analysiert wurden. Die Auswertung erfolgte nach den Kodierprinzipien der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996). In allen drei Interviews konnte die Thematisierung der Ziele der pädagogischen Fachkräfte und die Verfolgung dieser Ziele im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt als wesentliches Element in der Kommentierung der Handlungspraxis analysiert werden. Daher wurde die Kategorie Die pädagogischen Fachkräfte beschreiben ihre Ziele und die Zielverfolgung in der jeweiligen (gefilmten) Situation (kurz: Zielverfolgung) als für die Theorieentwicklung zentrale Kategorie (Achsenkategorie) eruiert. Durch das axiale Kodieren konnte hinsichtlich der Achsenkategorie Zielverfolgung ein zirkulärer Prozess (Hormann, 2020) analysiert werden, der sich durch eine Verknüpfung zwischen den induktiv erarbeiteten Kategorien ergibt. Die Ergebnispräsentation im Beitrag erfolgt auf zwei Ebenen: In einem ersten Schritt werden anhand ausgewählter Beispiele sowohl der zirkuläre Prozess als auch die Ausdifferenzierung der Kategorien Interventionsunsicherheit und Interventionspunkte veranschaulicht, sodass eine Falldarstellung als erste Ergebnisebene erfolgt. Auf einer zweiten Ebene wird das paradigmatische Modell (Strauss & Corbin, 1996; Strübing, 2014) zur Lernbegleitung in der Lernwerkstatt dargelegt, indem Homogenisierungen und Kontrastierungen aus den drei Falldarstellungen herausgearbeitet werden. Abschließend wird im Diskussionsteil auf Basis dieser beiden Ergebnisebenen die Kernkategorie Kinder auf den Weg bringen vorgestellt und diskutiert.

Schlüsselworte: Stimulated Recall Interview, Grounded Theory Methodologie, Lernwerkstatt, Spannungsverhältnisse, Zielverfolgung

Reconstruction of the phenomenon goal tracking in learning assistance in learning studios in early childhood education

Abstract

The qualitative study investigates the subjective ideas and relevance of pedagogical professionals regarding learning support in learning centers. The focus is on the questions of which (action-guiding) intentions, thoughts and feelings pedagogical professionals verbalise with regard to learning support in learning centers and which convictions, patterns of thought and action can be empirically reconstructed on the basis of the evaluation. To investigate these questions, Stimulated Recall Interviews (Messmer, 2015) were conducted with three pedagogical professionals who, at the time of data collection, were working in a day care center that operates according to learning centers principle. This article focuses on selected results that were analysed in the evaluation process of the stimulated recall interviews. The evaluation was carried out according to the coding principles of Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996). In all three interviews, it was possible to analyse the thematisation of the goals of the pedagogical professionals and their goal pursuit within the framework of learning support in learning centers as an essential element in the commentary on the practice of action. Therefore, the category The pedagogical professionals describe their goals and their goal pursuit in the respective (filmed) situation (in short: goal pursuit) was elicited as a central category for the development of theory. Axial coding made it possible to analyse a circular process (Hormann, 2020) with regard to the axis category goal pursuit, which results from a linkage between the inductively developed categories. The presentation of this results in this article proceeds on two levels: In a first step, selected examples are used to illustrate both the circular process and the differentiation of the categories of intervention uncertainty and intervention points, so that a case presentation is provided as the first level of results. On a second level, the paradigmatic model (Strauss & Corbin, 1996; Strübing, 2014) for learning support in the learning center is presented by elaborating homogenisations and contrasts from the three case presentations. Finally, in the discussion section, the core category setting children on their way is presented and discussed on the basis of these two levels of results.

Keywords: Stimulated Recall Interview, Grounded Theory Methodology, learning center, stress ratio, goal pursuit

Inhalt

1.	Einleitung	25
2.	Theoretische Einbettung	26
	2.1 Lernbegleitung in der Lernwerkstatt	26
	2.2 Lehr-Lern-Überzeugungen	27
	2.3 Überzeugungen zu Bildungs- und Erziehungszielen	28
3.	Forschungsstand und Fragestellung	29
4.	Untersuchungsdesign	29
	4.1 Beschreibung des Samples und Stichprobenauswahl	30
	4.2 Stimulated Recall als Forschungsinstrument	31
	4.3 Durchführung der Stimulated Recall Interviews	32
	4.4 Auswertung gemäß Grounded Theory	32
	4.5 Reflexion der Gütekriterien	33
5.	Darstellung der Ergebnisse	34
	5.1 Falldarstellungen als erste Ergebnisse	34
	5.2 Paradigmatisches Strukturmodell Zielverfolgung im Prozess der Lernbegleitunder Lernwerkstatt als zweite Ergebnisebene	_
6.	Diskussion der Ergebnisse	43
	6.1 Kernkategorie Kinder auf den Weg bringen	43
	6.2 Ausblick für weitere Empirie- und Theoriebildung	45
	6.3 Limitationen	46
7.	Fazit und Implikationen für die frühpädagogische Praxis	46
Lita	eratur	47

1. Einleitung

Der Begriff der Lernwerkstatt entwickelte sich im Laufe der letzten Jahrzehnte zu einem "Umbrella-Begriff" (Schmude & Wedekind, 2014, S. 108), der in verschiedenen Kontexten (z. B. in Fortbildungsveranstaltungen, auf Lernangebote bezogen, in medialen Konzeptionen) verwendet wird und häufig mit einer innovativen pädagogischen Idee verknüpft werden soll (Beez, 2018; Wedekind; 2011). Einerseits scheint diese Heterogenität der zugrundeliegenden Idee der Lernwerkstatt zu entsprechen (Müller-Naendrup, 1997). Andererseits ist Lernwerkstatt kein geschützter Begriff und es existieren viele Varianten unter dieser Bezeichnung (Peschel, 2020), sodass gilt: "Nicht alles, was "Lernwerkstatt" heißt, ist eine Lernwerkstatt, nicht alle Lernwerkstätten heißen auch so" (Ernst & Wedekind, 1993, S. 10).

Auch in Kindertageseinrichtungen sind in den letzten Jahrzehnten zunehmend Lernwerkstätten entstanden (Hormann, 2020; Kaiser, 2016). Dabei ist das Spektrum der Formen von Lernwerkstätten jedoch groß (Hormann & Schomaker, 2018; Hormann, 2021), da die konzeptionellen pädagogischen Grundlagen der jeweiligen Kindertageseinrichtung die Lernwerkstatt(-arbeit) prägen. Diese Diversität sorgt teilweise für Irritationen bei pädagogischen Fachkräften hinsichtlich dessen, "was nun eine (Lern)Werkstatt sein soll, wie die Kinder dort tätig sind oder sein dürfen und was der pädagogische Auftrag der Pädagog*innen sein [...] [könnte]" (Tielemann, 2015, S. 9).

Um zu klären, was Lernwerkstätten sind, wurden von verschiedenen Autor*innen (Ernst & Wedekind, 1993; Hagstedt, 1999; Kaiser, 2016; van Dieken, 2004; Schmude & Wedekind, 2014) Kriterien und Prinzipien als Kennzeichen für Lernwerkstätten erarbeitet. Im Kontext dieser Auseinandersetzung veröffentlichte der Verbund europäischer Lernwerkstätten e. V. (VeLW) im Jahr 2009 ein Positionspapier zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit, in dem der Versuch unternommen wurde, eine Klärung dieser Begriffe vorzunehmen (Schmude & Wedekind, 2014). In dem Papier wird zwischen Lernwerkstatt als Raum und Lernwerkstattarbeit als pädagogische Begleitung von Lernprozessen in der Lernwerkstatt unterschieden (Hormann, 2021; VeLW, 2009). Darüber hinaus wird eine Differenzierung zwischen (1) der Rolle der Lernenden, (2) der Rolle der Lehrenden und den pädagogischen Prinzipien sowie (3) der Rolle/Bedeutung des Raums vorgenommen (Hormann & Schomaker, 2018; VeLW, 2009). Besonders hervorgehoben wird dabei die Bedeutung der Fachkraft als *förderliche Lernbegleitung*.

Anzumerken ist, dass die Kriterien des VeLW einerseits zwar dazu beitragen, Qualitätsmerkmale für Lernwerkstatt(-arbeit) zu benennen. Andererseits werden viele Aspekte (bspw. förderliche Lernbegleitung; Impulse geben, ohne zu lenken; Dialogpartner*in sein) zwar benannt, jedoch nicht weiter ausdifferenziert, sodass diese unterschiedlich gedeutet und interpretiert werden (können) und trotz der Qualitätsmerkmale teilweise Unsicherheit (bei den pädagogischen Fachkräften) darüber besteht, was eine Praxis der förderlichen Lernbegleitung in der Lernwerkstatt konkret bedeutet bzw. wie diese im pädagogischen Alltag realisiert werden könnte.

2. Theoretische Einbettung

2.1 Lernbegleitung in der Lernwerkstatt

"Die lerntheoretische Basis für Lernwerkstattarbeit ist der moderate Konstruktivismus (Reich, 2008)" (Hormann, 2021). Basierend auf diesen Überlegungen wird Lernen als eigenverantwortlicher, sozialer und individueller Prozess der Neu- und Rekonstruktion von Welt angesehen, bei dem die Interaktionen zwischen den Lernenden und dem Lerngegenstand, den Lernenden untereinander sowie zwischen den Lernenden und den Lehrenden als unverzichtbar gelten, um die eigenen Konstruktionen erweitern zu können (Reich, 2012). Dabei fungieren die Lehrenden als Helfer*innen, Berater*innen und Moderator*innen, die ein möglichst "passendes Lernen für möglichst alle Lerner" (Reich, 2012, S. 26) arrangieren.

Demnach geht es im Kontext von Lernwerkstattarbeit darum, dass sich die Kinder als Konstrukteur*innen ihrer Bildungsprozesse mit den Dingen und Materialien auseinandersetzen, die ihnen in der Lernwerkstatt zur Verfügung stehen und basierend auf dieser Auseinander-

setzung Fragen entwickeln, gemeinsam mit anderen Lernenden oder den Lehrenden Lösungsmöglichkeiten ermitteln und dadurch Antworten auf die Fragen entdecken (Hormann, 2021; VeLW, 2009).

Wesentliche Qualitätsmerkmale der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt bestehen daher darin, dass die Lehrenden/pädagogischen Fachkräfte den Lernenden/Kindern, Raum und Zeit zur Verfügung stellen, damit diese sich einem Lerngegenstand in der für sie geeigneten Weise nähern können, den Lernenden keine Ergebnisse vorgeben und sich mit Instruktionen weitestgehend zurücknehmen (VeLW, 2009).

Lernbegleitung in der Lernwerkstatt bedeutet jedoch nicht, dass die pädagogischen Fachkräfte nichts einbringen dürfen (Schäfer, 2014). Wichtig ist allerdings, dass das, was den Kindern bereitgestellt wird, auf gemeinsam geteilten Erfahrungen (der Kinder und der pädagogischen Fachkräfte) basiert und an ihren situativen Interessen anknüpft (Schäfer, 2014). Als zentrales Arbeitsprinzip in der Lernwerkstatt gilt daher, "von der Sache aus [zu denken], die für das Kind die Sache ist" (Wagenschein, 1990, S. 11). Das bedeutet, dass die pädagogischen Fachkräfte sich auf die Fragen und Vorstellungen der Kinder einlassen und das Lernen durch zurückhaltende und an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder orientierten Impulsen (van Dieken, 2004; VeLW, 2009) bereichern. Ebenso geht es darum, den kindlichen Denkweisen denselben Stellenwert wie den eigenen Perspektiven einzuräumen (Hormann, 2021).

Dabei hängt die Gestaltung einer förderlichen Lernbegleitung einerseits von den Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte ab und wird andererseits auch durch Einstellungen und "subjektive Überzeugungen zu pädagogischen Themen oder berufsbezogenen Aspekten" (Peters, 2020) geprägt. Einstellungen und Überzeugungen gelten als "ein Kernstück der Professionalität" (Breitenbach, Bürmann & Thünemann, 2012, S. 95), da diese einen Einfluss auf berufliche Handlungen und Entscheidungen sowie die Interaktionsgestaltung haben können (Anders, 2018; Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner & Baumert, 2008; Mackowiak et al., 2021; Pajares, 1992; Peters, 2020; Schmidt & Smidt, 2015). Während Einstellungen Zu- oder Abneigungen gegenüber Objekten (Buehl & Alexander, 2009), zu denen Personen, Institutionen, Probleme und Gegenstände gezählt werden, fokussieren, werden unter Überzeugungen "überdauernde existentielle Annahmen über Phänomene oder Objekte der Welt, die subjektiv für wahr gehalten werden" (Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011, S. 235) verstanden. Damit geben sie komplexere Aufschlüsse "darüber, was Personen über eine spezifische inhaltsbezogene Thematik denken" (Peters, 2020, S. 113).

2.2 Lehr-Lern-Überzeugungen

Bedeutsam im Kontext der förderlichen Lernbegleitung sind das Bildungsverständnis bzw. die Überzeugungen über Lehr-Lern-Prozesse (Reichhart, 2018) und zu Bildungs- und Erziehungszielen. In der Frühpädagogik werden vor allem drei Perspektiven bzgl. der Lehr-Lern-Überzeugungen diskutiert (Mackowiak et al., 2021; Peters, 2020). Eine instruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung (Mischo, Wahl, Hendler & Strohmer, 2012) betont die aktiv, lenkende Rolle der Lehrenden, welche die Lernziele auswählen, (vor-)strukturieren und den Lernprozess der Kinder unterstützen (König, 2009; Mackowiak et al., 2021; Peters, 2020). Im Rahmen der konstruktivistischen Überzeugung (Staub & Stern, 2002) wird Lernen als eigenaktiver und konstruktiver Prozess der Selbst-Konstruktion von Wissen durch die Lernenden angesehen, der nur indirekt (z. B. durch das Bereitstellen von Materialien) durch die Lehrenden angeregt werden kann (Drieschner, 2010; Mackowiak et al., 2021). Die pädago-

gischen Fachkräfte haben eine begleitende und anregende Funktion (Schelle, 2011). Im frühpädagogischen Bereich ist diese Perspektive im Kontext des Konzepts der Selbstbildung (Laewen, 2000; Schäfer, 2016) zu verorten. Der dritte Ansatz der Ko-Konstruktion geht im frühpädagogischen Bereich auf Fthenakis (2009) zurück und orientiert sich an der soziokulturellen Theorie nach Vygotsky (1981). Er lässt sich zwischen den beiden Polen Konstruktion und Instruktion verorten (König, 2009; Schmidt & Smidt, 2015). Dieser Lehr-Lern-Überzeugung folgend wird davon ausgegangen, dass Kinder Wissen insbesondere in sozialen Interaktionen mit ihrem Umfeld und in Aushandlungsprozessen mit anderen erwerben (Drieschner, 2010; Mackowiak et al., 2021; Peters, 2020). Dabei kommt pädagogischen Fachkräften eine gestaltende und aktive Rolle (Schelle, 2011) zu, indem sie die Interessen der Kinder berücksichtigen und die Lernprozesse daran orientiert gemeinsam mit den Kindern gestalten (Fthenakis, 2009). Mittlerweile wird eine sinnvolle Kombination dieser drei Perspektiven erwogen, um adaptive Bildungsimpulse für jedes Kind gestalten zu können (Schelle, 2011).

2.3 Überzeugungen zu Bildungs- und Erziehungszielen

Neben den subjektiven Überzeugungen über Lehr-Lern-Prozesse lenken auch die Überzeugungen der pädagogischen Fachkräfte zu Bildungs- und Erziehungszielen die Lernbegleitung (in der Lernwerkstatt). Durch die Diskussion über die Qualität in der Kindertagesbetreuung werden Kitas zunehmend als Orte institutioneller Bildung fokussiert sowie deren Bedeutung für die Entwicklung und das Lernen von Kindern betont. Darüber hinaus haben sie gemäß § 22 (2) SGB VIII einen "Förderungsauftrag", der die "Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes" umfasst und "sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes [bezieht]" (§ 22 (3) SGB VIII). Auch wenn bisher im Bereich der frühkindlichen Bildung keine Normierung von Bildungs- und Kompetenzzielen stattgefunden hat (Zehbe, 2021), lassen sich "Indikatoren von Ergebnisqualität im Sinne avisierter Effekte von Kindertageseinrichtungen in internationalen Studien zu den Auswirkungen der Kindertagesbetreuung auf die kindliche Entwicklung [finden]" (Drieschner, 2021, S. 42). Als wesentliche Merkmale von Ergebnisqualität bzw. als Outcome (Tietze, 2008) werden u. a. die sozialen Kompetenzen der Kinder, ihre sprachliche und kognitive Entwicklung sowie ihre Schulfähigkeit angesehen (Drieschner, 2021; Stamm, 2011). Aus dieser Perspektive beinhaltet eine förderliche Lernbegleitung in der Lernwerkstatt auch die Förderung der kindlichen Kompetenzentwicklung.

Drieschner (2021) weist unter Rückbezug auf Schleiermacher darauf hin, dass Erziehungsund Bildungsprozesse durch dialektische Gegensätze bzw. Wechselseitigkeiten gekennzeichnet sind, die als Duale bzw. als Balancen (und nicht als unvereinbare Antinomien) aufgefasst
werden können. Übertragen auf die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt geraten insbesondere die Dialektiken von Instruktion und Konstruktion sowie von Förderung der Entwicklung der Kinder und (Selbst-)Aneignung in den Blick. Unter Berücksichtigung dieser Perspektive kann eine Lernbegleitung in der Lernwerkstatt als balancierte Gestaltung verschiedener Situationen bzw. situationsspezifisch angepasste Interaktion verstanden werden.

3. Forschungsstand und Fragestellung

Bisher gibt es keine empirischen Studien zur Wirksamkeit von Lernwerkstätten und wenige zum Status quo des Fachkrafthandelns in Lernwerkstätten. Ausnahmen bilden Forschungsarbeiten zu Hochschullernwerkstätten und die Forschungsarbeiten von Hopf (2012) und Alemzadeh (2014). Obwohl die Forschungsarbeit von Hopf (2012) ihren Fokus auf die sprachlichen Interaktionen zwischen Pädagog*innen und Kindern in Lehr-Lern-Einheiten einer Videostudie zum frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen mit mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich richtet, verdeutlicht sie in ihrer Arbeit die Bedeutung von Lernwerkstätten. Sie weist darauf hin, dass insbesondere das Konzept der Lernwerkstätten die Idee einer anregungsreichen Umgebung für vielfältige Auseinandersetzungen aufgreift und "zu einer besonders hohen Dichte an Interaktionen [führen kann], die eine gemeinsame Weiterentwicklung von Ideen, Hypothesen und Lösungsvorschlägen beinhalten, wenn die zu bearbeitenden Inhalte aus der Lebenswelt der Kinder stammen" (Hopf 2012, S. 200). Alemzadeh (2014) zeigt durch ihren ethnographischen Zugang für die Lernwerkstatt Natur (Schäfer & Alemzadeh, 2012) auf, inwiefern die (gestaltete) Umgebung Kinder zu Beobachtungen und Wahrnehmungen herausfordert, die in differenzierte Fragen überführt werden können. Sie untersucht die Frage, wie es gelingen kann, eine Interaktion in der Lernwerkstatt Natur herzustellen und innerhalb geteilter Orientierungsmuster zu handeln. Darüber hinaus arbeitet sie am Beispiel der Lernwerkstatt Natur Praktiken einer Pädagogik der frühen Kindheit sowie pädagogische Handlungsweisen heraus.

Durch die benannten Forschungsarbeiten werden jedoch nicht die subjektiven Vorstellungen und Überzeugungen zur Gestaltung der Lernbegleitung im Kontext von Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen fokussiert. Insbesondere mangelt es an empirischen Studien, die Aufschluss darüber geben, wie das theoretische Konstrukt *Lernbegleitung in der Lernwerkstatt* in Kindertageseinrichtungen von den pädagogischen Fachkräften erlebt und realisiert wird. Die vorliegende Studie möchte einen Beitrag leisten, dieser Forschungslücke zu begegnen. Das Erkenntnisinteresse setzt beim Konstrukt *Lernbegleitung in der Lernwerkstatt* an und untersucht subjektive Vorstellungen und Relevanzsetzungen pädagogischer Fachkräfte zu diesem Konstrukt. Im Fokus des Beitrags stehen dabei die introspektiven Perspektiven auf Grundlage des Sprechens über die eigene Handlungspraxis. Dazu wird folgenden Fragen nachgegangen:

Welche (handlungsleitenden) Absichten, Gedanken und Gefühle verbalisieren pädagogische Fachkräfte hinsichtlich der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt?

Welche Überzeugungen, Denk- und Handlungsmuster können auf Grundlage der Analyse empirisch rekonstruiert werden?

4. Untersuchungsdesign

Die im Beitrag dargestellte Untersuchung und deren Ergebnisse basieren auf qualitativ erhobenen Daten im Rahmen der kumulativ angelegten Dissertation. Ziel der Dissertation ist es, eine gegenstandsbezogene Theorie zu generieren, die eine Ausdifferenzierung des Konstrukts Lernbegleiter*in in der Lernwerkstatt sein ermöglicht. Für die Dissertation wird auf Basis des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses der Forschungsstil der Reflexiven Grounded Theory (Breuer, Muckel & Dieries, 2017) als Methodologie ausgewählt. Ziel dieses Vorgehens ist es, aus einem Untersuchungsbereich, der im zirkulären Forschungsprozess

immer weiter ausdifferenziert wird, eine gegenstandsbezogene Theorie zu entwickeln (Strauss & Corbin, 1996). Das Forschungsvorhaben setzt dabei an einem ersten Fall oder wenigen ersten Fällen an. Für diese(n) wird ein empirischer Zugang festgelegt (Strübing, 2003) und im Rahmen der Auswertung eine "konzeptuelle Deutung zugeordnet [...], aus der heraus die Forschende bestimmte deduktive (Erwartungs-)Ableitungen – bezüglich weiterer (zu erwartender) Fälle und Phänomene – vornehmen kann" (Breuer, Muckel & Dieries, 2017, S 59). Bei der Fallauswahl wird daher bewusst auf einen vorab bestimmten Auswahlplan verzichtet. Stattdessen wird das Sample im Sinne der Grounded Theory Methodologie schrittweise entwickelt (Strübing, 2003).

In einem ersten Schritt wurde eine Auswahl zweier erster Fälle auf Basis theoretischer und praktischer Vorkenntnisse vorgenommen, indem zwei Kindertageseinrichtungen, die als Lernwerkstatt fungieren, ausgesucht wurden. Als erster methodischer Zugang wurden in beiden Kindertageseinrichtungen jeweils leitfadengestützte Interviews (Helfferich, 2009) durchgeführt und analysiert. An den Interviews haben die Leitung der Kindertageseinrichtung und eine pädagogische Fachkraft im Tandem teilgenommen, um einerseits die Selbstläufigkeit zu erhöhen und andererseits zwei verschiedene Perspektiven (Leitungsperspektive und Fachkraftperspektive) zu erhalten. Basierend auf den Ergebnissen dieser Interviews (Hormann & Schomaker, 2018) haben sich weitere Forschungsfragen u. a. im Hinblick darauf ergeben, dass die Fachkräfte und Leitungen in den Interviews verbalisieren, dass Lernwerkstattarbeit eine Haltung ist, die in der Lernbegleitung der Kinder durch die pädagogischen Fachkräfte deutlich wird. In der Folge wurde ein weiteres leitfadengestütztes Interview mit der Leitung und einer pädagogischen Fachkraft in einer dritten Kindertageseinrichtung, die ebenfalls nach dem Lernwerkstattprinzip arbeitet, geführt. Der Leitfaden wurde anhand der ersten Ergebnisse um zwei Impulsfragen ergänzt.

Darüber hinaus wurden als nächster methodischer Zugang *Stimulated Recall Interviews* (Calderhead, 1981; Messmer, 2015) mit drei pädagogischen Fachkräften aus bisher zwei der drei Kindertageseinrichtungen durchgeführt, um so eine introspektive Perspektive auf die Gedanken, Gefühle und Absichten der Akteur*innen – hinsichtlich ihrer Lernbegleitung in der Lernwerkstatt – zu erlangen (Konrad, 2010).

4.1 Beschreibung des Samples und Stichprobenauswahl

Die Datenbasis für die Falldarstellungen in diesem Beitrag bilden Stimulated Recall Interviews (Messmer, 2015) mit drei pädagogischen Fachkräften. Bei der Auswahl der Fachkräfte wurde im Sinne der Grounded Theory Methodology bewusst auf einen vorab bestimmten Auswahlplan verzichtet (Strübing, 2003). Stattdessen wurde in einem ersten Schritt Ulrike Unger⁴ (siehe Tabelle 1) ausgewählt; diese hatte gemeinsam mit der Leitung auch am leitfadengestützten Interview teilgenommen. Im weiteren Verlauf wurde bei der Zusammenstellung der Stichprobe darauf geachtet, im Sinne der minimalen und maximalen Kontraste eine möglichst heterogene Gruppe von pädagogischen Fachkräften (hinsichtlich ihrer Berufserfahrungen und Ausbildungshintergründe) auszuwählen. Die Stichprobe setzt sich aus zwei weiblichen und einer männlichen pädagogischen Fachkraft zusammen. Weitere Informationen zur Beschreibung der Stichprobe sind in der folgenden Tabelle zusammenfassend dargestellt.

_

⁴ Alle im Beitrag verwendeten Namen sind pseudonymisiert.

Einrichtung	Päd. Fachkraft	Alter	Ausbildungshintergrund	Berufserfahrung
KiTa 1_13	Anke Kaspar	50 Jahre	Diplom-Pädagogin	18 Jahre
KiTa 1_13	Ulrike Unger	57 Jahre	Erzieherin	34 Jahre
KiTa 1_30	Dennis Bringmann	26 Jahre	Sozialassistent	2 Jahre

Tabelle 1. Beschreibung der Stichprobe der Stimulated Recall Interviews

Beide Kindertageseinrichtungen arbeiten nach dem Konzept der offenen Arbeit und haben die gesamte Einrichtung als Lernwerkstatt gestaltet. Dazu wurden Lernwerkstätten mit verschiedenen Schwerpunkten (bspw. Bauen und Konstruieren, Naturwissenschaft und Technik, Rollenspiel) eingerichtet, die den Kindern täglich zur Verfügung stehen. Die Kinder dürfen selbst entscheiden, in welche Lernwerkstatt sie gehen, mit wem sie interagieren, wie lange sie dortbleiben und was sie in der Lernwerkstatt ausprobieren. In einer der beiden Einrichtungen gilt das Prinzip der Lernwerkstattfachperson, d. h., dass jede pädagogische Fachkraft in der Kindertageseinrichtung für eine bestimmte Lernwerkstatt zuständig ist und sich sowohl theoretisch als auch praktisch mit den Aufgaben in dieser Lernwerkstatt auseinandersetzt (Schaarschmidt, 2007). Demgegenüber werden die pädagogischen Fachkräfte in der anderen Einrichtung – je nach personeller Besetzung im Team oder situativem Kontext – in den verschiedenen Lernwerkstätten eingesetzt.

4.2 Stimulated Recall als Forschungsinstrument

Beim Einsatz des Stimulated Recall als Forschungsinstrument wird das eigene Handeln als Stimulus und Ausgangspunkt für eine Retrospektion auf die eigene Handlungspraxis in einer zuvor erlebten Situation genutzt (Calderhead, 1981; Messmer, 2015). Als Stimulus wird häufig ein Video als Grundlage für die Interviewsituation verwendet. Dabei werden die Interviewteilnehmer*innen durch einen erzählgenerierenden Eingangsimpuls aufgefordert, sich das Video anzuschauen und ihre Gedanken, die ihnen beim Schauen des Videos durch den Kopf gehen, zu verbalisieren. Die Betrachtung der Videosequenz ermöglicht den Interviewteilnehmer*innen ein erneutes Hineinversetzen in die zuvor erlebte Situation im Moment ihres Vollzugs und eröffnet Einblicke in Handlungsbegründungen und Ordnungen von Alltagserfahrungen (Messmer, 2011, 2015), in die Thematisierungsweisen von Praxis (Thole, Milbradt, Göbel & Rißmann, 2016) sowie in die Deutungsmuster und Reflexionsprozesse über das eigene Handeln.

In Bezug auf die zeitliche Durchführung des Interviews unterscheiden sich die Vorgehensweisen zwischen einer *unmittelbaren Retrospektion* (die sich zeitlich direkt an die Situation anschließt) und einer *verzögerten Retrospektion* (die Tage später stattfindet) (Konrad, 2010).

Aufgrund des forschungsmethodischen Vorgehens wurden zwei verschiedene Datensorten erzeugt (Videos sowie Audios vom Interview). Dadurch werden zwei Perspektiven auf das Interaktionsgeschehen eröffnet: Videos konservieren sowohl Hörbares als auch Sichtbares und erfassen das "Zusammenspiel von Ereignissen auf beiden Wahrnehmungsebenen" (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 15). Durch das Video allein wird jedoch keine Einsicht in das unmittelbare Erleben der Akteur*innen in der Interaktion möglich. Das Potential des Stimulated Recall liegt insbesondere darin, dass durch das Interview ein Einblick in die Absichten, Gedanken und Entscheidungsprozesse der Akteur*innen erlangt werden kann, indem die videographierte Situation aus der Perspektive der Akteur*innen in den Blick genommen wird

und durch eine nachträgliche Verbalisierung des eigenen Erlebens eine spezifische Bedeutung konstruiert wird (Hormann & Disep, 2020).

4.3 Durchführung der Stimulated Recall Interviews

Als Stimulus für die Stimulated Recall Interviews wurden eigene Videos aus dem Lernbegleitungsalltag der drei pädagogischen Fachkräfte genutzt. Eine Fokussierung lag auf der alltagsintegrierten Lernbegleitung in der Lernwerkstatt und der anschließenden Reflexion über die Realisierung und Gestaltung des von den Fachkräften gewählten pädagogischen Settings. Eine thematische Einschränkung wurde nicht vorgenommen. Ebenso konnten die Akteur*innen die Lernwerkstatt, die Situation und die (Klein-)Gruppenkonstellation der Kinder frei wählen sowie den Aufnahmefokus, den Beginn und das Ende der Videoaufnahme selbst bestimmen.

Die sich direkt an die videographierte Situation anschließende Reflexion im Rahmen des Stimulated Recall Interviews erfolgte in einem zweischrittigen Prozess: Unmittelbar im Anschluss an die videographierte Situation erfolgte ein erster offener Zugang zum Video. Dabei wurden die pädagogischen Fachkräfte durch einen erzählgenerierenden Eingangsimpuls aufgefordert, alles, was ihnen beim Schauen des Videos und in der videographierten Situation durch den Kopf ging, zu verbalisieren. Basierend auf der Methode des Lauten Denkens (Konrad, 2010) lautete der eingesetzte Eingangsimpuls: "Sie sehen gleich das Video und ich würde Sie bitten, alles, was Ihnen in der gefilmten Situation durch den Kopf ging bzw. was Ihnen beim Anschauen der Situation durch den Kopf geht, laut auszusprechen. Sie können das Video an Stellen, auf die sie genauer eingehen wollen, stoppen." In diesem ersten Schritt hielt sich die Interviewerin im Hintergrund und die Erzählung der pädagogischen Fachkräfte wurde durch keinerlei (Nach-)Fragen unterbrochen. Zudem hatten die pädagogischen Fachkräfte die Möglichkeit, das Video an für sie relevanten Stellen zu stoppen. Durch dieses Vorgehen wurden ihre Relevanzsetzungen deutlich, die in einem zweiten Schritt durch immanente und exmanente Nachfragen (Helfferich, 2009; Schütze, 1983) vertiefend fokussiert wurden.

Die Datenerhebung erfolgte im Zeitraum von Mai 2017 bis September 2017. Nach der Datenerhebung wurden die Stimulated Recall Interviews in Anlehnung an TiQ⁵ transkribiert (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014) und anonymisiert.

4.4 Auswertung gemäß Grounded Theory

Die Auswertung der Stimulated Recall Interviews erfolgte nach den Kodierprinzipien der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996). Zentrale Strategien der Grounded Theory sind das Kodieren, das theoretische Sampling und die komparative Analyse (Strauss, 1998). Konkret bedeutet eine komparative Analyse, dass ein beständiges und systematisches Vergleichen nach konzeptuellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Daten erfolgt (Pentzold, Bischof & Heise, 2018). Der Prozess des Kodierens teilt sich in drei Analysephasen: Im Rahmen des offenen Kodierens werden Daten so analysiert, "dass Kodes, also erste abstrahierende Sprachbegriffe für die Beschreibung eines in den Daten auftauchenden Phänomens, formuliert und vorgeschlagen werden" (Muckel & Breuer, 2016, S. 162). Beim axialen Kodieren werden die Achsenkategorien und ihre Beziehungen herausgearbeitet. Dazu werden bedeutsame Kategorien (diejenigen Kodes, die relevant für die Forschungsfrage

_

⁵ "TiQ" bedeutet "Talk in Qualitative Social Research" und ist ein erweitertes sprachwissenschaftliches Transformationsformat für eine rekonstruktive Auswertung von Transkriptionen.

sind) weiter ausdifferenziert, indem das Kodierparadigma (Strauss & Corbin, 1996; Strübing, 2014) mit *ursächlichen und intervenierenden Bedingungen*, *Handlungen und Interaktionen*, *Strategien*, *Konsequenzen* und *Kontext*-Beschreibungen um eine Kategorie herum entfaltet und hinsichtlich ihrer Eigenschaften dimensionalisiert werden. Ziel des axialen Kodierens ist es, dass ein "dichtes Netz aus Beziehungen verschiedener Kodes untereinander und mit der gewählten/kodierten Kategorie gewoben wird" (Muckel & Breuer, 2016, S. 165). Durch selektives Kodieren werden die Achsenkategorien als wesentliche Aspekte der Theorie so verknüpft, dass eine Kernkategorie entsteht. Dazu werden die analysierten Achsenkategorien auf einem abstrakteren Level erneut klassifiziert bis schließlich die Kernkategorie entsteht (Strauss & Corbin, 1990). Diese wird dann inklusive ihrer Beziehungen beschrieben, was im Englischen mit dem Begriff *Story* bezeichnet wird. Anschließend wird die Theorie ausformuliert und anhand der Daten erneut überprüft (Flick, 2007). Die während des gesamten Kodierprozesses geschriebenen theoretischen Memos stellen dabei eine Basis für die Ausformulierung der Theorie dar.

4.5 Reflexion der Gütekriterien

Zu Beginn des eigenen Forschungsvorhabens wurde eine Explikation und Reflexion der "Präkonzepte [der Forscherin], d. h. der apriorischen, die Erkenntnisoptik kalibrierenden Voraussetzungen" (Breuer & Muckel, 2016, S. 70) durch eine selbstexplorative Niederschrift im persönlichen Forschungstagebuch vorgenommen. Diese wurde durch die fortlaufende reflexive Fokussierung und Dokumentation der Entwicklungen und Veränderungen im Forschungsprozess (insbesondere durch das Schreiben von Memos⁶) ergänzt. Dabei wurde die disziplinäre Verortung der Forscherin – sowohl im Rahmen der Präkonzepte als auch als Bezugspunkt für die weiterführenden Reflexionen während des Forschungsprozesses –berücksichtigt. Ebenso wurde das theoretische Vorwissen rekurrierend auf Strauss und Corbin (1996) sowie Breuer, Muckel und Dieris (2017) bewusst und reflexiv in den Forschungsprozess einbezogen.

Auf die Herstellung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit wurde geachtet, indem der Forschungsprozess in all seinen Teilschritten dokumentiert und ein systematisches Vorgehen transparent eingehalten wurde (Steinke, 2012). Um eine möglichst hohe Transparenz des Auswertungsprozesses herstellen zu können, wurden ein Forschungstagebuch geführt sowie regelmäßig Memos verfasst (Breuer & Muckel, 2016). Darüber hinaus erfolgte eine ausführliche Dokumentation bei der Entwicklung der Kodes und Kategorien und die Verwendung einer QDA-Software (Kuckartz, 2010). Um verschiedene Perspektiven und Deutungen bei der Entwicklung der Kodes und Kategorien zu berücksichtigen sowie die eigene Rolle als Forscherin zu reflektieren, wurde in einer Auswertungsgruppe ein Abgleich mit Deutungsweisen von Peers vorgenommen (Breuer, 1996). Nicht eindeutige Stellen wurden im Rahmen eines Forschungskolloquiums diskutiert. Angesichts des kleinen Samples können die Ergebnisse keinen Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit erheben (Steinke, 2007). Bei der Zusammenstellung der Stichprobe wurde jedoch darauf geachtet, eine heterogene Gruppe von pädagogischen Fachkräften (hinsichtlich ihrer Berufserfahrungen und Ausbildungshintergründe) auszuwählen, um so möglichst eine maximale Kontrastierung zu erreichen. Diese Überlegungen basieren auf dem Prinzip der Varianzmaximierung, das besagt:

⁶ Memos sind Aufzeichnungen, Anmerkungen, Kommentare und Notizen der Forschenden. Sie können Ideen, Gedanken und Hypothesen enthalten. Das systematische Verfassen von Memos innerhalb des Forschungsprozesses gilt als Hilfsmittel für die Theoriebildung (Kuckartz, 2010).

"Je homogener die befragten Personen in relevanten Merkmalen oder ihren Aussagen ausfallen, desto wahrscheinlicher ist, dass weitere, wichtige Informationen nicht erhoben werden können" (Reinders, 2012, S. 115).

5. Darstellung der Ergebnisse

Im Fokus des Beitrages stehen ausgewählte Ergebnisse, die im Auswertungsprozess der Stimulated Recall Interviews analysiert wurden. Bei der Auswahl wurde berücksichtigt, dass die Ergebnisse – im Sinne der minimalen und maximalen Kontraste – Fallvergleiche ermöglichen, wodurch differenzierte Erkenntnisse in Bezug auf die Fragestellung des Beitrags eruiert werden können. In allen drei Interviews konnte die Thematisierung der Ziele der pädagogischen Fachkräfte und deren Verfolgung im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt als wesentliches Element in der Kommentierung der Handlungspraxis analysiert werden. Daher wurde die Kategorie Die pädagogischen Fachkräfte beschreiben ihre Ziele und deren Verfolgung in der jeweiligen (gefilmten) Situation (kurz: Zielverfolgung) als für die Theorieentwicklung zentrale Kategorie (Achsenkategorie) eruiert. Durch das axiale Kodieren konnte hinsichtlich der Achsenkategorie Zielverfolgung ein zirkulärer Prozess (Hormann, 2020; Hormann & Disep, 2020) analysiert werden, der sich durch eine Verknüpfung zwischen den induktiv erarbeiteten Kategorien (Hormann, 2020) ergibt. Dieser zirkuläre Prozess beginnt mit 'Die pädagogische Fachkraft nimmt einzelne Aspekte in der Situation im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt wahr und interpretiert diese.' Diese Interpretation führt zu Abwägungs- und Entscheidungsprozessen, die in eine Entscheidung münden und dann in entsprechenden Handlungen resultieren, aus denen sich Konsequenzen ergeben. Zusätzlich zu den induktiv erarbeiteten Kategorien (Hormann, 2020) wurden die Kategorien Interventionsunsicherheit und Interventionspunkte analysiert.

Darüber hinaus findet die Ergebnispräsentation auf zwei Ebenen statt: In einem ersten Schritt werden anhand ausgewählter Beispiele sowohl der zirkuläre Prozess als auch die Ausdifferenzierung der Kategorien *Interventionsunsicherheit* und *Interventionspunkte* veranschaulicht, sodass eine *Falldarstellung als erste Ergebnisebene* erfolgt. Auf einer zweiten Ebene wird das *paradigmatische Modell* zur Lernbegleitung in der Lernwerkstatt dargelegt, indem Homogenisierungen und Kontrastierungen aus den drei Falldarstellungen herausgearbeitet werden. Abschließend wird im Diskussionsteil auf Basis dieser beiden Ergebnisebenen die Kernkategorie *Kinder auf den Weg bringen* vorgestellt und diskutiert.

5.1 Falldarstellungen als erste Ergebnisse

Im Rahmen der Falldarstellungen erfolgt einführend zunächst eine kurze Situationsbeschreibung. Diese wird dann ergänzt durch ausgewählte fallspezifische Beispiele aus den Stimulated Recall Interviews, die erste Interpretationen enthalten. Die folgende Tabelle gibt zusammenfassend einen Überblick.

Tabelle 2. Überblick zu den Fällen

Päd. Fach- kräfte	Einrichtung	Lernwerkstatt	Videosituation	Thema
Anke Kaspar	Kita 1_13	Lernwerkstatt Bauen und Kon- struieren	 beginnt als dyadische Situation später Kleingruppe besonderer Fokus auf ein Kind (Alim) gerichtet 	Bauprozess mit (Schuh-)Kartons
Dennis Bringmann	Kita 1_30	Kreativwerkstatt	Kleingruppe (7 Jungen)besonderer Fokus auf ein Kind (Malte) gerichtet	Begleitung einer Malsituation
Ulrike Unger	Kita 1_13	Lernwerkstatt Na- turwissenschaft und Technik (Forscher- werkstatt)	 beginnt als dyadische Situation später zwei Kinder und päd. Fachkraft 	Untersuchen von Edelsteinen und Achatscheiben

Falldarstellung Anke Kaspar: "[...] dass irgendwann der Punkt kommt"

Situationsbeschreibung:

Die gefilmte Situation mit Anke Kaspar fand in der Lernwerkstatt *Bauen und Konstruieren* statt. Dort stehen u. a. (Schuh-)Kartons zur Verfügung, die für die Kinder frei zugänglich sind. Als ursprüngliches Ziel benennt Anke (bevor die Videoaufnahme startete), dass sie einen Jungen (Alim) in seinem Bauprozess begleiten und ihm neue Impulse für das Bauen geben wollte. Gleichzeitig möchte sie die Bausituation nutzen, um alltagsintegriert seine Sprachentwicklung zu fördern. Die zunächst als Dyade begonnene Spielsituation veränderte sich im Verlauf durch das Hinzukommen weiterer Kinder hin zu einer Kleingruppensituation, in der Alim jedoch weiterhin allein agierte.

Eines der Mädchen, die zur Situation hinzukommt, nimmt einen Karton, den Alim bereits zum Bauen genutzt hatte. Anke verbalisiert in der Retrospektion: "Da war ich mir dann, als sie den Karton genommen hatte, war ich mir nicht sicher, ob es wirklich so war, dass sie den nehmen konnte oder nicht, weil sein [Alims] Blick noch etwas anderes sagte, das war dann so, dass ich dachte: "Da muss ich jetzt mal eben einschreiten." (AK, Z. 43-46).

Durch die Verbalisierungen "war ich mir nicht sicher" deutet sich zunächst eine (Interventions-)Unsicherheit bei Anke an. Gleichzeitig verbalisiert sie jedoch, dass sie durch die Wahrnehmung von Alims Blick interpretiert, dass er mit dem Verlauf der Situation nicht einverstanden ist. Auf dieser Grundlage gelangt sie (gemäß ihrer Aussage) zu der Deutung, dass Alim ihre Unterstützung braucht und sie einschreiten muss, indem sie handelnd tätig wird.

Auch im weiteren Verlauf beschreibt Anke Momente, in denen sich ein sukzessiver Handlungsdruck für sie zu ergeben scheint: "Und dann kam das nächste Kind dazu, die dann die Situation doch [...] also da hat sie mich ziemlich in Anspruch genommen [...] und trotzdem ist es dann einfach so, dass irgendwann der Punkt kommt, wo ich dachte: "Okay, jetzt muss

ich handeln. '[...] weil ich dachte, sonst kommt er [Alim] nicht zu dem Ziel, weil eigentlich ist ja das Ziel, dass er baut. "(AK, Z. 46-59).

In Ankes Äußerungen wird deutlich, dass sie die Veränderungen, die sich durch das Hinzukommen des Mädchens ergeben, wahrnimmt und deutet: So interpretiert sie in der Retrospektion einerseits, dass sie von dem Mädchen in Anspruch genommen wird und andererseits, dass Alims Spiel durch die Veränderungen (negativ) beeinflusst wird. Im Rahmen der Retrospektion verdeutlicht sie, dass sie in der Situation geschlussfolgert hat, dass die Situation droht, sich in eine Richtung zu entwickeln, die ihr ursprünglich anvisiertes Ziel gefährdet: "[...] ich glaub das war die Situation, wo es für 'n Moment drohte, umzukippen. Und dass da sein Spiel, also Alims Spiel eigentlich, ähm, (.) drohte, kaputt zu gehen. [...], dass ich merkte, dass es nicht funktioniert [...]" (AK, Z. 71-73).

Diese Deutung scheint dazu zu führen, dass ihr Interventionsdruck weiter zunimmt und sie sich entscheidet zu handeln, indem sie strukturierend in die Situation eingreift: "[...] dass [...] ich dann, also zu [dem Mädchen] sagte 'Brauchst du noch andere Kartons?' und eigentlich sie auf den Weg schiffen wollte [...] und sie kam nicht mehr wieder und [das] hat aber tatsächlich das Spiel wieder ein bisschen beruhigt." (AK, Z. 77-82).

In der Konsequenz hat das Mädchen aufgrund des Frageimpulses "Brauchst du noch andere Kartons?" die Spielsituation verlassen. In der nachträglichen Betrachtung bewertet Anke ihre Entscheidung als erfolgreich und zielführend, weil sich die Spielsituation dadurch wieder "beruhigt" habe und sie Alim so ermöglichte, ungestört weiterzubauen.

Darüber hinaus nimmt Anke die Veränderungen in der Situation anscheinend dahingehend wahr, dass andere Kinder zur Situation hinzukommen und sich ihre Rolle dadurch verändert: "[...] und während ich im Raum war, war einfach klar, dass ich für andere Kinder natürlich auch Spielperson bin (.) Ansprechperson [...]" (AK, Z. 182-183).

Einerseits deutet sich hier ein Spannungsfeld hinsichtlich der Fokussierung an, die auf ein Kind (individuell) bei möglichst gleichzeitiger Berücksichtigung der anderen Kinder, gerichtet ist. Andererseits erfolgt im Rahmen der Verbalisierung eine Differenzierung der eigenen Rolle: Während bei Alim die Förderung und Unterstützung im Vordergrund zu stehen scheint, nimmt sie ihre eigene Rolle gegenüber den anderen Kindern als Spiel- und Ansprechperson wahr.

Ein weiteres Spannungsfeld zeigt sich in der Retrospektion darin, dass Anke darauf Bezug nimmt, dass es ihr beim *Eingreifen* in die Situation wichtig ist, nicht zu reglementierend zu sein: "[...] ohne zu sehr zu reglementieren, aber schon so, dass klar ist, dass irgendwie gehts hier nicht weiter, also schon reglementieren, aber [...], also irgendwie so das Mittelmaß finden [...]" (AK, Z. 49-52).

Durch Ankes retrospektiven Ausführungen kann die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt als Prozess gedeutet werden, der für sie durch Interventionsunsicherheit gekennzeichnet ist. Diese könnte z. B. dadurch entstehen, dass Anke die Situation in der Lernwerkstatt beobachtet und "unter einem gewissen Risiko (bspw. dem Risiko, dass die Situation kippen könnte) laufen lässt, bis ein gewisser Punkt erreicht ist, an dem sie den Eindruck hat, dass sie intervenieren muss. Dabei scheint ihr ursprüngliches Ziel (in dieser Situation: Alim im Bauprozess zu unterstützen) ihre Wahrnehmungen und Deutungen hinsichtlich dieser Interventionspunkte zu lenken: Die Momente, in denen ein Handeln in Form von Einschreiten aus ihrer Sicht notwendig wird, orientieren sich an dem Ziel, das ursprünglich von ihr benannt wurde. Sie sieht sich verantwortlich dafür, dass die Situation für Alim aufrechterhalten wird und er

seinen Bauprozess fortsetzen kann: Einerseits entscheidet sie sich zu handeln, wenn sie interpretiert, dass Alims Ziel in Gefahr ist. In den Verbalisierungen fällt dabei auf, dass Anke ihr Ziel und Alims Ziel gleichsetzt, ohne dass ein Abgleich der Ziele stattgefunden hat. Andererseits fühlt sie sich zuständig dafür, einen gewissen Rahmen für die Situation herzustellen und (für Alim) aufrecht zu erhalten. Daher entsteht ein weiterer Interventionspunkt, wenn die Situation (aus Ankes Sicht) zu kippen scheint. In diesem Zusammenhang konnte im Stimulated Recall Interview die Kategorie Strukturierung (als eine Handlungsstrategie) analysiert werden. Das dimensionale Kontinuum dieser Kategorie erstreckt sich entlang der Pole: gar nicht-viel. Wesentlich für Anke ist dabei, ein Mittelmaß (ggf. auch eine Balance) zu finden. Die folgende Abbildung 1 stellt das Kodierparadigma zur Achsenkategorie Zielverfolgung für Anke Kaspar dar.

Ziel: Alim neue Ideen Wahrnehmen einzelner Interventionsunsicherheit Interventionspunkte: Situation zum Bauen geben; Aspekte in der Situation; Figur "hin- und hergerissen" kippt: Alims Ziel ist in Gefahr: implizit: Deutung und Inter Alim braucht Unterstützung (Ausprägung hoch) Entwicklungsraum für pretation; Zielabgleich; Alim aufrecht erhalten; Kontext Freispiel-Situation in der subjektive Lernwerkstatt Bauen und Überzeugungen und Konstruieren; zunächst Denkmuster der Lernbegleitung in dvadische Situation, dann pädagogischen der Lernwerkstatt Kleingruppensituation Fachkraft bezogen auf Lernbegleitung in der Intervenierende Lernwerkstatt; Bedingunge Überzeugungen über Handlungen Lehr-Lern-Prozesse Interaktionen Entwicklungsraum für Alim aufrecht erhalten; Begrenzen und Strukturieren, Lenken: Einschränken des Eingreifen: "Kinder auf den Freiraums einiger Weg schiffen"; Sprachrohr Kinder (Ausschluss von Kindern);

Kodierparadigma Zielverfolgung bei Anke Kaspar: "dass irgendwann der Punkt kommt"

Abbildung 1. Kodierparadigma Zielverfolgung bei Anke Kaspar

Falldarstellung Dennis Bringmann: "Kindern Brücken bauen"

Situationsbeschreibung:

Die gefilmte Situation mit Dennis Bringmann fand in der *Kreativwerkstatt* statt. Dennis hatte ein Kreativangebot für eine Kleingruppe (bestehend aus sieben Jungen) vorbereitet. Dazu hatte er Ausmalblätter zum Thema Ninjago mit in die *Kreativwerkstatt* gebracht. Als Ziele formulierte er (vor der Situation) die Förderung des Austausches zwischen den Jungen über Ninjago mit dem Zweck für einen der Jungen (Malte) – auf Basis des gemeinsamen Austausches – Wissen über Ninjago-Figuren bereitzustellen. In der Retrospektion benennt er darüber hinaus noch die Förderung der Stifthaltung und der Feinmotorik der Jungen als weitere Ziele.

In der nachträglichen Betrachtung seiner Handlungspraxis nimmt Dennis eine Irritation wahr, die dazu führt, dass er seine Gedanken, die ihm beim Ansehen dieser Stelle im Video durch den Kopf gehen, folgendermaßen verbalisiert: "Ich war kurz kleben geblieben. [Person 2] hatte gesagt: "Weg gegangen, Platz vergangen." Jetzt hatte ich einfach gesagt: "Ja die Regel kennen wir alle, du kannst dich hier hinsetzen." Ich hab diesen/diesen Konflikt

quasi für ihn gleich gelöst, aber einfach nur, damit das Angebot nicht ins Stocken gerät. **Damit's einfach fließt**. Aber das wär, glaube ich, ne gute Möglichkeit für ne/für ne gesunde, schöne Auseinandersetzung gewesen. Ja, fiel mir grad nur dazu ein. Hab ich vielleicht was verpasst." (DB, Z. 22-27).

Dennis verbalisiert hier, dass er in der Situation wahrgenommen und interpretiert hat, dass sich möglicherweise ein Konflikt ankündigen könnte, der aus Dennis' Sicht durch die Äu-Berung des einen Jungen: "Weg gegangen, Platz vergangen." explizit wird. Dennis äußert retrospektiv, dass er sich in der Situation für eine Strukturierung entschieden hat, indem er dem zurückkommenden Jungen einen Platz anbietet. Das Angebot konnte in der Konsequenz fortgeführt werden, was jedoch gleichzeitig zur Folge hat, dass eine Aushandlung durch die Jungen nicht stattfinden konnte. Abschließend formuliert Dennis: "Hab ich vielleicht was verpasst", wodurch sich eine mögliche (nachträgliche) Interventionsunsicherheit (im Rahmen der Retrospektion) – bezogen auf seine Entscheidung, zu intervenieren – vermuten lässt. Gleichzeitig interpretiert er in der nachträglichen Betrachtung, dass er diesen möglicherweise entstehenden Konflikt durch seine Strukturierung verhindert hat und sein Angebot (und damit sein anvisiertes Ziel) weiterverfolgt werden konnte. Er eröffnet aber auch (zumindest in der Retrospektive), dass es eine andere Möglichkeit gegeben hätte, wodurch sich ein "bipolarer Möglichkeitsraum" (Strübing, 2014, S. 22) mit dem Kontinuum Situation strukturieren (mit verschiedenen Ausprägungen entlang der Pole: gar nicht-viel) andeutet. Auch bei Dennis scheinen sich die Punkte, an denen ein Intervenieren aus seiner Sicht nötig wird, an dem ursprünglich von ihm genannten Ziel (Malte durch die Gestaltung der Malsituation Wissen über Ninjago zu verschaffen) zu orientieren. Auf Grundlage seiner Retrospektion lässt sich interpretieren, dass es handlungsleitend für ihn ist, dass das Angebot weiterfließt, damit dieses Ziel erreicht werden kann.

Im weiteren Verlauf des Interviews deutet sich ein anderer Interventionspunkt bei Dennis an, der in folgender Aussage sichtbar wird: "Weil klar, wer mehr Freude am Bauen oder Bewegungsspiel hat, wird sich überwiegend dort aufhalten. Aber es gibt halt welche, die kaum die anderen Räume aufsuchen. Was an sich nicht schlimm ist, aber wir wollen ja auch einfach sicher gehen, dass sie/dass sie da auch gefördert werden, oder vielleicht sogar ein Interesse entdecken, ne und deswegen. Wenn man/zwingen kann man nicht. Und ja, das meine ich mit, dass wir in der Verantwortung sind, da dann Brücken zu bauen einfach für die Kinder, ne." (DB, Z. 208-214).

In den Verbalisierungen von Dennis zeigt sich, dass er wahrnimmt, dass es Kinder gibt, die sich hauptsächlich in einer bestimmten Lernwerkstatt aufhalten. Diese Wahrnehmung greift er im Interview auf und äußert weiterführend, dass die Kinder kein Interesse an den anderen Räumen/Lernwerkstätten haben und sie (als Team pädagogischer Fachkräfte) dadurch nicht sicherstellen können, dass die Kinder in allen Bereichen ausreichend gefördert werden bzw. überhaupt ein Interesse für die anderen Bereiche entwickeln können. In diesen Aussagen deutet sich eine Interpretation von Dennis hinsichtlich der Interessen der Kinder und des eigenen Förderauftrages an. Dennis argumentiert weiter, dass es in solchen Fällen zentral ist, den Kindern an ihren Interessen orientierte Impulse zu geben und ihnen damit Brücken in andere Lernwerkstätten zu bauen. Die Handlungsstrategie des Brückenbauens besteht für ihn darin, an den Interessen der Kinder orientierte Angebote im Rahmen thematisch anders gelagerter Lernwerkstätten zu entwickeln. In dieser konkreten Situation hat er das Interesse der Jungen an Ninjago aufgegriffen, indem er Ausmalblätter zu diesem Thema mit in die Situation bringt und so eine Brücke in die Kreativwerkstatt baut. In der Konsequenz ist die

Jungengruppe in der *Kreativwerkstatt* aktiv, was für Dennis mit der Schlussfolgerung einhergeht, dass dadurch auch andere Entwicklungsbereiche (bspw. Feinmotorik und Stifthaltung) gefördert werden können.

In der Retrospektion nimmt er darauf Bezug, indem er äußert: "Andererseits wollt ich auch drauf achten, dass Malte zum Beispiel, das mit der Stifthaltung einfach noch besser hinkriegt. Von alleine hätte er's wahrscheinlich jetzt nicht so gemacht oder den Anspruch gehabt." (DB, Z. 98-100).

Ähnlich wie bei Anke formuliert Dennis seine Zielsetzung zunächst auf ein Kind (Malte) bezogen. Darüber hinaus benennt er aber auch Ziele für die Gruppe der Jungen insgesamt: Malte soll durch zusätzliches Wissen über Ninjago ermöglicht werden, zukünftig in Rollenspielsituationen mitreden und dadurch an diesen Spielsituationen teilhaben zu können sowie gleichzeitig auch bezüglich der Stifthaltung gefördert werden. Die Jungen insgesamt sollen in der Feinmotorik gefördert werden. Auch bei Dennis deutet sich damit ein Spannungsfeld hinsichtlich der Fokussierung auf ein Kind (individuell) bei möglichst gleichzeitiger Berücksichtigung der anderen Kinder an.

Zusammenfassend lässt sich die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt durch Dennis' Aussagen als ein Prozess, der *fließt* bzw. *fließen* soll, rekonstruieren. Interventionen scheinen aus seiner Perspektive notwendig zu sein, um den Fluss des Angebots aufrechtzuerhalten. Sein Interventionspunkt wird daher anscheinend aktiviert, wenn das Angebot droht, ins Stocken zu geraten. Andererseits lässt sich interpretieren, dass er sich verantwortlich dafür fühlt, dass die Förderung der Kinder in bestimmten Bereichen (bspw. Feinmotorik und Stifthaltung) sichergestellt wird. Daher scheint sich ein weiterer Interventionspunkt immer dann zu ergeben, wenn Kinder sich hauptsächlich in einer Lernwerkstatt aufhalten. In diesen Fällen sei es geboten, den Kindern *Brücken* in andere Lernwerkstätten *zu bauen*, um eine Förderung in allen relevanten Bereichen zu ermöglichen. Der "bipolare Möglichkeitsraum" (Strübing, 2014, S. 22) wird einerseits durch eine Strukturierung bzw. Konfliktlösung (mit verschiedenen Ausprägungen entlang der Pole: gar nicht-viel) sowie andererseits durch das Kontinuum den Kindern durch interessenbasierte Angebote Brücken bauen (Kinder lenken, ggf. pädagogischer Lenkungsgrad: mit verschiedenen Ausprägungen entlang der Pole: gar nicht – viel) aufgespannt. Die folgende Abbildung 2 stellt das Kodierparadigma zur Achsenkategorie Zielverfolgung für Dennis Bringmann noch einmal abschließend dar.

Kodierparadigma Zielverfolgung bei Dennis Bringmann: "Kindern Bücken bauen" Ziel: Malte soll bei Wahrnehmen einzelner Interventionsunsicherheit Ninjago mitreden Interventionspunkt: Angebot können; implizit: (Ausprägung gering, droht zu stocken Deutung und Zielerreichung in Gefahr Entwicklungsraum für retrospektiv) Interpretation: Malte herstellen und Zielabgleich; aufrecht erhalten; Kontext Ursächliche Malsituation in der subjektive Kreativwerkstatt: Überzeugungen und Kleingruppe (7 Jungen); Denkmuster der Lernbegleitung in Rahmenbedingunger pädagogischen und Veränderungen in der Lernwerkstatt Fachkraft bezogen auf der Situation Lernbegleitung in der Intervenierende Lernwerkstatt: Überzeugungen über ³edingungen Handlungen Lehr-Lern-Prozesse Entwicklungsraum für Interaktioner Malte schaffen (Wissenserweiterung); . Austausch über Strukturieren/Lenken: Ninjago; Begrenzen Konflikt lösen; Fragen über und Einschränken von Ninjago stellen; Kinder Möglichkeiten: motivieren, in andere Rückmeldungen geben

Abbildung 2. Kodierparadigma Zielverfolgung bei Dennis Bringmann

Falldarstellung Ulrike Unger: "[...] da zwischendurch auch schon mal was einzuwerfen"

Situationsbeschreibung:

Die gefilmte Situation mit Ulrike Unger fand in der Lernwerkstatt *Naturwissenschaft und Technik (Forscherwerkstatt)* statt. Sie ergab sich spontan dadurch, dass an einem Tisch im Raum eine große Lupe (mit Gestell) und verschiedene Steine sowie Achatund Steinscheiben bereitliegen. Eine der Achatscheiben erregte die Aufmerksamkeit eines Mädchens. Das Mädchen betrachtete diese interessiert, während Ulrike Unger gerade noch damit beschäftigt war, Materialien aus der vorangegangenen Situation wegzuräumen.

Im Unterschied zu Anke und Dennis verbalisiert Ulrike in der Retrospektion, dass sie im Vorfeld zur Situation kein explizites Ziel hatte: "Ähm da hab ich gar kein Ziel vorher gehabt, weil das ist eine Situation, die ich andauernd im (Forscherraum) habe. Das ist ne Situation, die entsteht einfach." (UU, Z. 128-129).

Vielmehr weist Ulrike mit ihrer Aussage darauf hin, dass solche Situationen (ohne Vorbereitung und ohne eigenes Zutun) "andauernd" im Forscherraum entstehen. Im weiteren Verlauf verbalisiert sie auf das Mädchen bezogen: "Da sie fragt was und dann entdeckt sie was und ihre Entdeckung, die sie macht, kleidet sie ja immer in Worte [...] und dann muss ich dann immer gucken und daraus entwickeln sich dann ja auch ähm Gespräche aber auch so Frage und Antwort Sachen. [...] Das ist aber glaub ich was, was wir Erzieher automatisch machen, dass wir immer Wissen, das wir haben, dann automatisch weitergeben, ohne dass ich mir jetzt Gedanken darüber mache, vorher [...]." (UU, Z. 132-139).

An diesem Beispiel wird der rekonstruierte (zirkulär ablaufende) Prozess bei Ulrike deutlich. Ulrike nimmt wahr, dass das Mädchen etwas fragt und entdeckt und sie diese Entdeckung "in Worte kleidet". Ihre Äußerung "dann muss ich dann immer gucken" deutet darauf hin, dass sie zunächst beobachtend abwartet und dann situativ entscheidet, wie sie darauf reagiert und inwieweit sie in die Interaktion einsteigt. Wenn sie sich entscheidet, zu handeln, ergeben

sich in der Konsequenz dann Gespräche und "Frage und Antwort Sachen", die aus Ulrikes Sicht mit einer Wissensweitergabe ihrerseits verknüpft sind.

Auch wenn Ulrike kein explizites Ziel – auf ein Kind oder eine Gruppe von Kindern bezogen – äußert, so beschreibt sie durch ihre Ausführungen im Interview dennoch Aspekte, die ihr für die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt wichtig sind: "Und ähm alle Kinder, die jetzt heute Morgen in der Dialogrunde dabei waren, die kommen im Laufe des Tages immer wieder und fragen dann nochmal nach [...] und verlieren das Interesse daran nicht und das finde ich gut." (UU, Z. 120-123).

In dieser Aussage wird deutlich, wie wichtig Ulrike es findet, dass die Kinder ihr Interesse an der Sache nicht verlieren und im Laufe des Tages wiederkommen und Fragen stellen. Auch im weiteren Verlauf des Interviews zeigt sich, wie bedeutsam es für Ulrike ist, das Interesse der Kinder zu erhalten: "[...] das ist mir wichtig, dass ich hinhöre, ähm im Gespräch mit ihnen bin und ihnen dann mehr oder weniger folge und ab und an mal was einwerfe und nicht nur einwerfe, wenn sie [...] nicht mehr weiterwissen [...]. Das ist mir zu spät, wenn ich so lange warte, bis sie nicht mehr weiterwissen. Dann sind vielleicht bei einer Fünfergruppe drei [Kinder] schon abgesprungen, weil denen schon vorher langweilig war. Ich glaube, das ist nicht verkehrt da zwischendurch auch schon mal was einzuwerfen." (UU, ZZ 265-271).

Ulrikes Ziele lassen sich aus ihren Äußerungen teilweise nur indirekt ableiten. In ihren Aussagen deutet sich an, dass es ihr wichtig ist, dass sie das Interesse der Kinder aufrechterhält und die Kinder in der Situation (und mit ihr im Gespräch) bleiben. Genau an dieser Stelle scheint ihr Interventionspunkt anzuknüpfen. Aufgrund ihrer Aussagen lässt sich interpretieren, dass sie es (aus ihrer Wahrnehmung heraus) schafft, das Interesse der Kinder beizubehalten, indem sie selbst ab und an Impulse einbringt. Dabei scheint es aus ihrer Sicht jedoch wichtig zu sein, Impulse zu geben, bevor die Kinder das Interesse verlieren. Im Kontrast zu Dennis und Anke sind Ulrikes Ziele jedoch anscheinend nicht auf die Förderung eines Kindes bzw. eine definierte Kleingruppe oder ein bestimmtes Angebot ausgerichtet. Ihr Handlungsdruck in der Situation erscheint deutlich geringer als der bei Anke und Dennis zu sein. Die folgenden Aussagen verdeutlichen dies noch einmal: "Also da das ist natürlich dann, wenn man so einen Forscherraum hat, auch (.) einfach (.) gut, weil die kommen ja mit einer bestimmten Intention da auch rein, ne." (UU, Z. 282-283) "Aber das haben wir ja auch aufgebaut. Ähm die Früchte tragen wir seit Jahren, so dass es dann einfach ist ähm die Lern(.)untersützung [...] sie so grundsätzlich zu unterstützen. Ist ja nicht jedes Mal so, äh finde ich, dass da so ein großer Lernerfolg hinter sein muss. Ich glaube, wenn sie da Spaß haben (.) reicht mir das auch ((lacht)). Also ne es gibt ja viele Facetten. Aber ein Stück nehmen sie immer mit ((lacht)) ja. "(UU, Z. 290-295).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Ulrike die Lernbegleitung als einen Prozess beschreibt, der in der Forscherwerkstatt/im Forscherraum einfach von allein entsteht und läuft – einfach dadurch, dass dieser Raum vorhanden ist. Aufgrund ihrer Aussage "die kommen ja mit einer bestimmten Intention da auch rein" lässt sich vermuten, dass Ulrike (aufgrund ihrer Erfahrungen) annimmt, dass die Kinder mit eigenen Zielen in die Forscherwerkstatt kommen und ihre Lernbegleitung darin besteht, die Kinder "[...] so grundsätzlich zu unterstützen". Interventionen scheinen aus ihrer Sicht wichtig zu sein, damit Kinder mit ihrem Interesse in der Situation dabeibleiben. Das bedeutet für sie, selbst Impulse und Fragen einzuwerfen, bevor die Kinder das Interesse verlieren. Dadurch deutet sich der "bipolare Möglichkeitsraum" (Strübing, 2014, S. 22) mit dem Kontinuum Fragen und Impulse einbringen (mit verschiedenen Ausprägungen entlang der Pole: gar nicht-viel) an. Durch ihre

Beschreibung "Ich glaube, das ist nicht verkehrt da zwischendurch auch schon mal was einzuwerfen." lässt sich auch bei Ulrike eine (nachträgliche) Interventionsunsicherheit interpretieren. Ein weiterer Interventionspunkt könnte durch ihre Aussagen zum Forscherraum deutlich werden: Ulrike betont, dass sie (das Team) die Früchte tragen, weil sie die Lernwerkstätten (u. a. den Forscherraum) aufgebaut haben. Aus ihrer Perspektive scheinen die Situationen einfach so zu entstehen, weil dieser Raum existiert. Insofern scheint das Bereitstellens des Raums für sie eine immense Bedeutung zu haben, die sich unter Umständen zu Beginn der Situation auch im Aufräumen (Wiederherstellen) des Raums zeigen könnte. Die folgende Abbildung 3 stellt das Kodierparadigma zur Achsenkategorie Zielverfolgung für Ulrike Unger noch einmal abschließend dar.

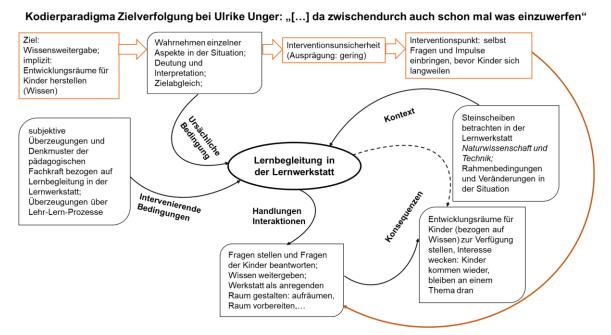


Abbildung 3. Kodierparadigma Zielverfolgung bei Ulrike Unger

5.2 Paradigmatisches Strukturmodell Zielverfolgung im Prozess der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt als zweite Ergebnisebene

Bei allen drei pädagogischen Fachkräften werden durch ihre Verbalisierungen dimensionale Kontinuen (Strübing, 2014) bezogen auf die Kategorien Zielverfolgung, Interventionspunkte und Interventionsunsicherheit analysierbar. Darüber hinaus lässt sich die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt als zirkulärer Prozess rekonstruieren. Der Zielfokus und die Ziele der pädagogischen Fachkräfte beeinflussen dabei die Wahrnehmungen und Deutungen im Prozess der Lernbegleitung und führen zu einer Interventionsunsicherheit mit dem dimensionalen Kontinuum entlang der Pole: gering-hoch sowie situativ-retrospektiv. Die Interventionspunkte sind bei allen drei Fachkräften eng mit ihren Zielen verknüpft und abhängig von den Wahrnehmungen und Deutungen in der Situation. Auch wenn die Interventionspunkte in den Interviews unterschiedlich beschrieben werden, deutet sich dennoch eine Gemeinsamkeit an: Wenn die Wahrnehmungen und Deutungen der pädagogischen Fachkräfte aus ihrer Perspektive darauf hinweisen, dass das Erreichen ihres Ziels gefährdet ist, erhöht sich der subjektiv wahrgenommene Handlungsdruck für sie, bis ihr persönlicher Interventionspunkt ersentionspunkt er-

reicht ist. In der Folge wird interveniert, wobei die Intervention ausgerichtet an den individuell verschiedenen Handlungsstrategien der pädagogischen Fachkraft (bspw. eigene Impulse einbringen, Konflikt lösen, Brücken bauen) erfolgt. Hier knüpft ein weiterer Gesichtspunkt an, bei dem ebenfalls der Prozess in den Blick gerät. Dieser Aspekt könnte durch den *Grad der (pädagogischen) Lenkung/Strukturierung* der Situation (mit dem dimensionalen Kontinuum entlang der Pole: *gar nicht-viel*) bezeichnet werden. Die sich daraus ergebenen Konsequenzen sind u. a. abhängig von den Handlungsstrategien und dem situativen Kontext. Die folgende Abbildung 4 stellt das (fallübergreifende) paradigmatische Modell zur Achsenkategorie *Zielverfolgung im Prozess der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt* dar.

Ziel: Förderung; Interventionsunsicherheit Interventionspunkt: Erreichen Wahrnehmen einzelner Interesse aufrechtdes Ziels ist (aus Perspektive Ausprägung: gering Aspekte in der Situation: erhalten; Wissenshoch: Zeitpunkt: situativ der pädagogischen Fachkraft) Deutung und erweiterung; retrospektiv Zielfokus: Zielabgleich; individuell - Gruppe Zielverfolgung: gar nicht -streng Kontext situativer Kontext: Bedingund Rahmenbedingungen subjektive und Veränderungen in Überzeugungen und der Situation Denkmuster der Lernbegleitung in pädagogischen Fachkraft bezogen auf der Lernwerkstatt Lernbegleitung in der Lernwerkstatt: Intervenierende Überzeugungen über Bedingungen Handlungen Lehr-Lern-Prozesse Entwicklungsräume für Interaktioner Kinder (bezogen auf Ziele); u.a. abhängig von individuell verschiedene Handlungsstrategien Handlungsstrategien; und situativem Kontext Grad der pädagogischen Lenkung/Strukturierung: niedrig - hoch;

Kodierparadigma Zielverfolgung im Prozess der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt

Abbildung 4. Kodierparadigma Zielverfolgung im Prozess der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt

6. Diskussion der Ergebnisse

6.1 Kernkategorie Kinder auf den Weg bringen

Die Ergebnisse der Auswertung weisen darauf hin, dass im Rahmen der Stimulated Recall Interviews Gedanken, Gefühle und Absichten verbalisiert werden, die Rückschlüsse für die Lernbegleitung in Lernwerkstätten erlauben. In allen drei Stimulated Recall Interviews lässt sich die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt als Prozess interpretieren, der so lange läuft bzw. fließt bis bestimmte Ereignisse die pädagogische Fachkraft zum (Lenkungs-)Handeln bringen. Handlungsleitend für alle drei Fachkräfte sind dabei ihre explizit genannten oder impliziten Zielsetzungen für die jeweilige Situation. Diese beeinflussen ihre Wahrnehmungen und Deutungen und führen dazu, dass situativ Entscheidungen getroffen werden. Dabei gibt es – je nach Situation und Fachkraft individuell ausgerichtet – Interventionspunkte, an denen aus der nachträglichen Sicht der Fachkräfte ein (Lenkungs-)Handeln erforderlich wird, damit die anvisierten Ziele erreicht werden können.

Bei allen drei pädagogischen Fachkräften scheint die *Förderung der Entwicklung* sowie der *Zielverfolgung* eine zentrale Überzeugung – im Rahmen des nachträglichen Reflektierens über die Praxis – darzustellen: Anke verfolgt (laut Aussage vor dem Interview und während

der Retrospektion) das Ziel, Alim neue Ideen für das Bauen geben und seine Sprache fördern zu wollen. Dennis verbalisiert in der nachträglichen Reflexion, dass er Malte Wissen über Ninjago ermöglichen wollte, damit er zukünftig in Rollenspielen mitreden kann und er gleichzeitig die Feinmotorik (insbesondere die Stifthaltung) der Jungen fördern möchte. Ulrikes Ziel, das sich durch die Interpretation der nachträglichen Reflexion analysieren lässt, besteht darin, dass die Kinder konzentriert bei einem Thema bleiben, ihr Interesse am Thema aufrecht erhalten und sie Wissen über das Thema an die Kinder weitergeben kann.

Mit der *Förderung der Entwicklung* verknüpft konnte im Rahmen des selektiven Kodierens die Kategorie *Kinder auf den Weg bringen* als für die Theorieentwicklung zentrale (Kern-)Kategorie herausgearbeitet werden. So gibt Dennis in der Reflexion über die Situation an, einerseits das Ziel zu verfolgen, Kinder in einen Austausch über ihr Interessengebiet (Nin-jago) zu bringen, damit Wissenslücken bei einzelnen Kindern geschlossen werden können. Darüber hinaus möchte er sie auf den Weg in andere Lernwerkstätten bringen, um eine Förderung in bisher vernachlässigten Bereichen sicherstellen zu können. Ulrikes nachträglich expliziertes Ziel besteht darin, die Kinder auf den Weg zurück in die Forscherwerkstatt zu bringen, indem sie ihr Interesse weckt und aufrechterhält, damit sie ihr Wissen in den entstehenden Gesprächen an die Kinder weitergeben kann. Bei Anke zeigt sich das Phänomen *Kinder auf den Weg bringen* in der nachträglichen Reflexion über ihre Praxis auf zweierlei Arten: Einerseits bringt Anke Kinder, die Alims Zielerreichung gefährden, auf den Weg, damit Alim ungestört weiterbauen und sein Ziel bzw. Ankes Ziel erreicht werden kann. Anderseits besteht ihr übergeordnetes Ziel darin, Alim auf den Weg ins Bauen und in die Sprache zu bringen.

Gleichzeitig deuten sich in allen drei Interviews reflexive Aushandlungsprozesse der pädagogischen Fachkräfte an, in denen über die Ziele im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt verhandelt wird. Durch die Analyse der Verbalisierungen werden zum einen dimensionale Kontinuen, bspw. bezogen auf den Zielfokus (auf ein Kind bezogen (individuell) - auf Gruppe von Kindern bezogen) oder auf die Zielfokussierung mit verschiedenen Ausprägungen entlang der Pole (gar nicht-hoch), erkennbar. Zum anderen werden in diesem Zusammenhang Spannungsverhältnisse in der Lernbegleitung deutlich: So wird Bezug auf die Förderung eines Kindes (mit einem bestimmten Ziel) – bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Interessen und Bedürfnisse der anderen Kinder – genommen. Darüber hinaus wird darauf verwiesen, dass Kinder neben dem freien Agieren in der Lernwerkstatt auch motiviert werden sollten, in andere Lernwerkstätten zu gehen, damit bestimmte Fähigkeiten gefördert werden können. Bei allen drei pädagogischen Fachkräften wird deutlich, dass sich die Spannungsverhältnisse aus der (von ihnen im Rahmen der Reflexion benannten) ursprünglichen Zielsetzung und Handlungsplanung sowie der Anpassung ihrer Handlungen auf den jeweiligen situativen Kontext ergeben. Unter Rückbezug auf Drieschner (2021) können diese Spannungsverhältnisse als Duale bzw. Balancen im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt aufgefasst werden, die es zu reflektieren gilt. Weitere Rückbezüge lassen sich einerseits zu den Überzeugungen der pädagogischen Fachkräfte zu Bildungs- und Erziehungszielen und andererseits zu den Merkmalen der Ergebnisqualität bzw. den Outcomes (Tietze, 2008) herstellen. Kinder auf den Weg bringen bedeutet in dieser Verknüpfung, die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt situativ angemessen zu balancieren, um eine Entwicklung der Kinder zu ermöglichen.

Auf Grundlage der Ergebnisse könnte der als Kreislauf dargestellte Prozess von Handlungsplanung, Handeln in der Situation und Evaluation (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011) – um eine permanente Prüfung und Anpassung der Handlungsplanung unter Rückbezug zur Zielverfolgung sowie dem daraus resultierenden Handeln in der

Situation bzw. dem Balancieren in der Situation – ergänzt werden, sodass eine Spirale entsteht, die diesen Kreislauf auf verschiedenen Ebenen immer wiederholt.

6.2 Ausblick für weitere Empirie- und Theoriebildung

Die nächsten sich anschließenden Schritte bestehen darin, den Prozess des selektiven Kodierens fortzusetzen, um die Kernkategorie *Kinder auf den Weg bringen* inklusive der Beziehungen zu den Achsenkategorien weiterführend auszudifferenzieren sowie daran anschließend die Theorie auszuformulieren und anhand der Daten erneut zu überprüfen.

Neben den Überzeugungen zu Bildungs- und Erziehungszielen werden im Rahmen der Analyse auch Hinweise zu den Lehr-Lern-Überzeugungen erkennbar: So wählen zumindest Anke und Dennis Lernziele für ihre Situationen in der Lernwerkstatt aus und lenken den Prozess, was eher der instruktivistischen Überzeugung (Mischo et al., 2012) entsprechen würde. Gleichzeitig stellen alle drei Fachkräfte den Raum mit Material bzw. Material bereit und lassen die Prozesse zunächst einmal *laufen*. Insbesondere Ulrike betont dabei die besondere Bedeutung des Forscherraums. In der Aussage, in der sie verdeutlicht, dass es Situationen sind, die einfach so entstehen, stellt sie ihre eigene Rolle sogar eher als passiv dar. Diese Aussagen knüpfen eher an eine konstruktivistische Perspektive (Laewen, 2000; Schäfer, 2016) an. Darüber hinaus werden (insbesondere bei Dennis) auch soziale Interaktionen mit anderen Kindern angeregt, um zu Erkenntnissen zu gelangen und Ulrike äußert, dass es um gemeinsame Gespräche über die Sache geht, wodurch eher eine ko-konstruktivistische Perspektive (Fthenakis, 2009; König, 2009) deutlich wird. Eine vertiefte Analyse der Interviews hinsichtlich der Lehr-Lern-Überzeugungen könnte hier weitere Einblicke in die subjektiven Überzeugungen der pädagogischen Fachkräfte sowie der sich daraus ergebenen Rückschlüsse auf die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt geben.

Ein weiterer Anknüpfungspunkt ergibt sich hinsichtlich der Interventionspunkte und der Interventionen. Die pädagogischen Fachkräfte beschreiben in den Stimulated Recall Interviews verschiedene Aspekte (bspw. Wohlfühlen auf Seiten der Fachkraft oder der Kinder, drohende Eskalation der Situation, etc.), an denen ein *Einschreiten* bzw. *Strukturieren* aus ihrer Perspektive notwendig wird. Hier könnte interessant sein, im Video zu analysieren, was in der beschriebenen Situation vor der Intervention passiert, wie durch die pädagogische Fachkraft interveniert wird und was in der Konsequenz passiert. Ebenso könnte interessant sein, zu erkunden, von wem an den *Interventionspunkten* die Initiative bzw. *Veranlassung* (mit dem dimensionalen Kontinuum zwischen den Polen Eigeninitiative vs. Fremdinitiative) ausgeht. Durch diese Analyse könnten die ursächlichen Bedingungen, Handlungen, Interaktionen und Konsequenzen (Strauss & Corbin, 1996; Strübing, 2014) im Hinblick auf die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt weiter ausdifferenziert werden.

Weitere (Forschungs-)Fragen ergeben sich im Anschluss an die hier präsentierten Ergebnisse u. a. im Hinblick darauf, ob sich weitere Spannungsverhältnisse bzw. Dialektiken in den Stimulated Recall Interviews eruieren lassen. Diesbezüglich erscheint eine vertiefte Analyse als angemessen, um das feldspezifische Wissen, die Erfahrungen und die impliziten Bewältigungsstrategien in der jeweiligen Situation rekonstruieren und weiter ausdifferenzieren zu können.

6.3 Limitationen

In der retrospektiven Betrachtung ihrer Handlungspraxis verbalisieren die pädagogischen Fachkräfte Gedanken, Gefühle und Absichten, die ihnen zum einen in der nachträglichen Reflexion beim Schauen des Videos durch den Kopf gingen oder ihnen zum anderen (auf Grundlage ihrer Äußerungen im Interview) bereits im Vollzug der Handlungspraxis durch den Kopf gegangen sind.

Berücksichtigt werden muss jedoch, dass es sich bei der im Video abgebildeten Komplexität nur um einen Ausschnitt der Realität handelt. Dieser ist durch die Kameraführung im Aufnahmesetting begrenzt, wodurch nur bestimmte Aspekte in den Blick geraten (Hormann & Disep, 2020; Sonnleitner et al., 2018). Der Fokus der Kamera kann dementsprechend auch die Aufmerksamkeit der Akteur*innen lenken und insofern einen Einfluss auf das Thematisierte haben.

Darüber hinaus bestehen methodische Grenzen einerseits in der Problematik der Bewusstheit, da nicht alle das Verhalten steuernden Kognitionen dem Bewusstsein zugänglich sind. Dies gilt insbesondere für routinierte Handlungen (Konrad, 2010). Andererseits können nicht alle inneren Vorgänge verbalisiert und artikuliert werden. Das ist u. a. darin begründet, dass die Methode "Lautes Denken" (Konrad, 2010) geeignete Konzepte und treffende Bezeichnungen benötigt, um die inneren Vorgänge oder die mir bewusstwerdenden Aspekte der eigenen Handlungspraxis in Worte fassen zu können. Auch Thole et al. (2016) kommen in Bezug auf die Verbalisierung von unterschiedlichen Wissensformen zu dem Fazit, dass durch ein Ausbleiben der expliziten Benennung nicht geschlussfolgert werden kann, dass dieses Wissen nicht vorliegt. Sie weisen diesbezüglich auf den impliziten Anteil von Handlungspraxis, der nicht verbalisiert werden kann, hin.

Unter Berücksichtigung der Reichweite der hier präsentierten Ergebnisse kann kein Anspruch auf Generalisierbarkeit erhoben werden.

7. Fazit und Implikationen für die frühpädagogische Praxis

Erziehungs- und Bildungsprozesse sind durch Wechselseitigkeiten gekennzeichnet, die als Duale bzw. als Balancen aufgefasst werden können (Drieschner, 2021). Hinweise auf solche Duale bzw. Balancen haben sich auch in den Ergebnissen hinsichtlich der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt gezeigt. Diese "Dialektiken können nicht nach normativen Prinzipien oder empirisch bestimmten Gesetzen aufgelöst werden, sondern sind zu reflektieren, um zu einer situativ angemessenen Handlungsentscheidung zu gelangen" (Drieschner, 2021, S. 41). Auf Grundlage dieser Überlegungen kommt der dialektischen Analyse von Balancen eine besondere Bedeutung zu. Einerseits könnte eine Analyse solcher Balancen im Rahmen der Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen, die nach dem Lernwerkstattprinzip arbeiten, dazu beitragen, das Reflexionsvermögen der pädagogischen Fachkräfte bezogen auf die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt anzuregen. Andererseits könnte sie im Rahmen der empirischen Forschung zu einer Differenzierung der Qualitätsmerkmale von Lernwerkstattarbeit sowie zu weiteren Fragestellungen führen.

Darüber hinaus wird in diesem Zusammenhang zunehmend auf den Erwerb von Kompetenzen hingewiesen, die es ermöglichen in den komplexen, mehrdeutigen Situationen im Kita-Alltag reflexiv und situationsangemessen zu handeln (Nentwig-Gesemann et al., 2011). Von wesentlicher Bedeutung ist dabei die Ausbildung eines professionellen Selbstverständnisses,

das – durch die Verschränkung von theoretischem Wissen, pädagogischer Praxis und Reflexion – zu einem im pädagogischen Alltag notwendigen Orientierungswissen, Erklärungswissen und Handlungswissen beitragen kann (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011). Basis dafür ist die kontinuierliche fachliche und persönliche Reflexion des eigenen professionellen Handelns (Nentwig-Gesemann et al., 2011).

Eine Möglichkeit Reflexionsprozesse über das eigene Handeln anzuregen, bildet der Einsatz von Stimulated Recalls als ein Format videobasierter Reflexion, bei dem ein Stimulus (meist in Form eines Videos) für eine Retrospektion auf die eigene Handlungspraxis in einer zuvor selbst erlebten Situation genutzt wird (Calderhead, 1981). So könnten Stimulated Recalls im Rahmen von Fortbildungen pädagogischer Fachkräfte als Medium des Lehrens und Lernens mit dem Ziel der (Weiter-)Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen genutzt werden. Durch die Betrachtung des Videos und die Option, währenddessen laut zu denken, ermöglicht es eine erste, offene Auseinandersetzung der pädagogischen Fachkräfte mit der videographierten Alltagssituation in der Lernwerkstatt. Dieser offene Zugang kann dann in einem zweiten Schritt – im Rahmen eines mikroanalytischen Vorgehens – unterschiedlich genutzt werden, indem durch immanente und exmanente Nachfragen (Helfferich, 2009) 1.) eine differenzierte Analyse der entsprechenden Situation und der Balancen in der Situation unterstützt wird oder 2.) Anregungen zur Reflexion über die Vielperspektivität und Komplexität von pädagogischen Alltagssituationen in der Lernwerkstatt geboten werden oder 3.) zum Nachdenken und Reflektieren über das eigene Handeln sowie über alternative Handlungsmöglichkeiten angeregt wird (Hormann & Disep, 2020).

Literatur

- Alemzadeh, M. (2014). Interaktionsprozesse in der Lernwerkstatt Natur. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & N. Neuß (Hrsg.), Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung (Band 15, S. 243–275). Freiburg: FEL Verlag.
- Anders, Y. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(2), 183–197.
- Beez, S. (2018). *Frühe Naturwissenschaftliche Bildung im Kontext von Lernwerkstattarbeit*. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Beez_2018_FruehenaturwissenschaftlicheBildung_Lernwerkstaetten.pdf
- Breitenbach, E., Bürmann, I. & Thünemann, S. (2012). Pädagogische Orientierungen als Kernstück pädagogischer Professionalität. *Frühe Bildung*, 1(2), 95–102.
- Breuer, F. (Hrsg.). (1996). *Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendung eines Forschungsstils*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Breuer, F. & Muckel, P. (2016). Reflexive Grounded Theory. Die Fokussierung von Subjektivität, Selbstreflexivität und Kreativität des/der Forschenden. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 67–85). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2017). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

Buehl, M. & Alexander, P. A. (2009). Beliefs about learning in academic domains. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 479–501). New York/London: Routledge.

- Calderhead, J. S. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 52(1). Retrieved from: www.eric.ed.gov/?id=EJ251802
- Dieken, C. van (2004). *Lernwerkstätten und Forscherräume in Kita und Kindergarten*. Freiburg: Herder.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Drieschner, E. (2021). Prozess- und Outputqualität. Eine Erörterung aus erziehungs- und bildungstheoretischer Sicht. In O. Bilgi, G. Blaschke-Nacak, J. Durand, T. Schmidt, U. Stenger & C. Stieve (Hrsg.), "Qualität" revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit (S. 33–48). Weinheim: Beltz Juventa.
- Drieschner, E. (2010). Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der pädagogischen Bildungsdebatte. In D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), 'Bildung'; jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik (S. 183–220). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 22(34), 193–206.
- Ernst, K. & Wedekind, H. (Hrsg.). (1993). *Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation* (Band 91). Frankfurt am Main: Grundschulverband Arbeitskreis Grundschule.
- Flick, U. (2007). Zur Qualität qualitativer Forschung Diskurse und Ansätze. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (2. Aufl., S. 176–187). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte* (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19). München: Deutsches Jugendinstitut. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff_ua_Internet__PDF.pdf
- Fthenakis, W. E. (2009). Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. *Betrifft Kinder 01* 02/2009, 6–11.
- Hagstedt, H. (1999). Pädagogische Werkstätten Zauberbühnen oder Inseln des Zweifelns. In I. Kemnade (Hrsg.), *Schulbegleitforschung und Lernwerkstätten* (S. 49–53). Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis.
- Helfferich, C. (2009). *Die Qualität qualitativer Daten* (3., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hormann, K. (2021). Lernwerkstattarbeit: Interaktionsgestaltung im Rahmen einer Lernwerkstatt. In K. Mackowiak, H. Wadepohl & C. Beckerle (Hrsg), *Interaktionen im*

- Kita-Alltag gestalten. Grundlagen und Anregungen für die Praxis (S. 150–172). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hormann, K. (2020). Die Rekonstruktion von Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern im Kontext der Lernbegleitung in Lernwerkstätten im Elementarbereich. *ElFo Elementarpädagogische Forschungsbeiträge*, 2(2), 14–24. https://doi.org/10.25364/18.2:2020.2.2
- Hormann, K. & Disep, L. (2020). Die Selbst- und Praxisreflexion durch den Einsatz von Stimulated Recalls hörbar werden lassen? Die Rekonstruktion von impliziten Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern frühpädagogischer Fachkräfte und deren Bedeutung für eine Weiterqualifizierung für Inklusion. *QfI Qualifizierung für Inklusion*, 2(3). https://doi.org/10.21248/qfi.45
- Hormann, K. & Schomaker, C. (2018). Die Bedeutung des Raums im Kontext von Lernwerkstattarbeit. In D. Weltzien, H. Wadepohl, P. Cloos, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XI. Schwerpunkt: Die Dinge und der Raum* (Band 22, S. 137–179). Freiburg: FEL Verlag.
- Hopf, M. (2012). Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen. Münster: Waxmann.
- Kaiser, L. S. (2016). Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen. Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung. München: kopaed.
- König, A. (2009). Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Konrad, K. (2010). Lautes Denken. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 476–490). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kuckartz, U. (2010). Die Memos: Eigene Ideen aufzeichnen und organisieren. In U. Kuckartz (Hrsg.), Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten (S. 133–145). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Laewen, H.-J. (2000). *Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: infans.
- Mackowiak, K., Mai, M., Keller, L. Johannsen, T. Linck, S. & Bethke, C. (2021). Unterstützung kindlicher Lernprozesse durch kognitiv anregende Interaktionen im Kita-Alltag. In K. Mackowiak, H. Wadepohl & C. Beckerle (Hrsg.), *Interaktionen im Kita-Alltag gestalten. Grundlagen und Anregungen für die Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Messmer, R. (2011). Ordnungen der Alltagserfahrung. Neue Ansätze zum Theorie-Praxisbezug und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Messmer, R. (2015). Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, *16*(1). https://doi.org/10.17169/fqs-16.1.2051
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. & Strohmer, J. (2012). Pädagogische Orientierungen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Frühe Bildung*, *1*(1), 34–44.
- Muckel, P. & Breuer, F. (2016). Die Praxis der Reflexiven Grounded Theory. Beispielhaft erläutert an der Entwicklung erster Theoriefragmente aus den Kodes unterschiedlicher Daten und bereits bestehender Theorien. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch*

- *Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 158–179). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Müller-Naendrup, B. (1997). Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Nentwig-Geseman, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung Identität der Fachkräfte für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren* (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 24). München: Deutsches Jugendinstitut. https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf
- Pajares, M. F. (1992). Teachers` Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational research* 62(3), 307–332.
- Pentzold, C., Bischof, A. & Heise, N. (2018). Einleitung: Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. In C. Pentzold, A. Bischof & N. Heise (Hrsg.), *Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 1–24). Wiesbaden: Springer.
- Peschel, M. (2020). Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten. Begrifflichkeiten und Entwicklungen. *Journal für LehrerInnenbildung* 20(2020) 3, S. 96–105. https://doi.org/10.25656/01:21138
- Peters, S. (2020). Lehr-Lern-Überzeugungen und Interaktionsverhalten von pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten. In B. Bloch, L. Kluge, H. M. Tràn & K. Zehbe (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel. Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten* (S. 110–129). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg Verlag
- Reich, K. (2008). Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (2012). Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool (5., erweiterte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Reichhart, B. (2018). *Lehrerprofessionalität im Bereich der politischen Bildung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Reinders, H. (2012). Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden. München: Oldenbourg.
- Schaarschmidt, M. (2007). Lernen in der Lernwerkstatt. kindergarten heute. praxis kompakt. Themenheft für den pädagogischen Alltag. Freiburg: Herder.
- Schäfer, G. E. (2016). Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schäfer, G. E. (2014). Partizipatorische Didaktik in der Lernwerkstatt Natur. In H. Hagstedt, & I. M. Krauth (Hrsg.), *Lernwerkstätten. Potenziale für Schule von morgen* (S. 122–138). Frankfurt am Main: Grundschulverband e. V.
- Schäfer, G. E. & Alemzadeh, M. (2012). Wahrnehmendes Beobachten. Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur. Weimar: Verlag das Netz.

- Schelle, R. (2011). Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Didaktik im Elementarbereich (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 18). München: Deutsches Jugendinstitut. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WiFF_Expertise_18_Schelle_Internet_PDF.pdf
- Schmidt, T. & Smidt, W. (2015). Wie werden Kinder im Kindergarten am besten gefördert? Orientierungen frühpädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld zwischen Selbstbildung und Instruktion. *Empirische Pädagogik*, 29(3), 393–414.
- Schmude, C. & Wedekind, H. (2014). Lernwerkstätten an Hochschulen Orte einer inklusiven Pädagogik. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 103–122). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- Sonnleitner, M., Prock, S., Pank, A. & Kirchhoff, P. (2018). Einleitung. In M. Sonnleitner, S. Prock, A. Pank & P. Kirchhoff (Hrsg.), Video- und Audiografie von Unterricht in der Lehrer-Innenbildung. Planung und Durchführung aus methodologischer, technisch-organisatorischer, ethisch-datenschutzrechtlicher und inhaltlicher Perspektive (S. 9–21). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Stamm, M. (2011). Wie viel Mütter braucht das Kind? Theoretische Befunde und empirische Fakten zur Frage der Nützlichkeit oder Schädlichkeit von früher familienexterner Betreuung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 17–29.
- Staub, F. C. & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology* 94(2), 344–355.
- Steinke, I. (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (2. Aufl., S. 176–187). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Steinke, I. (2012). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Tb.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialfor-schung. Weinheim: Beltz.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. California: Sage Publications, Inc.
- Strauss, A. L. (1998). Grundlagen qualitativer Sozialforschung (2. Aufl.). München: Fink.
- Strübing, J. (2003). Theoretisches Sampling. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 154–156). Opladen: Leske + Budrich.
- Strübing, J. (2014). Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19897-2

- Tielemann, M. (2015). Werkstatt(t)räume für Kitas. Weimar: Verlag das Netz.
- Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen* (S. 16–35). Weinheim: Beltz. https://doi.org/10.25656/01:7267
- Thole, W., Milbradt, B., Göbel, S. & Rißmann, M. (2016). Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten e. V. (2009). Positionspapier des Verbundes der europäischen Lernwerkstätten (VeLW) e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach. https://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf
- Voss, T., Kleickmann, T. Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Münster: Waxmann.
- Wagenschein, M. (1990). Kinder auf dem Weg zur Physik. Weinheim: Beltz.
- Wedekind, H. (2011). Eine Geschichte mit Zukunft 30 Jahre Lernwerkstatt. *Grundschule Magazin für Aus- und Weiterbildung*, 6, 6–10.
- Vygotsky, L. S. (Hrsg.) (1981). *Mind in society. The development of higher psychological processes.* Cambridge: Harvard University Press.
- Zehbe, K. (2021). "Was die Kinder gelernt bekommen sollen" Die Frage nach Kategorisierungs- und Etikettierungsprozessen von Förderung in inklusiven Bildungssettings. In C. Bätge, P. Cloos, F. Gerstenberg & K. Riechers (Hrsg.), *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge* (S. 171–186). Weinheim: Beltz Juventa.

Ann Chantal Deledda

Diskriminierungssensible Sprache in inklusiv arbeitenden Kindertageseinrichtungen – Anspruch und Realität

Zusammenfassung

Bei der Realisierung und Verhinderung diskriminierender Handlungen nimmt der Sprachgebrauch eine zentrale Rolle ein. Das gilt auch für eine sich inklusiv ausrichtende Frühpädagogik. Um allen Menschen Teilhabe zu ermöglichen, ist ein diskriminierungssensibler Sprachgebrauch ein wichtiger, aber bisher selten thematisierter Baustein. Die vorliegende Untersuchung will sich diesem Desiderat annähern und den Anspruch erkunden, der aus den Themen Inklusion und Antidiskriminierung für den Sprachgebrauch an pädagogische Fachund Leitungskräfte gestellt werden kann. Daran anschließend stellt sich die Frage, inwiefern dieser Anspruch umgesetzt, also diskriminierungssensible Sprache im Praxiskontext realisiert wird bzw. verankert ist. In einem explorativen, qualitativen Forschungsvorhaben wurden fünf Kindertageseinrichtungen untersucht, die auf ein inklusives Leitbild ausgerichtet sind. Die Analyse des Sprachgebrauchs erfolgte einerseits über Interviews mit den jeweiligen Leitungskräften, andererseits anhand von Auszügen aus den jeweiligen Konzeptionen. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse wurden die theoretisch erörterten Hinweise für einen potenziell diskriminierenden und diskriminierungssensiblen Sprachgebrauch formal überprüft und zusätzlich die inhaltlichen Aussagen der Befragten zum Thema ausgewertet. Die Ergebnisse zeigten, dass die schriftlichen Aussagen in den Konzeptionen tendenziell häufiger diskriminierungssensible Faktoren erfüllen als die verbalen Angaben aus den Interviews. Weiterhin zeigten sich in den Interviews besondere Herausforderungen in Bezug auf die Umsetzung genderfairer Sprache sowie in der Benennung bestimmter Differenzlinien, die dem angestrebten Verzicht auf die Kategorisierung von Menschen entgegenstehen. Die Ergebnisse weisen auf die Grenzen einer völlig von Diskriminierung freien Sprache hin. Außerdem geben sie einen Einblick in den Prozess der (Weiter)-Entwicklung von Sprache in der Frühpädagogik. Es wurde deutlich, dass die untersuchten Kindertageseinrichtungen an unterschiedlichen Punkten in diesem Prozess zu verorten sind.

Schlüsselworte: Inklusion, Antidiskriminierung, diskriminierungssensibler Sprachgebrauch, Kindertageseinrichtung, qualitative Inhaltsanalyse

Discrimination sensitive speech in inclusive working kindergarten – claim and reality

Abstract

The use of language plays a leading role in the implementation and prevention of discriminatory acts. This also applies to inclusive early education. The use of a language which is sensitive to discrimination is important for enabling participation for every human although it is rarely discussed so far. This article aims to explore this desideratum and to spot the demands regarding the use of language that can be made on early childhood professionals. The topics inclusion and anti-discrimination form the base for those demands. This is followed by the question to what extent discrimination-sensitive language is implemented in

54 Deledda

the common practice. With the help of an exploratory, qualitative research five day-care centers that are specialized in inclusive early education have been examined. On the one hand the language usage was analyzed through interviews with the managerial staff and on the other hand on the basis of excerpts from the respective concepts. With the help of the qualitative content analysis, the theoretically discussed indications for potentially discriminatory and discrimination-sensitive language usage have formally been checked and the content-related statements of the respondents on the topic have also been evaluated. The results showed that the written statements in the concepts tended to fulfil discrimination-sensitive factors more often than the verbal ones in the interviews. Furthermore, there were special challenges in the implementation of gender-fair language as well as in the naming of certain lines of difference that stand against the aim of avoiding the categorization of people. The results point to the limitations of a language that is completely free from discrimination. The analysis of the day-care centers that are at different stages in the process provide an insight into the (further) development of the language in early childhood education.

Keywords: inclusion, anti-discrimination, discrimination-sensitive use of language, day care center, qualitative content analysis

Inhalt

1.	Einleitung	55
2.	Theoretische Einbettung	56
	2.1 Zum Inklusionsbegriff	56
	2.2 Umsetzung von Inklusion	58
	2.3 (Anti-)Diskriminierende Praktiken	60
	2.4 Die Rolle der Sprache	61
	2.5 Folgen für den frühkindlichen Bildungsbereich	63
3.	Fragestellung	65
4.	Untersuchungsdesign	67
	4.1 Stichprobe	67
	4.2 Analysegegenstände und Datenerhebung	67
	4.3 Auswertungsmethodik	69
5.	Darstellung der Ergebnisse	70
	5.1 Sprachoberflächliche Analyse	70
	5.2 Inhaltlich-thematische Analyse	73
6.	Diskussion der Ergebnisse	74
	6.1 Zur Realität diskriminierungssensibler Sprache im Forschungsfeld	74
	6.2 Limitationen	78
Lite	eratur	79

1. Einleitung

Diskriminierungssensible Sprache ist derzeit ein politisch beachtetes und diskutiertes Thema, wenn es um soziale Diskriminierung – häufig bezogen auf rassistische oder genderbezogene Formen – geht (bspw. Bund, Geisler, Kunze & Venohr 2019; Rassistische Diskriminierung in Deutschland alltäglich, 2020). Während auf politischer und gesellschaftlicher Ebene über die Entstehung, Aufrechterhaltung und Bekämpfung von Diskriminierung in ihren unterschiedlichen Formen diskutiert wird, nimmt dieses Thema in der frühpädagogischen Forschung bislang weniger Raum ein. Die Auseinandersetzung mit diesem Thema ist jedoch gerade im Kontext des im frühpädagogischen Feld breit rezipierten Theorems Inklusion bedeutsam. Das Grundverständnis von Inklusion geht mit der Verhinderung von Diskriminierung einher und hat damit antidiskriminatorische Wirkung. Inklusion und Antidiskriminierung weisen hinsichtlich der Vorurteilsbewusstheit und ihrer Wirkung Parallelen auf (Bittlingmayer & Sahrai, 2017). In Bezug auf die Bedeutung von Sprache sollte daher erörtert werden, inwieweit sich die Relevanz einer diskriminierungssensiblen Sprache theoretisch fundieren und im Praxiskontext wiederfinden lässt.

Warum dieses Thema für die Frühpädagogik relevant ist, zeigen Studien (bspw. Dean, 2020; Jennessen, Kastirke & Kotthaus, 2013; Kratzmann & Pohlmann-Rother, 2012), die Ausgrenzungsmechanismen und Diskriminierungserfahrungen in Kindertageseinrichtungen (kurz: Kitas) untersuchen und zu dem Ergebnis kommen, dass ein Sprachgebrauch, in dem unreflektiert Diskriminierung reproduziert wird, negative Effekte auf den Sprachgebrauch und die Wirklichkeitskonstruktionen von Kindern hat, wie im Verlauf der theoretischen Erörterung deutlich werden wird (bspw. Ali-Tani, 2017; Focks, 2016). In Abgrenzung zu der möglichen Schlussfolgerung, deshalb völlig auf Begriffe und die Thematisierung von Diskriminierung zu verzichten, sollten vielmehr kategorisierende Handlungen im pädagogischen Alltag aufgegriffen und hinterfragt werden, sodass Kinder lernen, sich selbst mit Ausgrenzungen auseinanderzusetzen, sich dagegen zu wehren und für sich und andere Personen einzustehen (P. Wagner, 2017). Eine Zuwendung zum Idealbild Inklusion, also zu einer gleichberechtigten Teilhabe aller Menschen zu jeder Zeit, scheint für diese Aufgabe angebracht.

Die Einführung in die Thematik des Artikels findet daher auf Grundlage verschiedener Fachdisziplinen statt, die sich auf die Begriffe Inklusion und (Anti-)Diskriminierung beziehen. Die sprachwissenschaftliche Komponente soll zusätzlich aufgegriffen werden, um die Bedeutung des Sprachgebrauchs bei der Realisierung von Handlungen herauszustellen.

Kein Mensch kann völlig frei von Kategorien und damit auch möglichen Diskriminierungen über andere Personen sprechen (Dederich, 2001, 2015; Quante & Wiedebusch, 2018). Jedoch sind ein sensibler Umgang und die Bewusstwerdung des eigenen Sprachgebrauchs und seiner stigmatisierenden Momente zentral, um zu einer inklusiven Gesellschaft beizutragen. Neben weitreichenden politischen und rechtlichen Veränderungen bedarf es der Bereitschaft der einzelnen Person, sich über Formen und Wirkungen von Diskriminierung in der Sprache bewusst zu werden. Dies auch im Umgang mit Kindern zu thematisieren und zu vertreten, ist eine Aufgabe der (inklusiven) Frühpädagogik (P. Wagner, 2017), denn Teilhabe wird auch durch Sprachhandlungen ermöglicht oder verwehrt. Entsprechend stellt sich die Frage, inwiefern pädagogische Fach- und Leitungskräfte in Kitas für das Thema einer diskriminierungssensiblen bzw. inklusiven Sprache sensibilisiert sind und wie sich dieser Sprachgebrauch konkret vollzieht.

56 Deledda

Mit Blick auf diese Ausführungen soll in diesem Beitrag der Anspruch einer diskriminierungssensiblen Sprache für inklusive Settings aufgezeigt und im Anschluss mithilfe der Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Untersuchung an fünf inklusiv arbeitenden Kitas in der Praxis überprüft werden. In der theoretischen Heranführung wird daher zunächst der Begriff *Inklusion* erläutert. Neben Möglichkeiten und Herausforderungen der Umsetzung inklusiver Leitlinien wird herausgestellt, welche Verbindunglinien zum Thema *Antidiskriminierung* bestehen. Dieser zweite theoretische Strang wird dann im Hinblick auf seine sprachlichen Implikationen erläutert, sodass die beiden Ansprüche für die Frühpädagogik zusammengefasst werden können. Im Anschluss werden die Ergebnisse auf die Praxis übertragen und anhand zweier Analyseelemente untersucht, inwiefern das Thema implizit und explizit in den Kitas bzw. bei befragten Leitungskräften verankert ist.

2. Theoretische Einbettung

2.1 Zum Inklusionsbegriff

Das Thema *Diskriminierungssensible Sprache* weist im Kontext der Frühpädagogik deutliche Nähe zur übergeordneten Querschnittsaufgabe des Bildungswesens – Inklusion – auf. Albers (2012) folgend, "[geht von] keinem anderen Begriff […] innerhalb der frühpädagogischen Praxis derzeit so viel Dynamik aus wie von Inklusion" (ebd., S. 51). Mit Einführung und Weiterentwicklung des Begriffs sind nicht nur der Umfang der zugehörigen Fachliteratur, sondern auch die Erwartungen an eine inklusive Gesellschaft gewachsen.

An vielerlei Stellen kann die historische Entwicklung des Inklusionsbegriffs nachverfolgt werden, welche nicht nur als chronologisch lineare Abfolge verstanden werden darf (bspw. Prengel, 2020; Wocken, 2015). Zentral für das Verständnis im Rahmen dieses Artikels ist die Unterscheidung von integrativen Bestrebungen. Während mit Integration punktuelle Maßnahmen des Einbezugs von Lernenden mit Behinderungen im schulischen Kontext gemeint sind (Prengel, 2020), welche nicht zu verachten und ein Schlüssel für die Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen sind, beziehen sich inklusive Bestrebungen auf einen grö-Beren Personenkreis und fordern eine Veränderung nicht nur des Bildungswesens, sondern der gesamten Gesellschaft. Zentrale Kritikpunkte an bisherigen integrativen Bemühungen sind die ausbleibende Veränderung des gesamten Bildungssystems, da benachteiligende Strukturen weiterhin bestünden und ein Festhalten an einer Zwei-Gruppen-Theorie. Diese besagt, dass etwas "als "Anderes" administrativ konstruiert werden [muss], damit es integriert werden kann" (Hinz, 2002, S. 7). So polarisiert das Verhältnis zwischen "bereits Dazugehörenden und noch nicht Dazugehörenden, womit das Problem, das die Integration eigentlich lösen will, noch vertieft wird" (Wunder, 2010, S. 24). Allein diese Argumente verdeutlichen den Zweck der Umsetzung von Inklusion, also einer "vorbehaltlosen und nicht weiter an Bedingungen geknüpfte Einbezogenheit und Zugehörigkeit Aller in der Gesellschaft" (ebd., S. 25).

In der Inklusionsdebatte besteht eine Fokussierung auf die Differenzlinie ohne/ mit Behinderung und das Schulsystem, die sich durch einen Großteil der Fachliteratur zieht. Bei dieser Thematik ist offensichtlich, dass Inklusion u.a. am separierenden Schulsystem scheitert (Prengel, 2014). Auch wenn in vielen Ausführungen meist nur diese eine Heterogenitätsdimension thematisiert wird, wird Inklusion über alle Dimensionen hinaus als erforderlich betrachtet und ist durch die Menschenrechte verankert – denn "Inklusion wendet sich gegen jegliche gruppenbezogene Kategorisierung" (Wunder, 2010, S. 27) und erweist sich damit

als gesamtgesellschaftlich relevant, wenn es um den Umgang mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit geht. Daher müssen neben dieser Differenzlinie auch weitere Dimensionen betrachtet werden, welche für Inklusionsbemühungen bedeutsam sind (bspw. Gender, Herkunft, sozioökonomischer Status, Religion).

Damit grenzt sich dieses weite Begriffsverständnis von der Vorstellung ab, Inklusion hätte nur Folgen für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Inklusion bildet die Voraussetzung für die generelle Teilhabe aller Menschen an gesellschaftlichen Möglichkeiten. Darüber hinaus sollen gesellschaftlich konstruierte Kategorien und behindernde und benachteiligende Strukturen thematisiert werden, sodass eine Anpassung der gesellschaftlichen Strukturen an die Vielfalt der Individuen möglich wird statt umgekehrt (Schmude & Pioch, 2015; Sulzer, 2013). Das Ziel von Inklusion ist es, Verschiedenheit als Grundlage und Ressource zu verstehen und Normen zu überdenken. Die Frühpädagogik kann dahingehend einen wichtigen Beitrag leisten (hierzu bspw. Heimlich & Ueffing, 2018; Prengel, 2014). In ihren Institutionen soll Teilhabe für alle Kinder möglich sein, wobei die Bedarfe und Ressourcen jedes einzelnen Kindes und seiner Familie berücksichtigt werden.

Um die Verbindung zu den Themen Diskriminierung und Sprache nachzuvollziehen, sollen kurz einige zentrale Theoriestränge vorgestellt werden. Im Diskurs schwingen bspw. häufig Vorstellungen von Normalität und Normen mit (hierzu Ivanova, 2019). Der Begriff Normalität kann im Inklusionsdiskurs durchaus kritisch betrachtet werden, da der statistische Durchschnitt, welcher der Normalitätsvorstellung unterliegt, die heterogenen Merkmale all der Personen ausschließt, die diesem Bild nicht entsprechen. Ebenso ist das kritische Hinterfragen von gegebenen Normen, also Soll-Zuständen, die dem Handeln vorausgehen, im Sinne einer inklusiven Ausrichtung grundlegend. Die angesprochenen Differenzen zwischen Menschen, die anhand von Normalitätsvorstellungen offenbar werden können, sind häufig Thema im Diskurs um eine inklusive Pädagogik. In pädagogischer Hinsicht sollte bei einem inklusiven Leitbild einerseits nicht geschlussfolgert werden, dass jegliche Unterschiede zwischen Menschen automatisch als Belastung oder Bereicherung verstanden werden müssen, da Unterschiede bspw. auch Benachteiligung zur Folge haben können. Andererseits sollten pädagogische Maßnahmen immer dahingehend reflektiert werden, wie sie Differenzen und Diversität selbst produzieren, welches Machtgefüge dahintersteht und inwiefern sie sozialer Ungleichheit entgegenwirken oder sie verstärken (Cloos & Becker-Stoll, 2015).

Damit einher geht die Praktik des *Othering*. Othering weist auf eine Differenzierungspraktik bzw. Kategorisierung hin, bei der die Gruppe der 'Anderen' "in ambivalenter Weise zugleich ein- und ausgeschlossen [wird]" (Lindmeier, 2019, S. 48). Damit erhält bspw. der Begriff 'sonderpädagogischer Förderbedarf' eine negative Konnotation, da er von einer selbstverständlichen Norm eines 'pädagogischen Förderbedarfs' abgegrenzt wird, welche unhinterfragt bleibt und noch nicht einmal formuliert wird. An diesem Beispiel (was sich auch auf den im frühpädagogischen Kontext vorkommenden Begriff 'Eingliederungshilfe' übertragen lässt) wird die negative Auswirkung solch einer Differenzbildung offenbar, da sie die Gruppe der 'Anderen' als nicht selbstverständlich und einer besonderen Förderung bedürftig klassifiziert, ohne sich der individuellen Eigenschaften der Menschen bewusst zu werden oder die Machtstrukturen zu reflektieren, die es ermöglichen bzw. befördern, diese Differenzierung vorzunehmen und zu legitimieren. Der Vorgang des Otherings als Herstellung von Differenz vollzieht sich, nicht nur in Bezug auf eine Differenzlinie, sondern in Wechselwirkung mehrerer Faktoren intersektional. Um einschränkende Strukturen aufzudecken und inklusive Bedingungen herzustellen, muss also intersektional gedacht werden.

58 Deledda

Diese beschriebenen Grundbegriffe tragen zum Verständnis der Begründung von sowohl inklusiven Prozessen als auch einem diskriminierungssensiblen Verhalten bei, das hier mit dem Fokus auf den Sprachgebrauch betrachtet wird. Eine inklusive und damit diversitätsbewusste Pädagogik muss sich dieser Strukturen bewusstwerden und abwägen, welche Kategorien notwendig sind, um jedem Kind angemessene Förderung zukommen zu lassen, ohne dabei zu pauschalisieren, und welche Differenzierungen nachteilige Auswirkungen auf die betroffenen Kinder haben und dementsprechend thematisiert und verändert werden müssen. Im Sinne der Intersektionalität sollten Differenzlinien in ihrer multiplen Verschränkung wahrgenommen und die Parallelität "von Diskriminierung und Bevorzugung sowie [...] strukturelle Benachteiligungen und Privilegierungen" (Tuider, 2015, S. 20) thematisiert werden. Die Performativität – also der gleichzeitige Vollzug einer sprachlichen Äußerung durch Benennung – von Differenzierungen spielt dabei eine bedeutende Rolle. All dies gleicht "[einem unauflöslichen] Widerspruch zwischen der Betonung und Nicht-Betonung von Differenz, der im Umgang mit Diversität immer zum Ausdruck kommt" (Edelmann, 2015, S. 44, zitiert nach Cloos & Becker-Stoll, 2015, S. 14) und ein Dilemma der inklusiven Frühpädagogik darstellt.

Auch wenn Inklusion an sich die Aufhebung etikettierender Zuschreibungen zugunsten der Partizipation aller fordert, müssten laut Prengel (2014) dennoch Formen der Differenzierung bestehen bleiben, um bspw. Gruppen bilden zu können. Deren Zusammensetzung ist jedoch immer zu reflektieren und diversitätsbewusst zu gestalten. Die Bedürfnisse aller Kinder zu berücksichtigen und die pädagogischen Angebote entsprechend auszurichten, ist durch die Verwobenheit der Differenzkategorien nicht (nur) Auftrag einer einzelnen Disziplin wie der Heilpädagogik, "sondern potenziell aller frühpädagogischen Fachkräfte" (Heimlich, 2013, S. 11; Heimlich, 2015, S. 30). Das heißt weiterhin nicht, dass bspw. Förderschwerpunkte der Sonderpädagogik nicht mehr gebraucht werden – im Gegenteil: Spezifische Kenntnisse über die Genese von Behinderungen oder Schädigungen sowie Kompetenzen bezüglich spezifischer therapeutischer Maßnahmen sind durchaus vonnöten, müssen aber angereichert werden um die Reflexion gesellschaftlich und auch fachdisziplinär produzierter Differenzen – also inwiefern Angebote und Strukturen Menschen einschränken oder besondern.

2.2 Umsetzung von Inklusion

Nach der differenztheoretischen Annäherung an das Thema Inklusion sollen Überlegungen zur praktischen Umsetzung im Praxisfeld Kita folgen. Heimlich und Ueffing (2020) arbeiteten dazu fünf Ebenen heraus, auf denen sich die Entwicklung zu einer inklusiven Kita vollzieht:

- 1) Auf der Ebene der Kinder und ihrer individuellen Bedürfnisse,
- 2) auf der Ebene der gemeinsamen inklusiven Spiel- und Lernsituationen in der Gruppe,
- 3) auf der Ebene des Teams und der professionellen Performanz der Fachkräfte,
- 4) auf der Ebene der Kita als Ganzes und ihrer Einrichtungskonzeption sowie
- 5) auf der Ebene der Vernetzung der Kita. (ebd., S. 193)

Daneben braucht es aufseiten der pädagogischen Fachkräfte zahlreiche Kompetenzen, die zu einer inklusiven Entwicklung des Bildungswesens beitragen. Sulzer und P. Wagner (2011) stellten dafür eine Übersicht über relevante Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte im Kontext von Inklusion auf (bspw. die werteorientierte Handlungs- oder die Selbstreflexionskompetenz), an denen sich bis heute viele Kompetenzmodelle und For-

schungsvorhaben orientieren (bspw. Friederich, Meyer & Schelle, 2015). Diese Kompetenzen sollen zwei Funktionen erfüllen. Sie sensibilisieren erstens für Vielfalt und Diskriminierung in alltäglichen Situationen und transformieren die Erkenntnisse zweitens in "diskriminierungskritisches und diversitätsbewusstes pädagogisches Handeln" (ebd., S. 27). Dabei muss jedoch auch berücksichtigt werden, dass sich die Komplexität der beruflichen Anforderungen an Fachkräfte eher verstärkt als verringert (Heimlich, 2015). Auch wenn Inklusion als eine Querschnittsaufgabe verstanden werden soll, die einen anderen Blick auf den bestehenden pädagogischen Alltag ermöglicht, statt als zusätzliche Belastung wahrgenommen zu werden, kann gleichzeitig nicht davon ausgegangen werden, dass bei weiterhin bestehendem akuten Fachkräftemangel ohne Weiteres zusätzliche Ressourcen geschaffen werden können, die zur Weiterentwicklung hin zu einer inklusiven Frühpädagogik beitragen. Forschungsergebnisse zum tatsächlichen Vorkommen inklusionsspezifischer Kompetenzen bei frühpädagogischen Fachkräften sind bisher noch rar, lassen aber die Vermutung zu, "dass frühpädagogische Fachkräfte noch nicht ausreichend auf die Herausforderungen, die mit dem Erwerb und der Anwendung der Kompetenzen verbunden sind, vorbereitet sind" (Friederich et al., 2015, S. 52).

So hat das Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung einerseits eine Vorbildfunktion und andererseits Handlungsdruck, da es die erste Instanz ist, die bereits viele Kinder vor dem Eintritt in die Schule innerhalb des Bildungswesens kennenlernen. "Die wenigen [...] vorliegenden Studien [können] allerdings [auch aufzeigen], dass es eine große Diskrepanz zwischen [den] beschriebenen Erwartungen an frühpädagogische Einrichtungen und der tatsächlichen Umsetzung von Inklusion und Berücksichtigung von Diversität [...] gibt" (Cloos & Becker-Stoll, 2015, S. 16).

Eine Weiterentwicklung ist neben der Reflexion des Selbstverständnisses von Fachkräften u. a. durch Weiterbildungskonzepte und Handreichungen wie Bildungsprogramme möglich und intendiert. Das Praxiskonzept "Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung" (kurz: VBuE) vom Institut für den Situationsansatz bzw. der Fachstelle Kinderwelten ist ein Beispiel hierfür, da es die genannten Theoriestränge miteinander verbindet und sich neben dem Fokus auf Inklusion auch der Antidiskriminierungspädagogik zuordnen lässt. Es versucht, "Probleme, die sich aus sozialen Fragestellungen und Ungerechtigkeiten ergeben, ins pädagogische Feld [zu] übersetzen und hier [zu] bearbeiten" (Pates, Schmidt, Karawanskij, Liebscher & Fritzsche, 2010, S. 79). Der von der Fachstelle Kinderwelten entwickelte und erprobte Ansatz fußt auf dem Anti-Bias Approach aus den USA und wurde im Jahr 2000 für Deutschland adaptiert und seitdem kontinuierlich weiterentwickelt (P. Wagner, 2012b). Er verknüpft das Recht auf Bildung mit dem Recht auf Schutz vor Diskriminierung und ist damit werteorientiert (P. Wagner, 2017). Die oben genannten Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte entstammen diesem Denkansatz und führen zu vier aufeinander aufbauenden Zielen:

- 1) Alle Kinder in ihren Identitäten stärken
- 2) Allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen
- 3) Kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness anregen
- 4) Aktivwerden gegen Unrecht und Diskriminierung (ebd., S. 30f)

Konzepte wie die VBuE sind "als *ein Baustein* im Großprojekt Inklusion zu sehen" (ebd., S. 23) und müssen ergänzt werden um passende Rahmenbedingungen und inklusive Materialien.

Das Fortbildungskonzept "Inklusionskompetenz in Kita-Teams" (InkluKiT) ist ein zweites Beispiel für die Erfassung, Implementierung und Weiterentwicklung inklusionsspezifischer

Deledda Deledda

Kompetenzen in Kita-Teams (Weltzien et al., 2021). Hierfür wurden mehrere Kitas bei der Ist-Stand-Analyse inkludierender Praxis begleitet, Materialien und Angebote zur Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion zur Verfügung gestellt und ein Weiterentwicklungsprozess innerhalb eines mehrmoduligen Fortbildungsprogramms forciert. Die praxisnahen Fortbildungsmodule umfassten Themen wie Kultursensibilität, Aktivwerden gegen Diskriminierung, Sprache auf Diskriminierung überprüfen oder Machtstrukturen und Adultismus. Während der 15-monatigen Projektdauer konnten Inklusionskompetenzen passgenau und nachhaltig in den Kita-Teams (weiter-)entwickelt werden, weshalb das Programm mit seinen Inhalten und Instrumenten auch für weitere Fortbildungskontexte übernommen werden kann.

Wie diese Ausführungen zu den inklusiven Grundgedanken aufzeigen, ist die Umsetzung mit Herausforderungen verbunden. – "[das] 'einfache Thema der selbstverständlichen Teilhabe' ist hochkomplex" (Steinhart, 2010, S. 68). Es lässt sich schlussfolgern, dass eine Befürwortung von Inklusion exklusiven Tendenzen entgegensteht und diese verändern will – kommen sie aus Systemstrukturen oder als Äußerungen von einzelnen Individuen. Es geht bei der Umsetzung von Inklusion daher neben der Veränderung struktureller Bedingungen zu mehr Teilhabemöglichkeiten ebenso um eine Haltungsänderung aller Gesellschaftsmitglieder und -strukturen, die ihr Gegenüber achten und es nicht aufgrund spezifischer Merkmale ausschließen sollen (Heimlich & Ueffing, 2018).

So wird Inklusion im Kontext verschiedener Differenzlinien relevant, denn dessen Umsetzungsmöglichkeiten wie die Bewusstseinsbildung können zur Bekämpfung von Diskriminierung einzelner Personen(gruppen) oder gar der Verhinderung institutioneller Diskriminierung beitragen (Bittlingmayer & Sahrai, 2017).

2.3 (Anti-)Diskriminierende Praktiken

Die Ausführungen zum Thema Inklusion zeigen Überschneidungen mit einem diskriminierungssensiblen Umgang mit Menschen, bspw. auf der sprachlichen Ebene. Viele der genannten Aspekte und theoretischen Bezüge des Themas Inklusion können auf den Themenkomplex Antidiskriminierung übertragen werden. Diskriminierungssensible Sprache kann in diesem Zusammenhang als *eine* Handlungs- und Reflexionsmethode für inklusives Arbeiten bezeichnet werden (bspw. Hornscheidt, 2017; Weltzien et al., 2021).

Eine diskriminierungssensible Sprache baut auf theoretischen Überlegungen zur Antidiskriminierung auf und entsteht infolge einer bewussten Entscheidung für eine Veränderung des Sprachgebrauchs, sei es auf personenbezogener oder institutioneller Ebene. Grundlage dafür ist ein Verständnis von diskriminierenden Strukturen. Nach Graumann und Wintermantel (2007) lässt sich soziale Diskriminierung als eine Form diskriminierender Praktiken als "die Ungleichbehandlung von Personen auf kategorialer Basis" (ebd., S. 147) beschreiben, die sich "ohne Berücksichtigung individueller Eigenschaften oder Verdienste" (ebd., S. 147) vollzieht. Mit dem Begriff ist also eine Kombination der Komponenten "Kategorisierung" und "Bewertung" gemeint (F. Wagner, 2010), wodurch "Personen aufgrund ihrer (tatsächlichen oder vermeintlichen) Gruppen- oder Klassenzugehörigkeit unterschiedlich behandelt werden" (Graumann & Wintermantel, 2007, S. 147). Das Augenmerk in der Forschung richtet sich auf Techniken der Benachteiligung von Personen, also der negativen Bewertung der zugeschriebenen Kategorien (ebd.).

Ein Beispiel von Diskriminierungspraktiken, ausgehend von Gruppen oder Institutionen, ist die institutionelle Diskriminierung, also "Praktiken der Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung auf der Ebene von Organisationen und der in ihnen tätigen Professionen" (Gomolla, 2017, S. 134), die durch dauerhaft bestehende Machtverhältnisse legitimiert und aufrechterhalten werden. Diese Form der Diskriminierung lässt sich im Bildungssektor nachweisen. Gomolla und Radtke (2009) bspw. stellten fest, dass sog. "Migrantenkinder" (ebd., S. 274) Ungleichbehandlung und Diskriminierung erleben, da sie Kriterien der Schulund/oder Sprachfähigkeit nicht ausreichend erfüllen können und aufgrund von Selektionsentscheidungen im Schulkontext durchweg ungleiche Bildungschancen haben. Im Bereich der frühkindlichen Bildung lassen sich Diskriminierungserfahrungen von Kindern auf anderen Ebenen ebenfalls empirisch nachweisen (bspw. Dean, 2020; Jennessen et al., 2013; Kratzmann & Pohlmann-Rother, 2012). Ansätze der Antidiskriminierungspädagogik und ähnliche didaktische Konzepte können dazu beitragen, dass Diskriminierungen bewusst wahrgenommen und unterbunden werden und sich das Bildungssystem nachhaltig verändern kann (Pates et al., 2010). Eine Sensibilität für die der Sprache innewohnenden und durch sie produzierbaren Diskriminierungen sind notwendig, um einem inklusiven Leitbild gerecht zu werden.

2.4 Die Rolle der Sprache

Viele diskriminierende Verhaltensweisen basieren auf den Möglichkeiten, die die Sprache bietet. "In den meisten Fällen sozialer Diskriminierung spielt die Sprache eine Schlüsselrolle" (Reisigl, 2017, S. 82). Reisigl (2017) stellt fest, dass Sprache im Kontext von Diskriminierung in drei Arten auftauchen kann. Erstens sieht er Sprache als zentrales *Mittel* der Diskriminierung, da sie die Identifikation und Absonderung bestimmter Menschengruppen vorbereitet (ebd., S. 83). Dies lässt sich auch im frühkindlichen Bereich nachweisen: "[Kinder übernehmen] Stereotype und Vorurteile über Menschen oder Gruppen von Menschen aus all dem, was sie zu Hause und im weiteren Umfeld hören und sehen" (P. Wagner, 2012a, o. S.). Da sie bereits selbst Diskriminierungserfahrungen machen, besteht ein starker Einfluss auf deren Identitätsentwicklung. Focks (2016) stellte bspw. in Bezug auf das Merkmal Gender fest:

Kinder nehmen Stereotype anders wahr als Erwachsene, sie können die Verallgemeinerungen und Verzerrungen noch nicht erkennen und binden die Stereotype aktiv in ihre Wirklichkeitskonstruktionen mit ein. Sie konstruieren Geschlecht anhand der Geschlechtsstereotype und Verhaltenstypisierungen. (ebd., S. 17)

Erwachsenen kommt daher die Aufgabe zu, diskriminierende Begriffe zu dekonstruieren bzw. kritisch darüber zu sprechen.

Laut Reisigl (2017) kann Sprache zweitens auch zum *Objekt* von Diskriminierung werden, wenn sie bspw. abgewertet wird. Drittens kann Sprache zum *Medium zur Bekämpfung* von sozialer Diskriminierung werden (ebd.). Leitfäden über einen diskriminierungssensiblen Sprachgebrauch oder über den Umgang mit spezifischen Diskriminierungsformen sind darunter zu fassen. Aus Sprache können folglich sowohl positive als auch negative Effekte hervorgehen – sie kann ein zentrales Mittel sein, um entweder Inklusion zu realisieren oder Exklusion aufrechtzuerhalten.

Ob eine sprachliche Äußerung tatsächlich diskriminierend ist, kann je nach Kontext beurteilt werden. Daher wird bei der Beurteilung eines Sprachgebrauchs häufig von "potenziell diskriminierenden Sprachhandlungen" gesprochen. Die Sprechakttheorie, die bspw. von Austin (z. B. 1972) und Butler (z. B. 2002) geprägt wurde, unterstreicht diese Ausführungen. Der Begriff Performativität, der in diesem Zuge häufig verwendet wird, kennzeichnet, dass Sprechen immer gleich Handeln ist. Sprechen stellt damit das her, "was es bezeichnet, so dass das Gesprochene zur sozialen Tatsache wird und wirklichkeitserzeugend wirkt" (Plößer,

Deledda Deledda

2010, S. 219). Damit ist es durch Sprache möglich, Differenz und Diskriminierung zu erzeugen. Erkenntnisse aus dieser Theorie weisen darauf hin, dass Differenzkategorien Individuen nicht inhärent sind, sondern erst in der sozialen Interaktion und Kommunikation mit anderen erzeugt werden, "indem Normen (re-)zitiert und die Subjekte entlang dieser Normen eingeordnet werden" (ebd., S. 220). Die Zuschreibung eines "sonderpädagogischen Förderbedarfs" ist hier erneut Beispiel für "die Zuschreibung […] in einem performativen Verwaltungsakt" (Lindmeier, 2019, S. 50), wenngleich mit der Zuschreibung Unterstützungsmöglichkeiten garantiert werden sollen. Gleichwohl trifft dies auf Begriffe wie "Migrationshintergrund" zu.

In der Diskussion um eine angemessene Verwendung von Sprache muss ebenfalls die Möglichkeit der Dekategorisierung mitbedacht werden. Damit ist zunächst gemeint, auf die Zuschreibung stabiler Kategorien zu verzichten, um einer "Besonderung" der bezeichneten Gruppe und einhergehenden Selektions- und Stigmatisierungstendenzen entgegenzuwirken (Boger & Textor, 2016). Mittlerweile wurden, vor allem innerhalb der sonderpädagogischen Profession, zahlreiche Argumente für und gegen eine Kategorisierung hervorgebracht. Gegen die Verwendung von Kategorien spricht zunächst die mit ihnen einhergehende Schaffung künstlich homogener Gruppen und zudem die potenzielle Gefahr der Stigmatisierung und Diskriminierung, indem Menschen nur auf ein Seinsmerkmal reduziert werden und dieses "als ,abweichend' abgewertet wird" (Boban, Hinz, Plate & Tiedeken, 2014, S. 20). Das ist vor allem bei einer fehlerhaften Kategorienzuschreibung der Fall, wenn bspw. Diagnosen ohne entsprechende Fachqualifikation vorschnell in den Raum gestellt werden. Außerdem ist die Teilhabe von stigmatisierten Personen eingeschränkt, was in zahlreichen Studien zu Diskriminierung nachgewiesen wurde (Zinsmeister, 2017). Eine diskriminierungssensible Sprache hinterfragt die ihr innewohnenden Kategorien stets. "Auf einer Metaebene zeigt [eine] vehemente, wortreiche und häufig gewaltvolle Abwehr [von einem sprachlichen Umdenken], wie wichtig sprachliche Handlungen sind und dass es nicht egal ist, was wir sagen" (Hornscheidt, 2017, S. 805). Dekategorisierung wendet sich daher gegen einen unbedachten, inflationären und potenziell diskriminierenden Gebrauch von Kategorienzuschreibungen.

Jedoch kann dies schlussfolgernd nicht bedeuten, völlig auf Kategorien zu verzichten. Ganz im Sinne der Gefahr von Otheringprozessen sollte vielmehr "die Unterscheidung von Normalität und "Anderssein" dekonstruiert werden" (Lindmeier, 2019, S. 88, Hervorhebung im Original). Dederich (2001, 2015) stellt fest, dass Menschen immerzu Begriffe bilden, um die Welt zu strukturieren und zu begreifen. Kategorien sind in dieser Hinsicht "unhintergehbar" (Quante & Wiedebusch, 2018, S. 124, Hervorhebung im Original). Zudem dienen Kategorisierungen in erster Linie als Ordnungsschemata, sodass "individuelle Förder- und Unterstützungsbedarfe abgeleitet und somit passgenaue Förder- und Unterstützungsmaßnahmen angeboten werden können" (ebd., S. 122). Kategorien sind daher ebenso "unverzichtbar" (ebd., S. 128, Hervorhebung im Original).

Nach aktuellem verwaltungsrechtlichen Stand entscheidet die Zuweisung zu bestimmten Kategorien auch über Ressourcen. Das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma verdeutlicht diese Verbindung: Mit dem Begriff ist der Konflikt gemeint, der sich aus dem Zwang einer Etikettierung von Kindern ergibt, um notwendige Ressourcen für die Unterstützung zu beantragen. Durch einen Verzicht auf die Zuschreibung droht "sowohl ein Verlust an personeller und sachlicher Ausstattung als auch die Abnahme einer speziellen sonder- und inklusionspädagogischen Expertise von Fachkräften" (Moser, 2012, zitiert nach Quante & Wiedebusch, 2018, S. 124). Daher sollte die Ressourcenvergabe aus inklusiver Sicht nicht zwingend an Kategorienzuschreibungen haften. Solange diese rechtliche Komponente besteht,

müsste die Befürwortung von Dekategorisierung mit einer alternativen Bereitstellung von Ressourcen und Unterstützungsleistungen einhergehen (Schiermeyer-Reichl, 2016).

Sprache als Medium zur Bekämpfung von Diskriminierung zu verwenden, um für politische Gleichberechtigung einzustehen, spricht gegen eine Dekategorisierung von Begriffen, da sie für die Sichtbarmachung von diskriminierenden Verhältnissen gebraucht werden. Eine Vermeidung potenziell diskriminierender Kategorien kann ebenso die Gefahr bergen, benachteiligte Personen(-gruppen) zu vergessen oder ihre Bedürfnisse nicht angemessen miteinzubeziehen. Jede Begrifflichkeit geht daher mit bestimmten Möglichkeiten und Grenzen einher. Diese zu reflektieren und dieses Spannungsfeld zu bearbeiten, ist eine zentrale Aufgabe der inklusiven Pädagogik (Prengel, 2014; Quante & Wiedebusch, 2018). Eine Dekategorisierung sollte daher nicht im Sinne eines völligen Verzichts auf Kategorien missverstanden werden, "sondern postuliert vielmehr eine andere, reflektierende und fluide Form der Kategorisierung" (Hinz & Köpfer, 2016, zitiert nach Blasse et al., 2019, o. S.). Daher wird in diesem Kontext von einer diskriminierungssensiblen statt -freien Sprache gesprochen.

Je nach Perspektive werden unterschiedliche Vorschläge für einen diskriminierungssensiblen Sprachgebrauch gemacht, die mehr oder weniger systematisiert werden und an unterschiedliche Akteur*innen in Politik und Gesellschaft gerichtet sind (bspw. Hansestadt Lübeck, 2019; Lanzke, 2019; Traunsteiner, 2015). Außerdem sind unterschiedliche Schwerpunkte erkennbar, auf die sich die Forderungen nach Sprachveränderungen beziehen – einige diskriminierte Gruppen werden häufiger in den Fokus genommen als andere. So bemerkt Hornscheidt (2017), dass mehr öffentliche Aufmerksamkeit bei der Auseinandersetzung mit Sexismus bzw. Genderismus oder Rassismus vorhanden ist als bspw. in Bezug auf Behinderungen bzw. Ableismus.

Der "Leitfaden für geschlechter- und diversityfairen Sprachgebrauch an der FH Campus Wien" (Traunsteiner, 2015) ist ein Beispiel für einen Leitfaden, der sich nicht nur auf eine Ebene von Diskriminierung konzentriert, sondern zahlreiche Heterogenitätsdimensionen miteinbezieht. Er ist für viele Arbeitsfelder nutzbar und enthält spezielle Ausführungen zu den Fokussen Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, physische/ psychische Fähigkeiten bzw. Behinderung, sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität, Alter sowie Religion und Weltanschauung.

Es lassen sich nur wenige Handreichungen finden, die explizite Handlungsimpulse für den Sprachgebrauch im frühpädagogischen Praxiskontext geben. Für Kitas sind eher Konzepte für die Etablierung einer Pädagogik der Antidiskriminierung vorhanden, die den Sprachgebrauch nur tangieren und ihren Fokus ebenso auf Aspekte wie die Raumgestaltung oder die Haltung der pädagogischen Fachkräfte legen (bspw. Antidiskriminierungsbüro Sachsen, 2009). Für die Sensibilisierung von pädagogischen Fachkräften für Diskriminierung durch Sprache stellen solche Handreichungen und inklusive Konzepte eine geeignete Grundlage dar, die durch Leitfäden mit dem Fokus auf Sprachveränderungen sinnvoll ergänzt werden können und sollten, um eine breite Wissens- und Handlungsbasis zu schaffen.

2.5 Folgen für den frühkindlichen Bildungsbereich

Anknüpfend an die bisherigen Ausführungen stellt sich nun die Frage, inwiefern der Anspruch an eine diskriminierungssensible Sprache auch auf den Elementarbereich übertragbar ist. Im Vergleich mit anderen Bildungsinstitutionen, die Gruppen von Kindern stärker separieren, finden sich in Kitas sehr heterogene Gruppenzusammensetzungen – "oft als erstmalige Erweiterung des familiären Bezugsrahmens" (Roos & Kästner, 2020, S. 22). Daraus

Deledda Deledda

ergibt sich ein Vorbildpotenzial frühpädagogischer Einrichtungen in Anbetracht der Vorurteilsentwicklung von Kindern. Diese Ressource zu erkennen ist zentraler Bestandteil zahlreicher Weiterbildungskonzepte für pädagogische Fachkräfte wie bspw. "Chancen-gleich", welches sich auf die kulturelle Vielfalt in der frühkindlichen Bildung bezieht (Fischer & Fröhlich-Gildhoff, 2019).

In verschiedensten Studien wurde festgestellt, dass Kinder, entgegen der Vermutung, für sie wären Unterschiede noch nicht relevant, bereits als Säuglinge beginnen, Unterschiede wahrzunehmen und Gruppen zu bilden (Ali-Tani, 2017). "Aus entwicklungspsychologischer Sicht sind kategoriale Differenzierungen, die bereits von Kindern vorgenommen werden, ein wichtiger und grundlegender Schritt, mit dem Zweck, sich in einer komplexen Umwelt zurecht zu finden" (ebd., S. 5). MacNaughton (2006) fasste überblicksartig verschiedenste Erkenntnisse zusammen, die die Vorurteilsentwicklung von Kindern bezogen auf verschiedenste Differenzlinien untersucht haben. Sie lassen den Schluss zu, dass bereits im frühen Alter Dispositionen zur Bildung von Vorurteilen bei Kindern bestehen. Problematisch werden diese Dispositionen dann, "wenn sie zu hierarchischen Denkmustern führen, denn wenn Kinder auf äußerliche Merkmale Bezug nehmen, klingen wahrzunehmende Stereotype oder negative Haltungen gegenüber 'anderen' Menschen bereits an" (Ali-Tani, 2017, S. 5). Es wurde bspw. festgestellt,

dass Differenzlinien wie die Hautfarbe [...], die Sprache, das Herkunftsland oder das Geschlecht insbesondere in Situationen konstruiert werden, in denen es um das Aufteilen von Ressourcen (z. B. Spielzeug etc.), die Besetzung von Räumen (z. B. der Schaukel) oder der generellen Teilhabe an Spielmomenten als Spielpartner geht. (Van Ausdale & Feagin, 2002, zitiert nach Ali-Tani, 2017, S. 5)

Ali-Tani (2017) zeigt dies bspw. in Bezug auf die Differenzlinie Gender auf, die im Kindergartenalter eine wichtige Rolle spielt. In der Gesellschaft gibt es bestimmte konstruierte Attribute wie Farbvorlieben oder Gefühls- und Handlungsmuster, die mit Geschlechtervorstellungen in Verbindung gebracht werden, sodass Mädchen und Jungen typische Farben oder Emotionen zugeschrieben werden – unabhängig von individuellen Vorlieben. Kinder nehmen diese Geschlechtsstereotype wahr und konstruieren mit diesen ihre Geschlechtsidentität. Einerseits birgt das die Gefahr, Kinder durch ein heteronormatives, binäres Geschlechtsmodell einzuengen und andererseits fördert diese Geschlechtslogik Einschränkungen und Privilegien, je nachdem, welcher Gruppe ein Kind angehört und welches Verhalten es zeigt. Pädagogischen Fachkräften sind diese Gefahren nur selten präsent, da auch sie Geschlechtsstereotype zumeist als Normalität betrachten und damit verkennen, welche "[unterschiedlichen] Chancen und Rechte [Kindern durch geschlechterspezifische Erwartungen] gewährt werden" (ebd., S. 11). Dies lässt sich ebenso in Bezug auf weitere Differenzlinien wie das Ansehen in der Gruppe durch den sozioökonomischen Status feststellen. Fachkräfte sind dazu angehalten, "sich selbst und ihre Einrichtung dahingehend [zu] durchleuchten, welche Botschaften den Kindern vermittelt werden und welcher Standard als Normalität vorgelebt wird" (ebd., S. 12).

Die Kita kann demnach nicht losgelöst von Diskriminierung betrachtet werden. Der bloße Kontakt von Kindern, die unterschiedlichste Merkmale aufweisen, reicht nicht aus, um Diskriminierung zu verhindern (Ali-Tani, 2017; P. Wagner, 2012a). Neben den Rahmenbedingungen haben Fachkräfte einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung von Vorurteilen bei Kindern: Wenn sie bei Ungerechtigkeiten nicht eingreifen oder das eigene diskriminierende Verhalten nicht hinterfragen, wird dieses zur Norm für die Kinder (ebd.). Frühe Botschaften über soziale Identitäten sind daher "bildungsrelevant [...], indem sie Bildungs-

prozesse von Kindern ermutigen oder behindern" (P. Wagner, 2012a, S. 6). In diesem Zusammenhang kommt der Sprache eine besondere Bedeutung zu, da sie ein "Mittel des Ausdrucks, der Verständigung und [zugleich eine, Anm. d. Verf.] elementare Voraussetzung für Teilhabe" (Froese, 2017, S. 194) ist. "Auch die Sprache soll zur Inklusion beitragen – einerseits durch Ermöglichung von Verständigung und Information, andererseits durch gleiche Berücksichtigung aller in Ansprache und Formulierung" (ebd.). Um einem inklusiven Leitbild gerecht zu werden, ist es zentral, den eigenen Sprachgebrauch situationsspezifisch hinsichtlich potenzieller Diskriminierungen zu reflektieren. Kategorien sollten also immer dahingehend hinterfragt werden, inwiefern sie negative Konnotationen und Effekte auslösen (können).

Indem sich Fach- und Leitungskräfte stark mit der eigenen Verantwortung für Diskriminierung, Privilegien und Machtverhältnissen auseinandersetzen, können sie ebenfalls Fähigkeiten darin erwerben, auch Kinder darin anzuleiten (P. Wagner, 2017). Das bedeutet nicht, dass jede Fachkraft Spezialist*in für jegliche Aspekte von Differenz und Vielfalt sein muss und frei von Diskriminierung handelt, sondern sich vielmehr in einem stetigen Prozess befinden sollte innerhalb einer Antinomie, "die darin besteht, soziale Differenzen [...] weder zu dramatisieren noch zu entdramatisieren bzw. bagatellisieren" (Lindmeier, 2019, S. 113). Diese Entwicklung muss die gesamte Einrichtung betreffen. Die Verwendung einer diskriminierungssensiblen Sprache ist einer von vielen Schritten, um ein inklusives Leitbild umzusetzen. Dazu gehört ebenso, weiterhin über Diskriminierungserfahrungen zu sprechen und diese aufzuarbeiten. Denn "[das] Abbauen von Barrieren erfordert eine Kopplung von Diversitätsbewusstsein *und* Diskriminierungskritik" (Sulzer, 2017, S. 20, Hervorhebung im Original). Der Anspruch einer diskriminierungssensiblen Sprache ist daher auch auf pädagogische Fach- und Leitungskräfte und ebenso auf konzeptionelle Aufgaben übertragbar.

3. Fragestellung

Die theoretischen Ausführungen zeigen die Bedeutung einer diskriminierungssensiblen Sprache. Der Anspruch an dessen Umsetzung betrifft im Kontext einer inklusiven Frühpädagogik nicht nur Wissenschaft, sondern besonders pädagogische Einrichtungen mit ihren Fach- und Leitungskräften. Diskriminierung hat vielerlei Formen, ein entscheidendes Mittel der Realisierung ist der Sprachgebrauch. Aus der Verknüpfung der Themen Inklusion, (Anti-)Diskriminierung und Sprache stellt sich daher die Frage, inwiefern Erwachsene – in diesem Fall pädagogische Fach- und Leitungskräfte in Kitas – für das Thema diskriminierungssensible Sprache sensibilisiert sind und worin sich ihr Sprachgebrauch konkret auszeichnet. Die übergeordnete Forschungsfrage der diesem Beitrag zugrundeliegenden Studie lautete:

Inwiefern wird diskriminierungssensible Sprache in inklusiv arbeitenden Kitas realisiert?

Die Realisierung kann durch unterschiedliche Methoden untersucht werden. Da es bislang keinen umfangreichen Forschungsstand zum Thema gab, wurde eine explorative Herangehensweise in einem qualitativ-empirischen Forschungsdesign gewählt. Pandemiebedingt war es nicht möglich, kategoriengeleitete Beobachtungen zum Sprachverhalten von pädagogischen Fachkräften im Kita-Alltag durchzuführen. Daher wurde die sprachliche Analysegrundlage in Interviews generiert und zudem schriftliches Material von Kitas herangezogen. Mithilfe dieser Elemente sollte untersucht werden, inwiefern eine diskriminierungssensible Sprache in Kitas verwendet wird, die sich explizit auf ein inklusives Leitbild ausrichten

Deledda Deledda

(Systematisierung siehe Abbildung 1). Damit sollte einem Forschungsdesiderat begegnet werden, indem der Sprachgebrauch nicht mehr als "Nebenrolle im Inklusionsdiskurs" (Trumpa, 2015, S. 59) betrachtet wird, sondern systematisch hinsichtlich seines antidiskriminatorischen und inklusiven Potenzials und somit auch hinsichtlich der Professionalität von Fach- und Leitungskräften untersucht wird.

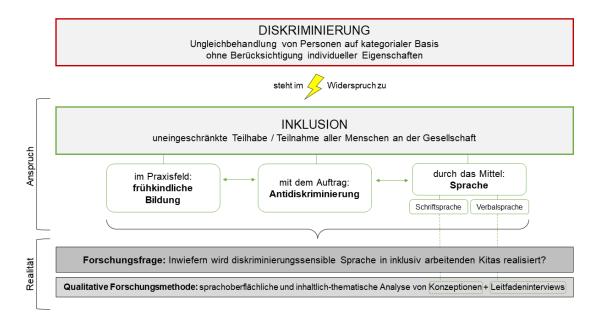


Abbildung 1. Forschungsleitendes Modell der Untersuchung

Richtungsweisend war dafür ein Forschungsprojekt, das Trumpa (2015) in ihrem Artikel beschreibt. Dafür wurden Auszüge aus Internetauftritten von inklusiven Schulen sprachlich analysiert – das zugehörige Kategoriensystem unterschied zwischen diskriminierender und diskriminierungsfreier Sprache. Sie kam zu dem Ergebnis, dass auf den Homepages nur selten diskriminierende Sprachhandlungen auftreten. Angelehnt an diese Forschung wurde ein Studiendesign entwickelt, das sich auf den Praxiskontext Kita bezieht und nicht nur schriftliche Aussagen von Institutionen analysiert, sondern ebenso spontansprachliche Äußerungen miteinbezieht – generiert durch Interviews mit den Leitungskräften. Die Leitungskräfte wurden dabei stellvertretend für die Kitas befragt, da sie die Einrichtung repräsentieren, von ihnen ein fachliches Grundwissen zum Thema Inklusion angenommen wird und sie zudem meist mit der Aufgabe der Konzeptions(weiter)entwicklung betraut sind. Die Konzeptionen der Kitas bildeten die verschriftlichte Analysegrundlage.

Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse wurden die Interview- und Konzeptionsdaten ausgewertet. Ziel war es, einerseits eine sprachoberflächliche Analyse des Materials durchzuführen, um diskriminierungssensible und potenziell diskriminierende Aussagen herauszufiltern. Andererseits sollten Einstellungen und Wahrnehmungen der Leitungskräfte bzw. der Verfasser*innen der Konzeptionen ermittelt werden, die Aufschluss über die (nicht) sichtbare Umsetzung diskriminierungssensibler Sprache geben können. Schlussfolgerungen können daher personen- und nicht einrichtungsbezogen gezogen werden.

4. Untersuchungsdesign

4.1 Stichprobe

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde die Erhebung von Verbaldaten in Interviews und die Sichtung schriftlicher Aussagen aus Konzeptionen von Kitas gewählt mit dem Ziel, sie hinsichtlich ihres Gehalts diskriminierungssensibler Sprache zu analysieren. Die beiden Modi Schrift- und Verbalsprache standen daher im Fokus. Der Untersuchungszeitraum war im Herbst 2020.

Als Stichprobe wurden fünf Kitas ausgewählt, die sich als inklusiv bezeichnen, da durch diese Ausrichtung eine automatische Nähe zum Thema Vielfalt bzw. Diversity vermutet wurde. Um eine exemplarische Vergleichbarkeit zu ermöglichen, sollten die befragten Kitas eine räumliche Nähe zueinander und dieselben gesetzlichen Rahmenbedingungen aufweisen. Hierfür bot sich der Stadtstaat Hamburg an, der für die Stichprobenakquise gewählt wurde. Eine inhaltliche Ausrichtung des Elementarbereichs jedes Bundeslandes in Deutschland ist durch Bildungsprogramme formuliert, welche in Hamburg als "Bildungsempfehlungen" ebenfalls im Hinblick auf das Thema Inklusion ausgeführt werden (Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration, 2012). Über Internetrecherchen wurden Kitas gesucht, die die genannten Kriterien erfüllen und ihre inklusive Ausrichtung online öffentlich vertreten. Damit ist eine exemplarische bzw. inhaltliche (statt statistische) Repräsentativität (Misoch, 2019) gegeben, da Schlüsse für genau diese inklusiv arbeitenden Kitas möglich sind und die Sinnkonstruktionen dieser Kitas bzw. der befragten Leitungskräfte aufgefangen werden können.

Die fünf untersuchten Kitas arbeiten bereits seit einigen Jahren inklusiv (Beginn der inklusiven Arbeit war zwischen 2010 und 2018), gehören unterschiedlichen Trägern an und weisen unterschiedliche Größen auf – von einer zweigruppigen Kita mit knapp 30 Kindern bis zu einer Einrichtung mit knapp 130 betreuten Kindern. Deren Konzeptionen sind laut Angaben der Leitungskräfte teilweise länger nicht bearbeitet (bspw. Stand 2016) und wenig verwendet, teilweise aktuell überarbeitet und werden für die Öffentlichkeitsarbeit genutzt. Die fünf befragten Leitungskräfte weisen zumeist eine Qualifikation und jahrelange Berufserfahrung als Erzieher*in bzw. Heilpädagog*in auf, zwei haben ein Pädagogik-Studium absolviert. Die Berufserfahrung im Leitungsbereich erstreckt sich von 2 bis zu 19 Jahren. Damit sind die Kitas hinsichtlich ihrer Ausrichtung ähnlich und weisen dennoch unterschiedliche Strukturmerkmale auf.

4.2 Analysegegenstände und Datenerhebung

Der Vergleich der beiden Analysegegenstände der Studie gründete auf dem Forschungsinteresse, inwiefern es Gemeinsamkeiten oder Unterschiede im diskriminierungssensiblen Sprachgebrauch je nach Äußerungsart – schriftlich oder verbal – gibt. Dafür wurden mit den Leitungskräften der fünf Kitas Leitfadeninterviews geführt, die die Verbaldaten zum Thema lieferten. Gesprächsthema war dabei die "inklusive Arbeit in der Kita", was einerseits mit dem Forschungsthema zusammenhing und andererseits noch Spielraum ließ, um den Fokus auf diskriminierungssensible Sprache nicht vorab zu offenbaren. Der Fokus lag darauf, durch die Fragen des Leitfadens einen Gesprächsfluss zu evozieren, der implizit und explizit Aufschluss über einen diskriminierungssensiblen Sprachgebrauch der Leitungskräfte gibt. Daher umfasste der Leitfaden Themen wie den Stellenwert von Inklusion in der Kita, konkrete gelingende und herausfordernde Beispiele der inklusiven Arbeit sowie Auswirkungen auf

Deledda Deledda

den Sprachgebrauch, womit der Forschungsgegenstand explizit in die Befragung einbezogen wurde.

Der zweite Analysegegenstand war die Konzeption jeder Kita und damit der schriftlich fixierte pädagogische Orientierungsrahmen der täglichen Arbeit. Durch seine öffentlichkeitswirksame Komponente war dieses Schriftstück für die Analyse interessant, da sich die Verfasser*innen der Konzeptionen nicht nur über die Inhalte, sondern auch über die Formulierung austauschen und einigen müssen. Den Leitungskräften kommt in diesem Prozess eine zentrale Rolle zu – sie waren in allen Fällen neben den pädagogischen Fachkräften die Verfasser*innen der Konzeptionen.

Beide Datenquellen wurden entsprechend transkribiert bzw. aufbereitet, um das Material im Anschluss einheitlich analysieren zu können (Eckdaten hierzu siehe Tabelle 1). Mithilfe der Audioaufnahmen der Interviews und Postskripte wurden neben verbalen Äußerungen ebenfalls relevante nonverbale Aktivitäten wie Pausen oder Satz- und Wortabbrüche markiert, um bspw. Pausen vor potenziell diskriminierenden Aussagen analysieren zu können. Aus den Konzeptionen wurden entsprechende Kapitel zum Thema Inklusion herausgegriffen, da sie eine inhaltliche Nähe zum Interviewthema aufweisen und das Forschungsthema abbilden. Dabei bedeutet jegliche Reduktion des Materials eine Selektion, die mit einer subjektiven Interpretation und Vorauswahl der Daten einhergeht (Misoch, 2019) und daher Einfluss auf die Ergebnisse hat. Daher wurden sämtliche Unterkapitel, die die zentralen Begriffe Inklusion, Vielfalt, (Anti-)Diskriminierung und Sprache enthielten, in Gänze extrahiert und zusammengefügt und einzig Abschnitte bspw. zur Trägerstruktur, Schließzeiten oder Eingewöhnung ausgelassen.

Tabelle 1. Eckdaten der Erhebung und Analysedokumente pro Kita

	Kita1	Kita2	Kita3	Kita4	Kita5
Erhebungsformat (Interview)	face-to-face (in Kita)	face-to-face (in Kita)	digital	digital	face-to-face (in Kita)
Dauer der Interview- Aufnahme (in Minuten)	52:21	59:44	54:54	49:30	48:21
Umfang des Interview-Transkripts (in Zeichen*)	41279	49107	55849	42573	37389
Umfang der komprimierten Konzeption (in Zeichen [ohne Leerzeichen])	22455	7740	14718	45561	12983

Die Interviewtranskripte und alle extrahierten Auszüge aus den Konzeptionen dienten als Analysegrundlage, um darin die Einstellung zu und Realisierung von diskriminierungssensibler Sprache der Leitungskräfte (und weiteren Verfasser*innen der Konzeptionen) zu untersuchen. Ganz im Sinne von Graumann und Wintermantel (2007) sollte die Auswertung des Materials über die Suche nach offensichtlich diskriminierender Sprache hinausgehen und zusätzlich "Zeichen und [Symbole] defensiver, aversiver, ambivalenter Einstellungen untersuchen" (ebd., S. 154).

Aus der Forschungsfrage ließen sich zusammenfassend zwei Analysekomponenten ableiten. Zunächst sollte die formalsprachliche Ebene hinsichtlich der Frage, wie die Befragten sprechen, untersucht werden. Das Datenmaterial offenbarte jedoch aus inhaltlicher Sicht weit mehr Analysegrundlage. Das hing mit der engen Verknüpfung des Fokus auf diskriminierungssensible Sprache und einem inklusiven Leitbild zusammen. Daher sollte das Datenmaterial ebenfalls für die Untersuchung der tiefer liegenden Sinnstrukturen herangezogen werden. Die leitende Fragestellung hierfür war, was die Befragten über diskriminierungssensible Sprache sagen bzw. nicht sagen. Mit dieser Zweiteilung sollte einerseits die Forschungsfrage aus zwei Perspektiven betrachtet werden. Andererseits sollte damit der Eindruck vermieden werden, den Sprachgebrauch der untersuchten Kitas lediglich in tendenziell diskriminierend oder tendenziell diskriminierungssensibel einzuteilen, da deren Erfahrungen und Aussagen ebenso in die Analyse miteinbezogen wurden.

4.3 Auswertungsmethodik

Für die konkrete Auswertung wurde auf das Verfahren der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse von Kuckartz (2018) zurückgegriffen und die jeweiligen Phasen an das Forschungsdesign angepasst. So konnte einerseits eine sprachoberflächliche Analyse durchgeführt und andererseits eine inhaltlich-thematische Analyse des Datenmaterials angesetzt werden. Der Sinn-rekonstruierende Anteil bedarf weiterer qualitativer Auswertungsansätze, die für weitere Forschungsvorhaben zu diesem Thema herangezogen werden müssen. Die Kategorisierung und Zuordnung der Aussagen und schriftlichen Ausführungen wurde computergestützt mithilfe der Software MAXQDA durchgeführt. Anhand der existierenden Sprachleitfäden aus der theoretischen Heranführung (siehe Abschnitt 2.4) an das Thema wurde ein erstes Kategoriensystem entwickelt, das während des Forschungsprozesses mit induktiven Kategorien erweitert wurde.

Für die sprachoberflächliche Analyse⁷ der Aussagen der Kitas wurden daher erste Subkategorien zusammengestellt, die sich potenziell diskriminierender oder diskriminierungssensibler Sprache zuordnen lassen (z.B. gegenderte Formulierung⁸ als potenziell diskriminierungssensibel). Als potenziell diskriminierende Sprache wurden dabei solche sprachlichen Ausdrücke codiert, die aufgrund ihrer sprachlichen Struktur dazu geeignet sind, diskriminierende Funktionen zu realisieren (z.B. Verallgemeinerung). Für die inhaltlich-thematische Analyse der Dokumente wurden außerdem Hauptkategorien zusammengestellt, die sich am Fragekorpus des Interviewleitfadens orientieren (bspw. Aussagen zur Bedeutung von Inklusion). Die induktiv gebildeten Kategorien entstanden u. a. aus ambivalenten Aussagen der Leitungskräfte in den Interviews, da sie bspw. aufgrund behördlich feststehender Formulierungen oder fehlender sprachlicher Alternativen weiterhin auf kategorisierende Begriffe zurückgreifen mussten. Hier wurde der Bezug zum Thema Dekategorisierung bzw. das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma deutlich, was für die theoretische Rückbindung der Analyseergebnisse bedeutsam ist. Auch begriffliche Unsicherheiten konnten damit codiert werden, wenn bspw. Sprechpausen vor womöglich als problematisch einzuschätzenden Äußerungen gemacht wurden. Weiterhin erwiesen sich Aussagen zur Positionierung zum Thema diskriminierungssensible Sprache als wertvoll für die Analyse.

Die Zweiteilung der Analyse hatte zur Folge, dass einerseits die formalen Textbestandteile hinsichtlich des diskriminierungssensiblen Potenzials der Aussagen der Befragten betrachtet

⁷ Die Übersicht aller Kategorien dieser Analyseeinheit kann Tabelle 2 in Kapitel 5.1 entnommen werden.

⁸ Die Kategorien werden im Folgenden jeweils kursiv geschrieben.

70 Deledda

wurden. Die jeweiligen Codierungen pro Fall wurden dafür gegenübergestellt, sodass Fallzusammenfassungen pro Kita erstellt werden konnten. Im Anschluss wurde eine Gegenüberstellung der Codierungen aller Kitas je Analysegegenstand vorgenommen hinsichtlich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Sprachgebrauchs – je nachdem, ob die Aussagen spontan getroffen (Interviews) oder verschriftlicht (Konzeptionen) wurden. Andererseits sollten neben der sprachoberflächlichen Analyse auch die dahinter liegenden Wertvorstellungen sowie das Verständnis und die Positionierung zum Thema diskriminierungssensible Sprache analysiert werden, da Äußerungen nicht nur rein auf der semantischen Ebene diskriminierend sein können, sondern diese Wertung meist subtil durch die Bedeutungszuschreibung, den Kontext und die Äußerungsart hervorgeht (Graumann & Wintermantel, 2007). Daher wurden für die inhaltlich-thematische Analyse alle Aussagen codiert, die ein Wissen der Leitungskräfte bzw. Verfasser*innen der Konzeptionen zu den Themen Inklusion und diskriminierungssensible Sprache offenbarten sowie Aussagen zur Positionierung hierzu. Aus den gesammelten Aussagen wurden thematische Summarys für jede Kita erstellt. Eine Vertiefung der inhaltlich-thematischen Analyse hinsichtlich hermeneutischer Gesichtspunkte hätte in Umfang und Dauer den Rahmen dieser Untersuchung überschritten, weshalb nur ein erster Einblick vorgenommen werden konnte. Weitergehende Forschung muss hier ansetzen, um die Hintergründe und Einstellungen diskriminierungssensibler Sprachhandlungen zu analysieren.

5. Darstellung der Ergebnisse

5.1 Sprachoberflächliche Analyse

Neben dem Kategoriensystem, das für sich stehend bereits als erstes Forschungsergebnis zu betrachten ist, da damit einzelne Sprachkomponenten zielgerichtet hinsichtlich ihres diskriminierenden Gehalts untersucht und eingeschätzt werden können, sind vor allem die Ergebnisse der Zusammenschau der Aussagen aller untersuchten Kitas und die Verteilung je nach Analysegegenstand interessant. So ließ sich in der sprachoberflächlichen Analyse ein recht differenziertes Bild erkennen. Weit mehr Aussagen ließen sich den potenziell diskriminierenden Ausdrucksweisen zuordnen (327 im Vergleich zu 241 diskriminierungssensiblen Aussagen) und verdeutlichen damit die Schwierigkeit auch im inklusiven Prozess, auf neutrale und nicht zwingend wertende Formulierungen zurückzugreifen. Bei Betrachtung der relativen Verteilung wurden Unterschiede zwischen den einzelnen Kitas deutlich: Während in nur einer Kita insgesamt mehr diskriminierungssensible Aussagen der interviewten Leitungskräfte (in Form von gegenderten Aussagen) vorgefunden wurden, waren in den Aussagen aus den anderen vier Kitas häufiger unterschiedliche Ausprägungen verschiedener potenziell diskriminierender Aussagen sichtbar, allen voran die Auslassungen, also dass mindestens eine Gruppe nicht in die Formulierung eingeschlossen wird (wie beim generischen Maskulinum).

In der Herausarbeitung der häufigsten Kategorisierungen wurden einige Differenzlinien besonders hervorgehoben, die die Befragten sprachlich kenntlich machten. Allen voran ist die Unterscheidung von Menschen nach Beeinträchtigungen bzw. Fähigkeiten zu nennen, die in Bezug auf Diskriminierung als Ableismus bekannt ist. Die Formulierungen "Integrationskinder" oder "Inklusionskinder" im Zusammenhang mit Beeinträchtigungen und Behinderungen von Kindern verdeutlichten diese Heraushebung von Unterschieden zwischen Kindern auf der Ebene ihrer Fähigkeiten. Zudem wurden die benannten Kinder damit mehr als Objekt denn als Subjekt betrachtet, was unter der Kategorie *Entpersonalisierung* erfasst

wurde. Solche Begriffe verdeutlichen ein Zwei-Gruppen-Denken im Sinne einer Normalitätsvorstellung, da von einigen Kindern implizit erwartet wird, sich in ein bestehendes System inkludieren zu müssen. Das Dilemma wurde bspw. in folgender Aussage einer Kita-Leitung deutlich: "Inklusions-Kita nennen wir uns ja, weil wir auch Kinder aufnehmen, die Schwierigkeiten haben in gewissen Kompetenzbereichen". Die propagierte Selbstverständlichkeit der Aufnahme aller Kinder steht im Spannungsfeld zu den Hürden, um Inklusion und ebenso diskriminierungssensible Sprache umzusetzen. Wurden die *ambivalenten Aussagen* der Kitas hinzugezogen, verfestigte sich dieses Bild: "[...] das ist glaub ich das Wichtige, da keinen Unterschied zu machen. Trotzdem machst du einen Unterschied, weil bestimmte Kinder ja mehr Förderbedarf [haben]".

Die am häufigsten codierten Kategorien über alle Untersuchungseinheiten hinweg waren *Auslassungen* der Geschlechtervielfalt durch Sprache auf der einen Seite (196 Codierungen) und *gegenderte Formulierungen* mit etwa hälftigem Anteil (84 Codierungen) auf der anderen Seite. Dies ist insofern interessant, als dass darin die Ambivalenz deutlich wird, mit der diskriminierungssensible Sprache umgesetzt wird. In der konkreten Umsetzung *gendergerechter Sprache* ließen sich Unterschiede je nach Leitungskraft erkennen (z. B. bei der Verwendung von Gender-Sternchen oder Binnen-I). Dabei stellten sich die Unterschiede besonders beim Vergleich der beiden Analysegegenstände – Interviewaussagen und schriftliche Konzeptionen – heraus (siehe Tabelle 2).

Ein Vergleich der beiden Analysegegenstände soll Schlüsse dahingehend ermöglichen, ob die diskriminierungssensible Sprache je nach Reflexionsgrad und Zeit zur Formulierung anders ausfällt. Diese Parameter können aufgeschlüsselt werden in die Wahrnehmung einerseits von Interviews als Aufforderung zur spontanen und verbalen Stellungnahme zu bestimmten Themen, die durchaus reflektiert vollzogen werden kann, jedoch unter einem gewissen Zeitdruck durch die Interviewsituation steht. Bei Konzeptionen andererseits kann der Reflexionsgrad durch die potenzielle Zusammenarbeit im Team sowie durch die Verschriftlichung per se erhöht werden, der Zeitdruck für eine diskriminierungssensible Formulierung ist nur mittelbar gegeben.

Tabelle 2. Relative Verteilung der Codierungen der sprachoberflächlichen Analyse je nach Analysegegenstand (Hauptkategorien fett markiert); Prozentangaben beziehen sich auf den Anteil aller codierten Äußerungen; Schattierungen zeigen Gruppen von Äußerungen, die in ähnlicher Häufigkeit auftreten (beginnend bei 5%)

Kategorien der sprachoberflächlichen Analyse	Interview- transkripte	Konzeptionen	Total		
Potenziell diskriminierende Aussagen					
Asymmetrische Bezeichnung	0.2%	0.4%	0.3%		
Auslassung	37.3%	17.1%	29.7%		
Einleitungsdiskriminierung	0.2%	-	0.2%		
Entpersonalisierung	10.9%	11.4%	11.1%		
Entwürdigende Bezeichnung	-	-	-		
Generalklausel	-	-	-		

72 Deledda

Kategorien der sprachoberflächlichen Analyse	Interview- transkripte	Konzeptionen	Total
Heraushebung von Unterschieden	5.3%	4.5%	5.0%
Positive Diskriminierung	-	-	-
Reduzierter Sprachgebrauch	0.2%	-	0.2%
Stereotype Sprachbilder/ Redewendungen	1.0%	-	0.6%
Verallgemeinerung	3.4%	1.2%	2.6%
Ambivalente Aussagen	7.7%	5.3%	6.8%
Begriffsunsicherheit	10.2%	1.6%	7.0%
Diskriminierungssensible Aussagen			
Gebrauch einer Selbstbezeichnung	-	-	-
Gegenderte Formulierung	3.4%	28.5%	12.7%
Kontextbezogene Formulierung	4.1%	5.7%	4.7%
Mensch vordergründig	4.8%	2.8%	4.1%
Neutralisierung	5.3%	5.3%	5.3%
Symmetrische Bezeichnung	-	-	-
Unspezifische Formulierung	5.8%	16.3%	9.7%
Summe	100%	100%	100%

Über alle Interviews hinweg waren mit einem Anteil von 58.6% der codierten Textstellen am häufigsten *potenziell diskriminierende Aussagen* vorzufinden. Wird diese Kategorie hinsichtlich ihrer Subkategorien genauer betrachtet, fällt die Häufung an *Auslassungen* im Vergleich zu allen weiteren Formen auf. Sie machen im gesamten codierten Material der Interviews einen Anteil von 37,3% aus. Die beiden Subkategorien *Entpersonalisierung* (z. B. "Pflegefall", "Inklusionskind") und *Heraushebung von Unterschieden* (z. B. "Kinder mit und ohne Behinderung") folgen im Anschluss und ähneln in ihrer Häufigkeit dem Sprachgebrauch in den Konzeptionen. Die Konzeptionen weisen in allen diesen Subkategorien (teilweise deutlich) niedrigere oder ähnliche Werte auf, weshalb ein Anteil von 34.6% der codierten Aussagen als *potenziell diskriminierend* eingestuft werden kann. Dort wurden insgesamt weniger Subkategorien codiert, sodass es sich bei den meisten *potenziell diskriminierenden Aussagen* um *Auslassungen* oder *Entpersonalisierungen* handelt, die in fast allen Konzeptionen auftreten.

Die Aussagen, die den Zwischenkategorien (ambivalente Aussagen und Begriffsunsicherheit) zwischen einem potenziell diskriminierenden und diskriminierungssensiblen Sprachgebrauch zugeordnet werden konnten, fanden sich häufiger im verbalen Sprachgebrauch der Leitungskräfte in den Interviews. So wurden 42 Passagen herausgefiltert, in denen die Befragten den Eindruck erweckten, nach passenden Wörtern zu suchen und dabei nicht auf

bestimmte Begriffe verzichten zu können (z. B. "[…] und das ist eine ganz große Einrichtung für – ich sag es jetzt mal so, wie es früher/⁹ für Menschen mit Behinderung"). In den Konzeptionen war nur ein kleiner Anteil solcher Aussagen vorzufinden, was ein Hinweis auf die vorteilhafte zeitliche Komponente bei der Verschriftlichung sein kann.

Für die Forschungsfrage war außerdem interessant, inwiefern diskriminierungssensible Sprachanteile in den Kitas – genauer: bei den interviewten Leitungskräften und Verfasser*innen der Konzeptionen – vorgefunden werden können. Im Gegensatz zu den Befunden in der Hauptkategorie potenziell diskriminierende Aussagen ließ sich hier ein sehr viel stärkerer Gebrauch sensibler Aussagen in den Konzeptionen der Kitas im Vergleich zu den Interviewtranskripten auffinden. 58.5% der Textsegmente, die für die sprachoberflächliche Analyse herangezogen werden konnten, entfielen bei den Konzeptionen auf die zugehörigen Subkategorien, allen voran die gegenderten Formulierungen mit einem Anteil von 28.5%. Wie im Vergleich zwischen den Kitas bereits herausstach, wurden diese in den Konzeptionen auf unterschiedliche Weise umgesetzt, trugen aber allesamt dazu bei, mehrere Geschlechter in der Sprache sichtbar zu machen. Ein umgekehrtes Muster ließ sich bei den Interviewdaten erkennen: Hier wurden insgesamt 23.5% diskriminierungssensible bzw. 3.4% gegenderte Aussagen codiert. In der Verbalsprache der Leitungskräfte waren demnach deutlich mehr Auslassungen als gendergerechte Formulierungen erkennbar, was als der auffälligste Befund dieser Gegenüberstellung heraussticht.

Zusammenfassend ließen sich somit zentrale Unterschiede im Sprachgebrauch je nach Analysegegenstand hervorheben. Vornehmlich schien das Thema *Gendern* in einem Spannungsfeld zu stehen, da hier eine diametrale Umsetzung in beiden Analysedokumenten erkennbar war, die sich in den Konzeptionen in einer Tendenz zu *diskriminierungssensiblen* und in den Interviews eher in *potenziell diskriminierenden Aussagen* zeigte. Die Hauptkategorien zwischen diesen Polen (*ambivalente Aussagen* und *Begriffsunsicherheit*) verdeutlichten besonders in den Interviews die Schwierigkeit, einen diskriminierungssensiblen Sprachgebrauch konsequent umzusetzen. Diese ersten Ergebnisse aus den Aussagen der Leitungskräfte und den Konzeptionen lassen einen Einblick in die Möglichkeiten und Herausforderungen der Umsetzung diskriminierungssensibler Sprache im gesamten Kita-Kontext zu, können jedoch nicht generalisiert werden, sondern sind personengebunden. Gemeinsam waren den Dokumenten die vielfältigen Umsetzungsformen *diskriminierungssensibler Sprache*, z. B. durch *neutrale* oder *kontextbezogene Formulierungen*.

5.2 Inhaltlich-thematische Analyse

Die Ergebnisse der sprachoberflächlichen Analyse können u. a. mit den inhaltlichen Aussagen der Leitungskräfte und aus den Konzeptionen in Verbindung gebracht und erklärt werden. Allein der Begriff Inklusion wurde je nach Analysegegenstand unterschiedlich definiert und der Personenkreis, der die inklusive Arbeit umfasst, teils ausschließlich auf Menschen mit Beeinträchtigungen bezogen, teilweise aber auch übergreifend auf alle Merkmale, wie eine Kita-Leitung beschrieb: "Für uns bedeutet das erstmal, niemanden auszugrenzen aufgrund äußerer oder persönlicher Merkmale. [...] Also wir sind offen für alle Familien, die einen Kitaplatz suchen, egal welcher Muttersprache, welches Herkunftslandes, kultureller Hintergründe oder halt körperlicher, geistiger oder welcher Merkmale auch immer."

Ähnlich verhielt es sich mit dem Thema diskriminierungssensible Sprache, das in einer Frage im Interviewleitfaden explizit aufgegriffen wurde ("Inwiefern hat die inklusive Arbeit

-

⁹ Zeichen für Satzabbruch

auch Auswirkungen auf Ihren Sprachgebrauch?"). Hier wurde die unterschiedlich starke Auseinandersetzung mit dem Thema Diskriminierung und der Rolle von Sprache deutlich. Einige Befragte beklagten, wie herausfordernd eine Auseinandersetzung sei, "[wenn] man nicht drauf gestoßen wird, wenn einem das keiner sagt oder mal aufzeigt". Gleichzeitig war ihnen bewusst, "dass die Wahrnehmung von Unterschieden und deren Bewertung bereits im Kindesalter beginnt", was eine wichtige Voraussetzung für die Beschäftigung mit diskriminierenden (Sprach-)Handlungen ist. Wenn bereits früh Wert auf einen diskriminierungssensiblen Umgang miteinander gelegt wird, hat dies unmittelbar Auswirkungen auf die Wirklichkeitsvorstellungen von Kindern. Eine weitere Begründung für die Verwendung diskriminierungssensibler Sprache wurde darin gesehen, dass es nicht darum ginge, dass man potenziell diskriminierende Aussagen womöglich nicht so meine, "sondern es geht darum: Wie kommt es beim Gegenüber an?" Die konsequente Reflexion des eigenen Sprachverhaltens wurde von allen Leitungskräften als wichtige Aufgabe für das Team gesehen – auch in herausfordernden Situationen: "Und wenn es den Kollegen teilweise bis hier steht, dann müssen sie ja trotzdem anfangen, oder beziehungsweise immer noch aufpassen, selber nicht grenzwertig oder grenzüberschreitend zu werden. [...] da arbeiten wir regelmäßig an uns."

Einige Leitungen griffen im Interview sowie in den Konzeptionen explizit den Ansatz "Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung" (siehe Kapitel 2.2) auf, der auch Auswirkungen auf den Sprachgebrauch von Fachkräften hat. Die Umsetzung von Inklusion und diskriminierungssensibler Sprache scheint zusammenfassend eine prozesshafte Entwicklung zu sein, die in einigen Fällen (noch) nicht so bewusst ist und in vielen Fällen von den gegebenen Ressourcen und teilweise behördlichen Vorgaben abhängig ist. In den thematischen Summarys (bestehend aus den Kategorien Wissen zu diskriminierungssensibler Sprache und Positionierung zu diskriminierungssensibler Sprache) der Kitas wurde deutlich, dass die Befragten unterschiedlich ausführlich über ihr Wissen und Erfahrungen mit Diskriminierung berichten. Weiterhin ist bei einigen Kitas laut Aussagen der Leitungskräfte das Thema diskriminierungssensible Sprache in der Teamarbeit präsent und konzeptionell verankert, während der Prozess bei anderen eher nur in der Verantwortung der Fachkräfte verortet wird bzw. Leitungskräfte sich eine vermehrte Auseinandersetzung mit dem Thema wünschen. Nicht in allen Konzeptionen wird das Thema ausgeführt, was teilweise mit dem jeweiligen Umfang des Schriftstücks, dessen Erarbeitung im Team, der Aktualität und dem Nutzen für die Einrichtung zusammenhängt. Eine Leitungskraft antwortet auf die Frage, inwiefern die inklusive Arbeit auch Auswirkungen auf den Sprachgebrauch habe: "Ich glaube, das hat sie nicht automatisch. [...] Weil das ist tatsächlich ein Arbeitsprozess. Und der ist auch nie abgeschlossen. [...] Es sind ja immer Menschen. Und auch wir müssen uns gegenseitig auf die Fahne schreiben, auf die Schulter klopfen oder mal sagen [...]: , Was hast du da gerade gesagt? 'Das funktioniert [...] über Wiederholung und Sich-Erinnern und [...] auch nur über die Bereitschaft des Gegenübers."

6. Diskussion der Ergebnisse

6.1 Zur Realität diskriminierungssensibler Sprache im Forschungsfeld

Die aufgeführten Analyseergebnisse lassen erste Schlüsse für die Realisierung von und Einstellung zu diskriminierungssensibler Sprache in den untersuchten Kitas zu. Die zwei Analysefokusse – die sprachoberflächliche und inhaltlich-thematische Analyse – zeigen auf verschiedene Art, inwiefern das Thema implizit und explizit bei den Kitas bzw. Leitungskräften verankert ist. Aus der Analyse von Sprachsequenzen wird sichtbar, welche Differenzlinien

von den Befragten angesprochen und (re-)produziert werden. Weitergehende Forschung muss dies auf Beobachtungen im pädagogischen Alltag ausweiten, um einschätzen zu können, inwiefern Kitas zu einem diskriminierungssensiblen Umgang mit Kindern beitragen. Welche Begriffe pädagogische Fachkräfte verwenden sagt etwas darüber aus, wie sie über Diskriminierung und Vielfalt reflektieren bzw. ob sie sich innerhalb der inklusiv arbeitenden Einrichtung damit beschäftigen. Bereits die Aussagen der Leitungskräfte und weiterer Verfasser*innen der Konzeptionen in dieser Untersuchung geben Hinweise auf Schwierigkeiten und Möglichkeiten bei der Umsetzung.

Anhand der Codierungen lässt sich erkennen, dass nicht alle Formen potenziell diskriminierender Sprache im Interview- und Konzeptionsmaterial vorgefunden wurden, wofür es unterschiedliche Erklärungsmöglichkeiten gibt: Einige Kategorien sind üblicherweise vielmehr in der Schrift- als in der Verbalsprache verankert oder eher bei Anreden bestimmter Personen aufzufinden (bspw. asymmetrische bzw. symmetrische Bezeichnung). Dass es keine Codierungen in der Kategorie entwürdigende Bezeichnung gab, war ebenfalls erwartbar, da Aussagen, die dieser Kategorie zugeordnet werden können, im öffentlichen Diskurs nur selten Verwendung finden und die Äußerung dieser expliziten Diskriminierung in einem Interview und auch in der Schriftsprache allein hinsichtlich des Leitbilds Inklusion sehr ungewöhnlich wäre. Der Einfluss sozialer Erwünschtheit spielt hierbei ebenso eine bedeutende Rolle und kann Ursache für den vorgefundenen Sprachgebrauch sein. Gerade ein solches angepasstes Verhalten zeugt davon, welchen Einfluss das Denken auf die Sprache hat.

Die induktiv gebildeten Kategorien haben ebenfalls eine besondere Bedeutung. Denn wie bereits Graumann und Wintermantel (2007) feststellten, ist es im Forschungskontext nicht nur wichtig, offensichtliche bzw. extreme (also in diesem Fall bspw. die explizite Diskriminierung bei *entwürdigenden Bezeichnungen*) Einstellungen zu untersuchen. Es sollten zudem andere Aussagen hinzugezogen werden, die "die wichtigsten Funktionen der Diskriminierung erfüllen: Trennen, Distanzieren, Unterschiede betonen, Abwerten, Festschreiben – Zeichen, die nicht unbedingt von jedem als diskriminierend erkannt werden, die aber denen gegenüber, "die sie angehen", Signalwirkung besitzen" (ebd., S. 154). Die *ambivalenten Aussagen, Begriffsunsicherheiten*, aber auch die *Hervorhebung von Unterschieden* haben in diesem Kontext eine besondere Bedeutung und konnten im Datenmaterial zahlreich vorgefunden werden, was mit dem Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma zusammenhängen kann.

Bei einzelnen der befragten Kita-Leitungen und untersuchten Konzeptionen offenbart sich eine Normalitätsvorstellung, in der die Sonderrolle von Menschen mit Behinderungen deutlich wird und dass diese sich allein aufgrund ihrer Fähigkeiten oder ihres Verhaltens von einer als "normal" empfundenen Gesellschaft unterscheiden, was durch Begriffe wie "Regeleinrichtung" verbalisiert wird. Dieser Othering-Prozess hängt mit einem Zwei-Gruppen-Denken zusammen. Auch die Fixierung auf die Differenzlinie ohne/mit Behinderung wird trotz der inklusiven Ausrichtung in einigen Äußerungen deutlich.

Andere der untersuchten Kita-Leitungen und Konzeptionen weisen ein tendenziell starkes Bewusstsein für diskriminierende Prozesse und des sprachlichen Einflusses auf, was mit einer deutlichen Positionierung zu diskriminierungssensiblen Handlungsweisen einhergeht. Hier wird deutlich, dass es sich bei der inklusiven Arbeit und der Beschäftigung mit diskriminierenden Handlungen um einen fortwährenden Prozess handelt, der eine stetige Reflexion aller Beteiligten erfordert.

Vor allem das Thema Gendern kommt im Datenmaterial in zahlreichen Aussagen zum Vorschein. Ein sensibler Sprachgebrauch hinsichtlich der Sichtbarmachung von Geschlechtervielfalt ist einerseits häufiger in der Schriftsprache – hier: den untersuchten Konzeptionen –

verankert und haftet andererseits an zentralen Begriffen oder Bezeichnungen. So scheint sich die Bezeichnung von Leitungskräften als "Leitung" anstelle "Leiter*in" oder anderer möglicher Formen der Differenzierung von Geschlecht durchzusetzen. Andere Personenbezeichnungen, die diskriminierungssensibel formuliert werden können, sind hingegen (noch) nicht durchgehend im Sprachgebrauch der untersuchten Gruppe umgesetzt (bspw. "Therapeut*innen"). Durch den inkonsequenten Gebrauch von Begriffen, die Geschlechtervielfalt abbilden, liegt die Vermutung nahe, dass dies oft nicht bewusst geschieht oder aus Gründen der Lesbarkeit vereinfacht wird. Obwohl dieses Thema von allen befragten Kita-Leitungen und in den Konzeptionen in gewisser Weise tangiert und mehr oder weniger umgesetzt wird, lässt sich hier die größte Unsicherheit bzw. Herausforderung bei der konsequenten Umsetzung diskriminierungssensibler Sprache auffinden. Dies lässt sich in abgeschwächter Form auch an den Zuschreibungen von Personen im Vergleich mit Bezeichnungen feststellen, die bewusst den Menschen vor der Kategorie erwähnen (z. B. "Mensch mit Behinderung").

Weiterhin ist bei allen befragten Kita-Leitungen und in den Konzeptionen Thema, was in den induktiv gebildeten Kategorien zum Vorschein kommt: Die Schwierigkeit, auf Begriffe zu verzichten bei gleichzeitiger Notwendigkeit der Bezeichnung von Menschen mit bestimmten Merkmalen (bspw. durch die gesetzlichen Rahmenbedingungen) oder zur Beschreibung der inklusiven Arbeit. Hier zeigt sich ein gewisser Graubereich in der Bewertung von Sprache: Nicht immer haben Kategorien eine negative Funktion oder Konnotation, diese entsteht teils erst durch ihre (unbewusste oder bewusste) Bewertung. Zudem gibt es auch positiv konnotierte Kategorien. Es konnte festgestellt werden, dass die Umsetzung von Inklusion und die Realisierung diskriminierungssensibler Sprache von den befragten Leitungskräften fortlaufend als ein Entwicklungsprozess charakterisiert wurde und die konkreten Äußerungen immer in Abwägung der kontextuellen Notwendigkeit von Kategorienzuweisungen ausgehandelt bzw. angepasst werden müssen. Dieses theoretisch gefasste Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma betont die Frage, ob ein Verzicht auf Kategorien, also eine Dekategorisierung, zu diesem Zeitpunkt der Entwicklung und Umsetzung von Inklusion überhaupt umsetzbar ist und weist auf eine Grenze von Inklusion bzw. eines von Diskriminierung freien Sprachgebrauchs hin. So betont eine Leitungskraft: "Und das im Alltag mit denen zu leben, das ist glaub ich das Wichtige, da keinen Unterschied zu machen. Trotzdem machst du einen Unterschied".

Dieses Dilemma lässt sich auch an der hohen Frequenz der Versprachlichung der Differenzlinie ohne/mit Behinderung im Vergleich mit weiteren Heterogenitätsmerkmalen feststellen. Die Heraushebung ist teilweise durch die Begriffsgeschichte sowie historische und rechtliche Bezüge von Inklusion erklärbar. So ist auch die Definition von Inklusion unweigerlich mit der Entwicklung von Integration verbunden, da sie aus der Kritik an deren Umsetzung heraus entstanden ist. Wie Wunder (2010) bereits feststellte, kann mit Integrationsbestrebungen und dem damit verbundenen Konzept der Normalisierung ein Zwei-Gruppen-Denken reproduziert werden, das eine als ,normal' eingestufte Gruppe von einer ,nicht normal' angesehenen Gruppe unterscheidet und damit abstuft. Das Anliegen von Inklusion geht über den Einbezug von Menschen mit Behinderungen hinaus. Doch diese Definition ist (noch) nicht in allen pädagogischen Kontexten verankert, was auch an der sprachlichen Fixierung der befragten Kitas auf diese eine Differenzlinie deutlich wird. Bei den Befragten, die häufig von "Inklusionskindern" oder "Integrationskindern" gesprochen haben und damit Kinder mit Beeinträchtigungen meinten, zeugt diese Bezeichnung von dem langwierigen Prozess des begrifflichen Wandels. Doch die Einschätzung, dass Inklusion eher ein übergeordnetes gesellschaftliches Konzept meint, in dem alle Menschen, egal welche Merkmale sie haben, beteiligt werden, kann in den Forschungsdaten ebenfalls aufgefunden werden.

Eine weitere zentrale Erkenntnis betrifft die Ergebnisse aus den Konzeptionen der untersuchten Kitas: Bei den Kitas, die sehr aktuelle Dokumente aufweisen, wurden vermehrt diskriminierungssensible Aussagen und eine Auseinandersetzung mit dem Thema vorgefunden. Auch die Mitwirkung verschiedenster Akteur*innen in den Einrichtungen – nicht nur der Leitungskräfte, die üblicherweise die Verantwortung für die konzeptionelle Entwicklung tragen – kann einen Einfluss auf die Verinnerlichung der pädagogischen Ziele für alle Bildungsbereiche haben. Damit liegt die Vermutung nahe, dass je nach Auseinandersetzung mit konzeptionellen Grundzügen von Inklusion und Antidiskriminierung auch ein sensiblerer Sprachgebrauch entwickelt wird. Das bedeutet jedoch andererseits nicht, dass die Aussagen der anderen Kitas, deren Einrichtungskonzepte nicht (mehr) aktuell sind, pauschal problematischer oder tendenziell diskriminierender sind. Die Aussagen der Befragten müssen für die Beurteilung ihrer Aussagekraft immer im Kontext der Handlungsmöglichkeiten betrachtet werden. Ebenso verhält es sich mit der Übertragung der Ergebnisse auf die gesamte Kita – die Aussagen dieser Untersuchung entstammen den interviewten Leitungskräften und den Verfasser*innen der Konzeptionen und sind daher personengebunden.

Anhand der vorliegenden Daten kann hinsichtlich der Konzeptionen geschlussfolgert werden, dass sie als Qualitätskriterium von Kitas für die Analyse und den Vergleich von Aussagen grundlegend bereichernd sind. Als Manifestation der Leitlinien und -gedanken der jeweiligen Einrichtung hat die sprachliche Formulierung in den Konzeptionen bereits Auswirkungen auf die praktische Arbeit in der Kita bzw. der Verfasser*innen. Insgesamt zeigte sich, dass die schriftlichen Äußerungen eher bzw. häufiger diskriminierungssensible Kriterien erfüllen als die spontansprachlichen Aussagen der Leitungskräfte in den Interviews, was auf der einen Seite mit der Zeit für die Formulierung, der öffentlichen Wirkung des Papieres, der Mitwirkung mehrerer Personen an der Konzeption, auf der anderen Seite aber auch mit der gewählten Forschungsmethode erklärt werden kann. In einem Überblicksbild lassen sich bei allen untersuchten Kitas sowohl sensible und reflektierte Sprachhandlungen vorfinden als auch tendenziell diskriminierende Züge, die weiterer Reflexion bedürfen. Gerade das Dilemma der Notwendigkeit von Bezeichnungen und der Vorsicht vor Stigmatisierung kommt in den analysierten Dokumenten deutlich zum Vorschein.

Ein diskriminierungssensibler Sprachgebrauch ist daher in allen untersuchten Kitas – genauer: bei den Befragten – bisher teilweise realisiert, wobei die Grenzen und Hürden einer konsequenten Umsetzung von Inklusion und Sprache, die frei von Diskriminierung ist, durchweg deutlich wurden. Dies konnte bereits in der theoretischen Heranführung aufgezeigt werden (bspw. Ali-Tani, 2017; P. Wagner, 2017). Wie die inhaltlich-thematische Analyse zeigte, klingt der Stellenwert diskriminierungssensibler Sprache in der Positionierung der befragten Kitas teilweise an und wird im Grunde unterstützt, auch wenn bisher nicht flächendeckend eine entsprechende Thematisierung im Team, bspw. durch Fortbildungen, umgesetzt wird. Wie auch beim Thema Inklusion wurde vielmehr auf die prozesshafte Entwicklung hingewiesen, die sprachliche Veränderungen bedingen.

Die Möglichkeiten und Grenzen der Realisierung diskriminierungssensibler Sprache spiegelten wider, was in Bezug auf die Forschungsfrage resümiert werden kann. Deutlich wurde, dass der Anspruch, der für inklusiv arbeitende Kitas allgemein und für die Umsetzung diskriminierungssensibler Sprache im Speziellen herausgearbeitet wurde, einem Prozess der Sensibilisierung unterlegen ist. Dieser soll und muss teilweise durch strukturelle Vorkehrungen begleitet werden und kann außerdem nicht pauschal von einem inklusiven Leitbild erwartet werden, sondern ist immer in Entwicklung, wie sich auch Sprache im Wandel befindet. Die unterschiedlichen Befunde in jeder untersuchten Kita, die auch innerhalb der Analysedokumente aufgefunden wurden, unterstützen diese Einschätzung.

6.2 Limitationen

All diese Ergebnisse müssen jedoch auch hinsichtlich ihrer Limitationen kritisch betrachtet werden. Darunter fällt zunächst die Wahl und Größe der Stichprobe, die in dieser explorativen qualitativen Studie untersucht wurde. Die örtliche Nähe der fünf untersuchten Kitas ermöglichte eine bedingte Vergleichbarkeit aufgrund ähnlicher Rahmenbedingungen, jedoch muss weitere Forschung für generalisierbare Ergebnisse auf den Aussagen von deutlich mehr Kitas – und dabei nicht nur von Leitungskräften, sondern auch von pädagogischen Fachkräften – aufbauen und eine geografische Ausweitung anstreben.

Zudem können die Daten womöglich ein zu eindimensionales Bild der Einrichtung abgeben, wenn die konzeptionellen Ausführungen veraltet und/oder nicht unter Mitwirkung des gesamten Teams entstanden sind. Die Vorauswahl der zur Analyse herangezogenen Unterkapitel der Konzeptionen muss an definierten Kriterien vollzogen werden, da durch diese Selektion eine erste Interpretation vollzogen wird. Weiterhin ist das Thema diskriminierungssensible Sprache in keiner Konzeption explizit verankert und war auch vor dem Interview nicht als Analysefokus bekannt. Durch diese Entscheidung waren nur einzelne Fragen darauf ausgerichtet, die Erfahrungen und Einschätzungen der befragten Kitas zu Diskriminierung durch Sprache einzufangen. Die Ergebnisse lassen daher keine Schlüsse für die gesamte Kita zu und die Aussagen der Leitungskräfte in den Interviews können nur einen Teil der Realität darstellen, da die Meinungen weiterer Fachkräfte und vor allem der alltägliche Sprachgebrauch im Umgang mit Kindern, Eltern und im Team nicht untersucht wurden. Zudem kann eine Darstellung der Häufigkeitsverteilung der jeweiligen potenziell diskriminierenden und diskriminierungssensiblen Aussagen kein differenziertes Bild über die tatsächlichen Wirklichkeitsvorstellungen geben, sondern nur einen Eindruck der eingefangenen Sprechsituation bieten, der sich in anderen Kontexten und mit anderen Gesprächspartner*innen verändern kann.

Weiterhin müssen alle Erkenntnisse dahingehend hinterfragt werden, welche Implikationen sie für die Praxis haben: Da es nicht um eine Bewertung von inklusiv arbeitenden Kitas allgemein gehen soll, sondern deren Arbeit unter dem Blickwinkel antidiskriminatorischer (Sprach-)Handlungen untersucht und wertgeschätzt wird, konnten im Anschluss an die Untersuchung Handlungsvorschläge in Anlehnung an die Leitfäden zum Thema Sprache entwickelt werden. Damit geht auch einher, dass bei diesem Forschungsinteresse, das die Themen Inklusion und Antidiskriminierung durch Sprache verbindet, hinterfragt werden muss, inwiefern pädagogischen Fach- und Leitungskräften in Kitas spezifisches Wissen hierzu unterstellt bzw. dieses von ihnen erwartet werden kann. Da das Konzept Inklusion nicht konzeptionell einheitlich gefasst ist, gibt es bislang keine fachlich einheitliche Grundlage, durch die das Thema diskriminierungssensible Sprache bspw. in Lehrplänen verankert ist. Dennoch kann – im Sinne von Inklusion als ein zentrales Ziel der Frühpädagogik – eine Beschäftigung mit Mechanismen, die Inklusion begünstigen oder verhindern, die Grundlage für Veränderungsprozesse in Kitas sein. Die Verbindung mit Sprache und einer Sensibilität für Diskriminierungen liegt daher nahe.

Mit der gewählten Forschungsmethode wurde folglich versucht, den Ist-Stand der Umsetzung bzw. Verinnerlichung diskriminierungssensibler Sprache von einzelnen Leitungskräften und den Verfasser*innen der Konzeptionen in fünf inklusiv arbeitenden Kitas zu ermitteln und zu einer Verbreitung des Fokus diskriminierungssensibler Sprachpraktiken beizutragen. Dabei muss immer mitbedacht werden, dass sich diskriminierende Prozesse einerseits nicht nur auf sprachlicher Ebene zeigen und andererseits nicht allein durch die Bewusstwerdung oder Veränderung einzelner Akteur*innen vermindern, sondern das gesamtgesellschaftliche System und die innewohnenden Strukturen ebenfalls Veränderungen bedürfen,

wenn bspw. institutionell bedingte Diskriminierung verhindert bzw. beseitigt werden soll. Die Untersuchung von Aussagen einzelner Leitungskräfte und der Konzeptionen, die in gewisser Hinsicht öffentlichkeitswirksam relevant sind, bilden also für den Bereich frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung *einen* Teil der Bedeutung von diskriminierungssensiblen Handlungen – vor allem durch die Sprache – ab und kann und soll zur Sensibilisierung für antidiskriminierende und inklusive Prozesse beitragen.

Literatur

- Albers, T. (2012). Kinder mit Behinderungen in Krippe und Kita von der Integration zur Inklusion. In T. Albers, S. Bree, E. Jung & S. Seitz (Hrsg.), *Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita* (S. 51–57). Freiburg: Herder.
- Ali-Tani, C. (2017). Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_AliTani_2017_WIeKinderVielfaltwahrnehmen.pdf
- Antidiskriminierungsbüro Sachsen (2009). *Fair in der Kita. Antidiskriminierungspädago-gik für ErzieherInnen.* https://www.adb-sachsen.de/storage/app/uplo-ads/public/5b4/de5/a97/5b4de5a97b1e8783065618.pdf
- Austin, J. (1972). Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with words). Stuttgart: Reclam.
- Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration. (2012). *Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen* (2., überarbeitete Aufl.). Freie und Hansestadt Hamburg.
- Bittlingmayer, U. & Sahrai, D. (2017). Inklusion als Anti-Diskriminierungsstrategie. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 683–699). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A., Rißler, G., Rohrmann, A., Strecker, A., Urban, M., & Weinbach, H. (2019). Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. *QfI Qualifizierung für Inklusion, 1*(1). https://doi.org/10.21248/QfI.15
- Boban, I., Hinz, A., Plate, E. & Tiedeken, P. (2014). Inklusion in Worte fassen eine Sprache ohne Kategorisierungen? In S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 19–24). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Boger, M. & Textor, A. (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma. Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 79–97). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bund, K., Geisler, A., Kunze, A. & Venohr, S. (2019, 14. August). Was Frauen im Job erleben. *DIE ZEIT*. https://www.zeit.de/2019/34/diskriminierung-arbeitsplatz-frauen-job-sexismus-gleichberechtigung (abgerufen am 28.01.2022).

Butler, J. (2002). Performative Akte und Geschlechtskonstitution. Phänomenologie und feministische Theorie. In U. Wirth (Hrsg.), *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften* (S. 301–320). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

- Cloos, P. & Becker-Stoll, F. (2015). Inklusion und Frühpädagogik. Inhaltliche Einführung. In I. Nentwig-Gesemann, K. Fröhlich-Gildhoff, F. Becker-Stoll & P. Cloos (Hrsg.), Forschung in der Frühpädagogik VIII. Schwerpunkt: Inklusion (S. 11–22). Freiburg: FEL Verlag.
- Dean, I. (2020). Bildung Heterogenität Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dederich, M. (2001). *Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dederich, M. (2015). Kritik der Dekategorisierung. Ein philosophischer Versuch. VHN, 84(2), 192–205.
- Fischer, S. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2019). Chancen-gleich. Kulturelle Vielfalt als Ressource in frühkindlichen Bildungsprozessen. Manual zur Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte. Stuttgart: Kohlhammer.
- Focks, P. (2016). Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita. Freiburg: Herder.
- Friederich, T., Meyer, A. & Schelle, R. (2015). Kompetenzen für inklusives Handeln in der Kita Die Kluft zwischen normativem Anspruch und Realität. In I. Nentwig-Gesemann, K. Fröhlich-Gildhoff, F. Becker-Stoll & P. Cloos (Hrsg.), Forschung in der Frühpädagogik VIII. Schwerpunkt: Inklusion (S. 23–57). Freiburg: FEL Verlag.
- Froese, J. (2017). Sprache und Inklusion. Risiken, Chancen und Nebenwirkungen der Sprache als Mittel und Objekt der Inklusion. *RdJB*, 65(2), 192–200.
- Gomolla, M. (2017). Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 133–155). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gomolla, M. & Radtke, F. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Graumann, C. & Wintermantel, M. (2007). Diskriminierende Sprechakte. Ein funktionaler Ansatz. In S. K. Herrmann, S. Krämer & H. Kuch (Hrsg.), *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung* (S. 147–177). Bielefeld: transcript Verlag.
- Hansestadt Lübeck Frauenbüro (2019). *Leitfaden für gendersensible Sprache bei der Hansestadt Lübeck*. https://luebeck.de/gender (abgerufen am 28.01.2022).
- Heimlich, U. (2013). Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten* (S. 11–32). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

- Heimlich, U. (2015). Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte für inklusive Bildung. In C. Haude & S. Volk (Hrsg.), *Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 29–46). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Heimlich, U. & Ueffing, C. (2018). *Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen. Bestandsaufnahme und Entwicklung.* München: Deutsches Jugendinstitut.
- Heimlich, U. & Ueffing, C. (2020). Von der Theorie zu guter pädagogischer Praxis. Der Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen Bestandsaufnahme und Entwicklung. In A. König & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt* (S. 187–209). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *53*, 354–361.
- Hornscheidt, L. (2017). Nicht-diskriminierende Sprachverwendung und politische Correctness. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 793–809). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ivanova, M. (2019). Inklusive Pädagogik zwischen Überwindung schulischer Normalitätsvorstellungen und Sicherstellung pädagogischer Normativitätsbestrebungen. In I. von Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung* (S. 32–39). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Jennessen, S., Kastirke, N. & Kotthaus, J. (2013). Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_bereich.pdf?__blob=publicationFile
- Kratzmann, J. & Pohlmann-Rother, S. (2012). Ethnische Stereotype im Kindergarten? Erzieherinnenhaltungen gegenüber Zuwanderern aus der Türkei. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(6), 855–876.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Lanzke, A. (2019). Diskriminierungssensible Sprache in der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. Arbeitshilfe für den Bereich Wort. https://zemigra.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Schulung/ZEMIGRA/Dateien/190724_Arbeitshilfe_Wort_final.pdf
- Lindmeier, C. (2019). Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung. Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mac Naughton, G. (2006). *Respect for diversity. An international overview.* Den Haag: Bernard van Leer Foundation.
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2., erweiterte und überarbeitete Aufl.). Berlin & Boston: Walter de Gruyter.
- Pates, R., Schmidt, D. & Karawanskij, S. (Hrsg.), Liebscher, D. & Fritzsche, H. (2010). *Antidiskriminierungspädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Plößer, M. (2010). Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen. In F. Kessl & M. Plößer (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen* (S. 218–232). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Prengel, A. (2014). *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen* (2., überarbeitete Aufl.). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Prengel, A. (2020). Pädagogik der Vielfalt im Kindergarten. Ein Überblick. In A. König & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt* (S. 31–47). Stuttgart: Kohlhammer.
- Quante, M. & Wiedebusch, S. (2018). Die Dekategorisierungsdebatte im Kontext Inklusiver Bildung. In M Quante, S. Wiedebusch & H. Wulfekühler (Hrsg.), *Ethische Dimensionen Inklusiver Bildung* (S. 119–141). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Rassistische Diskriminierung in Deutschland alltäglich. (2020, 6. Juni). Zeit Online. https://www.zeit.de/politik/deutschland/2020-06/rassismus-diskriminierung-deutschland-alltag-antidiskriminierungsstelle
- Reisigl, M. (2017). Sprachwissenschaftliche Diskriminierungsforschung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 81–100). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Roos, J. & Kästner, R. (2020). Vielfalt und die Entwicklung kindlicher Vorurteile am Beispiel Hautfarbe. *Frühe Kindheit*, 2020(4), 22–29.
- Schiermeyer-Reichl, I. (2016). Diagnostik heißt (An-)Erkennen mein Gegenüber und mich selbst. In B. Amrhein (Hrsg.), Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte (S. 134–153). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schmude, C. & Pioch, D. (2015). Normative Orientierungen und deren Reflexion als Grundlage inklusiver (Handlungs-)Kompetenz der Beitrag der kritischen Diskursanalyse zu einer reflexiv-adaptiven Nutzung der Bildungsprogramme. In I. Nentwig-Gesemann, K. Fröhlich-Gildhoff, F. Becker-Stoll & P. Cloos (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VIII. Schwerpunkt: Inklusion* (Band 18, S. 59–87). Freiburg: FEL Verlag.
- Steinhart, I. (2010). Der Weg zu einer inklusiveren Gesellschaft Herausforderung für alle. In H. Wittig-Koppe, F. Bremer & H. Hansen (Hrsg.), *Teilhabe in Zeiten verschärfter Ausgrenzung? Kritische Beiträge zur Inklusionsdebatte* (S. 67–77). Neumünster: Paranus Verlag der Brücke Neumünster.
- Sulzer, A. (2013). *Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Sulzer, A. (2017). Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (4. Aufl., S. 12–21). Freiburg: Herder.
- Sulzer, A. & Wagner, P. (2011). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen Qualifikationsan-* forderungen an die Fachkräfte. München: Deutsches Jugendinstitut.

- Traunsteiner, B. (2015). Eine Sprache für alle! Leitfaden für geschlechter- und diversityfairen Sprachgebrauch an der FH Campus Wien. https://www.fh-campuswien.ac.at/fileadmin/redakteure/FH_Campus_Wien/Gender_and_Diversity/FH_Campus_Wien_Sprachleitfaden_2015_web.pdf
- Trumpa, S. (2015). "Ich sag dir jetzt mal die "normal beschulten" Kinder". Über den Anspruch und die Wirklichkeit einer diskriminierungsfreien Sprache. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven Sonderpädagogischer Professionalisierung (S. 55–65). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Tuider, E. (2015). Diversity von Anfang an. Überlegungen zu einer inkludierenden Pädagogik. In C. Haude & S. Volk (Hrsg.), *Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 12–28). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Wagner, F. (2010). "Die passen sich nicht an". In T. Schneiders (Hrsg.), *Islamfeindlichkeit* (S. 337–343). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagner, P. (2012a). *Diversität respektieren, Diskriminierung widerstehen Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Rahmen von KINDERWELTEN.* Online: https://heimatkunde.boell.de/2012/08/01/diversitaet-respektieren-diskriminierungwiderstehen-vorurteilsbewusste-bildung-und
- Wagner, P. (2012b). Inklusion und ethnisch-kulturelle Vielfalt. In T. Albers, S. Bree, E. Jung & S. Seitz (Hrsg.), *Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita* (S. 37–50). Freiburg: Herder.
- Wagner, P. (2017). Der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept. In dies. (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (4. Aufl., S. 22–41). Freiburg: Herder.
- Weltzien, D., Albers, T., Döther, S., Söhnen, S., Verhoeven, N. & Ali-Tani, C. (2021). *Inklusionskompetenz in Kita-Teams (InkluKiT). Wissenschaftlicher Abschlussbericht.* Freiburg: FEL Verlag.
- Wocken, H. (2015). Sind Behinderte Menschen? Die Abhängigkeit der Teilhabechancen Behinderter von ihrer Kategorisierung als menschliche Wesen. In H. Wocken (Hrsg.), *Vom Haus der inklusiven Schule. Berichte Botschaften Widerworte* (S. 159–173). Hamburg: Feldhaus.
- Wunder, M. (2010). Inklusion nur ein neues Wort oder ein anderes Konzept? In H. Wittig-Koppe, F. Bremer & H. Hansen (Hrsg.), *Teilhabe in Zeiten verschärfter Ausgrenzung?* Kritische Beiträge zur Inklusionsdebatte (S. 22–37). Neumünster: Paranus Verlag der Brücke Neumünster.
- Zinsmeister, J. (2017). Diskriminierung von körperlich und geistig Beeinträchtigten. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 593–612). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Autor*innenbeschreibung

Markus ANDRÄ, Prof. Dr., Professur für Soziale Arbeit an der Fachhochschule Dresden, Studiengangsleiter Sozialpädagogik und -management. Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte umfassen Theorien und Methoden sowie Handlungsethik Sozialer Arbeit, Diversität und Dialogische Haltung.

E-Mail: m.andrae@fh-dresden.eu

Ann Chantal DELEDDA, M. A. Professionalisierung frühkindlicher Bildung, forschte in ihrer Masterthesis zum Thema Diskriminierung und Sprache in inklusiven Kindertageseinrichtungen. Seit April 2021 ist sie stellvertretende Leitung einer Kita in Hamburg.

E-Mail: ann.chantal.deledda@gmail.com

Kathrin HORMANN, Diplomhandelslehrerin/Berufs- und Wirtschaftspädagogin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Sachunterricht und Inklusive Didaktik am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u. a. Lernwerkstattarbeit und Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen.

E-Mail: kathrin.hormann@ifs.uni-hannover.de

Tim ROHRMANN, Prof. Dr., Professur für Kindheitspädagogik an der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim, Studiengangsleiter Kindheitspädagogik. Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind Professionalisierung, Sprachbildung, Gender & Diversität.

E-Mail: tim.rohrmann@hawk.de