

# Soziale Ungleichheiten und Differenzen in Kindertageseinrichtungen aus der Perspektive von Kindern

Stephanie Simon

Institut für Sozialpädagogik, Technische Universität Dortmund, Deutschland

**Zusammenfassung:** Kindheiten sind neben der generationalen Ordnung von vielfältigen weiteren gesamtgesellschaftlichen sozialen Ungleichheits- und Machtverhältnissen durchzogen. Wie stellen sich diese aus der Perspektive von Kindern dar? Im Kontext des BMBF-geförderten Projektes „KiSte – Kinder als ‚Stakeholder‘ in Kindertageseinrichtungen“ wurde nach den Sichtweisen von Kindern auf institutionelle, pädagogische und räumliche Arrangements gefragt. Dabei kristallisierte sich heraus, dass Kinder vielfältige, mit der Differenzlinie *Alter* in Verbindung zu bringende Strukturierungen innerhalb der Kindergruppe als wirkmächtig erfahren. Auch identitätsbezogene Differenzmarkierungen, etwa zwischen Familie und Institution, werden von den Kindern beim Sprechen über ihre Kita eingebracht.

**Schlüsselwörter:** Kinderperspektiven, Kinder als Akteur\_innen, soziale Ungleichheiten, Differenzmarkierungen, Kindertageseinrichtungen

## Social Inequalities and Social Differences in Daycare Centers From the Children's Perspective

**Abstract:** In daycare, besides the generational order, many other social differences are inequally structured. How do children perceive these structures? In the project “KiSte – Children as ‘Stakeholder’ in DayCare-Centers,” we studied the views of children on the institutional, pedagogical, and spatial arrangements in daycare. It became apparent that children experience many differences in the group associated with the differential “age” as effective. There are also many more identity-related differences between daycare and family.

**Keywords:** children's perspective, agency, social and structural inequality, differences, daycare centers

## Soziale Ungleichheiten, Differenzen und Kindheiten – Forschungslage und -desiderate

Historisch betrachtet ging die Institutionalisierung von Kindheiten (Honig, 2017) mit der Herausbildung der kapitalistisch-bürgerlichen Gesellschaft einher (Sünker, 2021). Kindheiten waren daher nie frei von gesamtgesellschaftlichen sozialen Ungleichheits- und Machtverhältnissen. In der Betrachtung von Ungleichheitsverhältnissen wird in der Kindheitsforschung unter dem Label „generationale Ordnung“ das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern als machtvoll *Strukturierung* immer wieder thematisiert (Bühler-Niederberger, 2019). Zudem nehmen Studien Kindheiten unter geographischen Ungleichheitsbedingungen in den Blick (z.B. Behnken et al., 1989; Muchow & Muchow, 2012), beleuchten familiäre Ungleich-

heitsverhältnisse (z.B. Lareau, 2011), analysieren, wie in politischen Dokumenten ungleiche Kindheiten hergestellt werden (z.B. Betz, 2008; Meiner-Teubner, 2018) oder versuchen, ein umfassendes Bild unterschiedlicher Kindheiten zu zeichnen (z.B. Berg, 1991). Zudem wird die Relevanz von klassenbasierten Ungleichheitsverhältnissen hervorgehoben (z.B. Bühler-Niederberger & Mierendorff, 2009; de Moll & Betz, 2016; Türkyilmaz, 2021), sowie zunehmend Migrationsgeschichte als eine sich in den Bildungsinstitutionen als wirkmächtig herausstellende (z.B. Machold & Carnin, 2018; Knoll & Kuhn, 2022), und damit als Lebens- und Bildungsmöglichkeiten der Kinder präformierende Strukturierung anerkannt. Zunehmend gehören intersektionale Betrachtungen zum Repertoire der Kindheitsforschung (z.B. Amirpur, 2016; Hunner-Kreisel & März, 2018; Bak & Machold, 2022). Neben den „dominanten“ gesellschaftlichen Differenzkategorien *class*, *race*, *gender* und für die Kindheitsforschung *generation*, lassen

sich hier noch weitere Kategorien wie *disability* anführen, die über strukturierende Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnisse wie Rassismus, Kapitalismus oder Ableismus, insbesondere auch in Bildungsinstitutionen wirkmächtig werden.

Eine Sondierung der Studienlage im deutschsprachigen Raum macht deutlich, dass Herstellung, Reproduktion und Deutung von sozialen Ungleichheiten überwiegend aus der Perspektive pädagogischer Fachkräfte beleuchtet werden (z.B. Geiger et al., 2022; Simon et al., 2019; Thon et al., 2018; Diehm et al., 2017). Obschon der Fokus dabei auf strukturell diskriminierende und stigmatisierende Aspekte gelegt wird, lässt sich daher eine „adultistische Zentriertheit der Sozialtheorien“ (Hunner-Kreisel & März, 2018, S. 214) konstatieren. Einige wenige Studien nähern sich, dem Paradigma der *new childhood studies* folgend (Alanen, 2005; Eßer et al., 2016), sozialen Ungleichheiten aus der Perspektive von Kindern (z. B. Kayser, 2018; Betz & Kayser, 2017; Chassé et al., 2010) und versuchen dabei, konsequent deren Akteur\_innenstatus zu berücksichtigen. Kayser (2018, S. 197) zeichnet im Anschluss an Bourdieu etwa einen „generationalen Sinn“ bei Kindern für ihre Positioniertheit als Kinder nach und versteht diesen als *Teil des Habitus*. Identifiziert werden klassenspezifisch-habituelle Praktiken in der gemeinsam hergestellten Praxis des *generationing*, über die Kinder sich selbst im Verhältnis zu Erwachsenen positionieren und damit das generationale Arrangement mit hervorbringen. Im vorliegenden Beitrag soll Honigs (2009) Vorschlag gefolgt werden, soziale Ungleichheiten innerhalb der heterogenen Kindergruppe selbst empirisch zu beleuchten und sich von der Fixierung auf die Differenzlinie *generation* zu lösen. Intersektionale Betrachtungsweisen scheinen sich hierfür insbesondere zu eignen (Bak & Machold, 2022).

## Zum Problem der Reifizierung sozialer Ungleichheiten in und durch Forschung

Die Thematisierung von sozialen Ungleichheiten bzw. Differenzen steht empirisch jedoch vor der Herausforderung, diese erst einmal näher spezifizieren zu müssen. Wenn eine „kindheitsoziologische Ungleichheitsforschung [...]

Verflechtungen von generationalen Unterscheidungen“ (Neumann, 2013, S. 143) mit weiteren Differenzen in den Blick nimmt, steht sie – so ließe sich einwenden – vor dem Dilemma, Differenzlinien überhaupt erst an Kinder heranzutragen. Mit dem qualitativ-rekonstruktiven Paradigma lässt sich hier entgegen: Es geht darum, die Strukturierung dieser gesamtgesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnisse über die Perspektive der Kinder zu eruieren, also das zu identifizieren, was sie für sich in der Gegenwart als *beings* (Bollig, 2020) aktiv als bedeutsam konstruieren. Dabei sind auch die Perspektiven der Kinder anzuerkennen, die über von einer hegemonialen Norm<sup>1</sup> abweichende Ausdrucksformen verfügen, indem dabei „class, ability/disability, gender, ethnicity and other cultural sources of diversity in expression and interaction“ als Strukturierungen der Ausdruckweisen zu berücksichtigen sind (vgl. Moran-Ellis & Sünker, 2008, S. 79 f.). Dabei stellt sich zum einen die Frage, *ob* und *wie* sich *welche* zentralen und wirkmächtigen gesamtgesellschaftlichen Ungleichheits- und Machtverhältnisse in und durch Bildungsinstitutionen tradieren und die dort inhärenten institutionellen Logiken (re)produzieren und zum anderen wie diese wiederum die Praktiken, Wissensbestände und Narrationen der (Pädagog\_innen und) Kinder strukturieren.

Aus diesem Grund beleuchtet der Beitrag, ob und in welchem Maße Kinder in Kindertageseinrichtungen beim *Sprechen über* ihre Kita welche Differenzlinien – ohne danach gefragt zu werden – relevant setzen und hervorheben. Nach einer Skizze des Forschungsprojektes werden empirisch die Differenzlinien *age, ability und status* als wirkmächtig herausgearbeitet, sowie identitätsstiftende Differenzmarkierungen, die auf Kontraste zwischen Familie und Institution verweisen, um abschließend über theoretische Reflexionen eine adultismuskritische wissenschaftliche Praxis anzulegen.

## Zum Forschungsprojekt KiSte: Kinder als Expert\_innen

Das BMBF-geförderte Verbundprojekt „KiSte – Kinder als ‚Stakeholder‘ in Kindertageseinrichtungen“<sup>2</sup> (2019–2022) adressierte Kinder in einem multimodalen Setting als Expert\_innen ihres Kita-Alltags und fragte nach ihren Pers-

<sup>1</sup> Damit ist angedeutet, dass über bestimmte, mit Normierung und Normalisierung verbundene erwachsenen- und nationalsprachlichzentrierte Perspektiven auf (Sprach-)Entwicklung(sprozesse) von Kindern, diejenigen Ausdrucksformen gesellschaftlich wenig Anerkennung erfahren, die von der herrschenden – hegemonialen – Norm (ein- und deutschsprachig) abweichen: u. a. nicht-lautsprachliche Kommunikationsformen wie taktile und visuelle Gebärdensprachen, Mehrsprachigkeiten, die sich über einen Sprachmix auszeichnen oder andere, weniger sprachbasierte Kommunikationsformen.

<sup>2</sup> Die Umsetzung realisierten neben den Leitungen Katja Gramelt (HS Düsseldorf) und Werner Thole (Uni Kassel/TU Dortmund) und der Autorin, Agata Skalska, Yvonne Gormanns, Barbara Lochner, Jessica Prigge, Tom Witton und Tatjana Koplack.

pektiven auf ihre Kindertageseinrichtungen. Dabei wurde über verschiedene Erhebungsformen (video- und ethnographisch sowie gesprächsbasiert) den vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten von Kindern Rechnung getragen (Witton et al., 2020). Das *agency*-Konzept der *new childhood studies* ist dabei die forschungsmethodische Prämisse, die davon ausgeht, dass Kinder Akteur\_innen ihrer Lebenswelten sind und sich daher auch als solche adressieren lassen (vgl. Baader, 2018, S. 23; Thole et al., 2022), wobei hier eine prozessuale Forschungshaltung dieser Prämisse gegenüber eingenommen wurde (Heinzel et al., 2012) – also eine Haltung, die sowohl im Forschungsprozess selbst als auch in einer Re-Analyse diese Annahmen sowie die damit verbundenen Positionierungen als Forschende reflexiv wendet (dazu auch Skalska et al., 2023, i. E.).

In vier verschiedenen Großstädten führten in 14 Kitas unterschiedlicher Trägerschaft und Konzeption insgesamt 112 Kinder im Alter von drei bis sieben Jahren mit Videokameras Forschende durch ihre Einrichtungen. Die dabei entstehenden Gespräche in Form dialogischer Interviews (Weltzien, 2009) wurden ebenfalls dokumentiert und transkribiert. Diese auf Freiwilligkeit<sup>3</sup> basierenden „Videospaziergänge“ werden über einen erzählgenerierenden Stimulus initiiert und individuell von den Kindern umgesetzt. Die Forschenden agieren dabei als Gesprächspartner\_innen, während die Kinder den Erhebungsprozess aktiv steuern können (Eide & Winger, 2005). Dementsprechend liegt vielfältiges Material vor (Video, Ton, Screenshots, Transkripte, Feldnotizen, Bewegungsprofile), wobei der Analysefokus für diesen Beitrag auf den Transkripten liegt.

Die methodologische Grundierung der Analysen orientiert sich an praxeologisch-wissenssoziologischen sowie sozialkonstruktivistischen Grundannahmen (Bohnsack, 2017; Berger & Luckmann, 1969), während das analytische Vorgehen stark an der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) orientiert ist. Über thematische Blickschneisen sondierte Ankerfälle und einen feinsequentiellen rekonstruktiven Ansatz werden Kontraste im Material gesucht, Gemeinsamkeiten identifiziert und schließlich Erkenntnisse rekonstruktiv generiert.

Der Anspruch, aus der Perspektive der Kinder die Einrichtungen in den Blick zu nehmen, kann methodologisch als übergeordnetes Ziel des Projekts gelten (Honig et al., 1999): Demnach kann die Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern methodologisch fruchtbar gemacht wer-

den, da Kinder aufgefordert sind, den im Feld doppelt fremden Forscher\_innen (als Fremde der Lebenswelt der Kinder sowie der Kita) ihre Perspektive zu eröffnen. Nicht die Kinder werden demnach als ‚Andere‘ konstruiert, sondern die Forschenden selbst sind aufgefordert, ihre Rolle als Fremde und die damit zusammenhängenden Adressierungspraktiken sowie ihren Beitrag zur Herstellung eines spezifischen generationalen Arrangements zu reflektieren (dazu Honig, 1999; Bühler-Niederberger & Türkyilmaz, 2014; Thole et al., 2022).

## Differenzen aus der Perspektive von Kindern

Ohne explizit danach gefragt zu haben, werden von den Kindern verschiedene Differenzlinien<sup>4</sup> in den Videospaziergängen markiert. Statt vorab definierte Kategorien subsumtionslogisch im Material zu suchen (Kelle & Schweda-Möller, 2017), wurden Relevanzsetzungen der Kinder identifiziert, die in sprachlichen Markierungen selbstläufig auftraten. Da sich in sprachlichen Praktiken zentrale gesellschaftliche (Be)Deutungen und Wissensbestände ablagern (vgl. Berger & Luckmann, 1969; Bourdieu, 1993) und darüber auch soziale Ungleichheiten über Differenzmarkierungen reproduziert werden, ist davon auszugehen, dass sich über den sprachlichen Ausdruck auch machtvolle (gesellschaftliche) Strukturierungen der Einrichtung bzw. der Pädagog\_innen selbst herausarbeiten lassen. Es dokumentieren sich Differenzmarkierungen in den Interaktionen der Kinder mit Peers, Räumen, Artefakten und institutionellen Arrangements sowie in den mit ihnen geführten Dialogen (Simon et al., 2021a, 2021b). Aufgrund dieser theoretischen Annahmen und empirischen Hinweise aus dem Projekt selbst, liegt es nahe, auf das verbalsprachliche empirische Material zurückzugreifen, während das visuelle Material hier lediglich zur Illustration herangezogen wird. Ungleichheitstheoretisch kann davon ausgegangen werden, dass sich soziale Ungleichheiten in sprachlichen Markierungen und machtvollen Klassifizierungen, die kaum ohne implizite Hierarchisierungen auskommen, ausdrücken, respektive darüber produziert werden<sup>5</sup>. Mit Bourdieu (1982) ist zu argumentieren, dass diese nicht spurlos an den Subjekten vorbei gehen, sondern sich in deren Selbst- und Weltwahrneh-

<sup>3</sup> Hier wurden z.T. Kinder aktiv angesprochen, andere haben sich selbst bei den Forschenden gemeldet. Von ihnen sowie deren Eltern wurde vorab eine informierte Einverständnis eingeholt.

<sup>4</sup> Während Differenzen konkret auf (individuelle oder gruppenbezogene) Unterschiede rekurrieren und demnach zunächst einmal relativ „neutral“ besetzt sind, sind mit dem Terminus soziale Ungleichheiten gesamtgesellschaftliche Machtverhältnisse angesprochen.

<sup>5</sup> Es geht dabei nicht um eine legitime Sprachverwendung, sondern darum, *jegliche* Sprachverwendung als solche anzuerkennen – ebenso non-verbale Sprachformen (Bourdieu, 2017).

mung niederschlagen und damit auch die Praktiken der Akteur\_innen strukturieren.

### Generationales Arrangement, ability und status<sup>6</sup> als tradierte Strukturierungen pädagogischen Alltags

An anderer Stelle (Simon et al., 2021b) wurde nachgezeichnet, wie Kinder die Differenzlinien Alter (*age*), Fähigkeiten (*ability*) und institutionelle Zugehörigkeiten (*status*) als zentral markieren und für sich die Anrufung einer Entwicklungs-kindheit – also die Idee, dass Kindheit sich auszeichnet über ein Sich-entwickeln, ein Größer-Werden, ein Kenntniszuwachs, u.ä. – übernehmen (Honig 1999). Dabei stehen insbesondere alters- und/oder kompetenzbezogene Differenzmarkierungen zu anderen Kindern im Zentrum, die sich z. T. miteinander verweben, wenn etwa „die Schlaukinder“ (4\_Hund, Z. 95<sup>7</sup>), oder die „kleinen Mäuse“ (12\_Wanda, Z. 196) als *andere* Kindergruppen Erwähnung finden oder 5\_Barbie erklärt, dass die „Logokids die Vorschulkinder sind“ (Z. 4). Es findet sich auf der Mikroebene der Benennungs- und Adressierungspraktiken auch zwischen Kindern ein generationales Ordnen (Alanen, 2009), bei dem von ihnen nur z. T. explizite Altersdifferenzen markiert werden. Es lässt sich daher annehmen, dass diese Differenzierungspraktiken über den institutionellen *status* (bspw. als Vorschulkind) einerseits Zugehörigkeit zu einem imaginierten Kinderkollektiv schaffen und so andererseits auch Hierarchien zwischen Kindern und Kindergruppen erzeugen.

Die nicht trennscharf voneinander zu unterscheiden den Differenzmarkierungen – *age*, *ability* und *status* – werden über pädagogische Arrangements an Regeln gekoppelt und strukturieren so Alltag und damit Orientierung der Kinder in der Kita – z. B. in Bezug auf die Nutzung von Räumen, Spielgeräten oder Arbeitsmaterialien, etwa wenn 12\_Johannes Sterner erklärt, dass „der ganze Raum nur den Hortis gehört“ (Z. 67) oder 14\_Zina erläutert, wie die Nutzung von bestimmten Stiften an Alter gekoppelt ist und „alle die fünf sind [...] Filzstifte dürfen [...] [aber] alle die vier oder einfach nur drei sind [...]“ nur Buntstifte nutzen dürfen (Z. 62–65). Es ist davon auszugehen, dass Kinder diese Differenzlinien durch die sie adressierenden, auf klare und starre Ordnung ausgerichteten institutionellen Arrangements (dazu auch Göbel, 2018; Thole et al., 2016), übernehmen. Diese selbst sind wiederum durch generationale (Mikro-)Arrangements (u. a. Bühler-Niederberger & Türkyilmaz, 2014; Thole et al., 2022) strukturiert. Die so

organisierte Strukturierung – über generation und status sowie räumliche Arrangements – der Einrichtung, ließe sich daraus schließen, orientiert wiederum Spiel- und Alltagspraktiken der Kinder.

Dass die institutionelle Differenzierung und *status-Zuweisung* für die Kinder mit einer zugeschriebenen *ability* einhergeht, wird deutlich, wenn berichtet wird, dass „die Schlaukinder“ die „allergrößten“ (4\_Hund, Z. 97) sind, die „Logokids“ auch auf der „Schaukel stehen dürfen“ (5\_Kai-Power, Z. 80) oder einfach per Status „etwas ganz besonderes können“ (5\_Pikachu, Z. 2). Einige Kinder stellen diese Kopplung *vage* in Frage – etwa, wenn die vermeintlichen Zusammenhänge zwischen diesen Differenzen auf sie nicht zutreffen. Damit wird deutlich, dass aus der Sicht der Kinder die Kopplung von *age*, *status* und *ability* (z. T. auch *Größe*) nicht durchgängig eindeutig und nachvollziehbar erscheint – insbesondere, wenn sie auf sich selbst bezogen Widersprüche dieser Kategorisierungen entdecken (etwa weil sie zuhause etwas dürfen, was ihnen aufgrund der einrichtungsbezogenen Regeln dort untersagt ist). Mit einer intersektionaler Analyseperspektive (Winker & Degele, 2009) lassen sich die Überlappungen der von den Kindern präsentierten institutionellen Differenzmarkierungen unter die wirkmächtige Kategorie *Körper* fassen, wobei hier *age* mit Körperlichkeit und Fähigkeiten institutionell gleichgesetzt wird, wie sich aus der Perspektive der Kinder rekonstruieren lässt, (Hunner-Kreisel & März, 2018) und damit ein starres und pauschales Entwicklungsmodell reproduziert wird.

Über diese institutionell wirkmächtige Adressierungen und Kategorisierungen werden vermeintlich natürliche – auf generationale Arrangements zwischen Kindern verweisende – Hierarchieverhältnisse hergestellt, biologisiert und pädagogisch begründet: „Das Pädagogische re-produziert die Entwicklungs-kindheit (Honig, 1999), um pädagogisieren zu können“ (Machold & Carnin, 2018, S. 239). In „Kompliz\_innenschaft“ stellen Kinder diese Arrangements gemeinsam mit den Pädagog\_innen her (Bühler-Niederberger 2019, S. 247f.), wobei zu berücksichtigen ist, dass die Institutionalisierung von Kindheit „unterschiedlich starre[...] Altersnormierungen [mit sich bringt], welche ihrerseits ein Segregationsprinzip darstell[en]“ (Chassé, 2014, S. 409; Mierendorff & Kelle, 2013). Hunner-Kreisel und März (2018, S. 229) fassen „Generation als Moment eines zentralen Herrschaftsverhältnisses und damit als strukturierende Kategorie“. Die Analysen in KiSte machen deutlich, dass von den Kindern unter *generation* feine Mikro-Unterscheidungen subsummiert werden, die für die Pädagog\_innen, sowie Kinder und ihren Alltag von hoher Be-

<sup>6</sup> Während *Kindsein* als sozialer Status (Alanen et al., 2015; Kayser, 2018) gefasst wird, spricht das Material hier dafür, die Statusordnung innerhalb der Kindergruppe(n) selbst anzufragen.

<sup>7</sup> Die Pseudonyme gaben sich die Kinder selbst.

deutsamkeit sind. Diese (u. a. auch über Nutzungsregeln) institutionalisierten Generationenarrangements entfalten bereits innerhalb der Kindergruppen Wirkmächtigkeit, werden dort reproduziert, aber auch kritisch angefragt.

## Differenzerfahrungen zwischen Einrichtung und Familie – Religion, Sprache und Ethnizität

Neben den im Kontext des *generationing* wirkmächtigen Differenzmarkierungen ließen sich Erzählungen von Kindern identifizieren, die auf Differenzerfahrungen zwischen Kita und Familie Bezug nehmen. Hier werden beispielsweise Sprachverwendungen oder religiöse Zugehörigkeiten von den Kindern thematisiert. Zum Beispiel im Gespräch mit Rio, 6 Jahre (Z. 165–173):

I: [...]gibts Sachen die du deinen Eltern nicht erzählst wenn du ausm Kindergarten nach Hause ?kommst?

R: Äh ja wir wir gehen manchmal und dann sagt mir Mama so arabische Sachen wie wegen diesen reden ma mein Papa redet arabisch aber manchmal redet er auch deutsch (.) mit Erziehern redet er deutsch und manchmal auch zuhause deutsch auch aber am meisten redet er arabisch und macht ganz meisten guckt er auf Fernseher un meis und meistens guckt er guckt er bei Computer was seine Arbeit ist

Rio gerät durch die Frage der Interviewer\_in unter Erklärungszwang. Er muss zunächst erläutern, dass seine Eltern zuhause arabisch sprechen – „aber“, so grenzt er direkt ein, „manchmal auch deutsch“, etwa „mit den Erziehern“ und „manchmal auch zuhause“. Unabhängig davon, ob für ihn bestimmte Erlebnisse in der ein oder anderen Sprache (nicht) ausdrückbar sind, erläutert er, hier auf sein „Zuhause“ angesprochen, gleich ein ganzes Set von elterlichen Praktiken: Sprachverwendungen, Kontakt mit den Pädagog\_innen sowie die Alltagsgestaltung seines Vaters.

In anderen Interviews finden sich ähnliche Bezugnahmen von Kindern auf Sprache oder Religion, etwa bereits im Rahmen des Einholens der Einverständniserklärung, bei der sich Maya dafür entschuldigt, dass die forschende Person ihren Namen nicht lesen kann („das ist leider auf vietnamesisch“, Z. 9–16), womit sie deutlich macht, dass ihr die Besonderheit der Schreibweise ihres Namens durchaus bewusst ist. Indem sie sich für die Andersheit der Schriftzeichen entschuldigt („leider“) erkennt sie damit die implizite Norm der lateinischen Schrift im Kontext der Kita bzw. der Forschung an. Auch Jenny (6 Jahre) er-



Abbildung 1. Gebetsteppich im Portfolio (Jenny) © Projekt KiSte

läutert beim Betrachten ihres Portfolio-Ordners ungefragt eine noch nicht bearbeitete, von ihr mitgebrachte, Ausmalvorlage, die mit „Bogen 1“ überschrieben ist (siehe Abbildung 1). Diese sei ein Gebetsteppich und deshalb in ihrem Portfolio, weil sie „Muslima sei“. Dass dieser neben all den ausgemalten Bildern mitten im Ordner platziert ist, verweist darauf, dass das Bild in der Einrichtung (noch) nicht bearbeitet wurde, sondern in Jennys persönlichem Ordner abgelegt wurde. Unabhängig, wer es dort platziert hat, scheint das Bild für Jenny erklärungsbedürftig.

In den hier präsentierten Fällen werden Differenzerfahrungen der Kinder im Hinblick auf Kita und Familie von ihnen selbst als bedeutsam herausgestellt. Zwei Lesarten dazu bleiben offen: In den Einrichtungen werden bestimmte, auch mit der Familie verbundene Differenzen immer wieder hervorgehoben, indem bestimmte Kinder als „Andere“ markiert werden (Riegel, 2016; Mecheril, 2003). Sie könnten etwa aufgefordert werden, etwas „aus ihrer Kultur/Religion“ u. ä. zu erzählen, was auf implizit rassistische bzw. essenzialisierende institutionelle Praktiken hindeuten würde. In einer zweiten Lesart können diese Differenzmarkierungen durch die Kinder selbst auch identitätstheoretisch gelesen werden: Kinder setzen sich selbst in einen Bezug zur Welt und erfahren so Sprache, Religion, Ethnizität usw. als bedeutsam und identitätsstiftend. Ihre Bezugnahmen auf bestimmte Kategorien können daher auch als selbst-vergewissernde und empowernde Praktiken<sup>8</sup> gelesen werden, als selbstbewusste und selbstverständliche Positionierungen von Besonderheit im Sinne einer egalitären Differenz (dazu auch Prengel, 2019). Hierbei gilt es jedoch, das Wissen um migrantisierende und z. T. rassistische Labelingprozesse in Bildungsinstitutionen nicht auszublenden, sondern ggfs. empirisch nachzuzeichnen. Interessant ist dabei auch, dass die Kinder in KiSte diese Zugehörigkeiten nicht in Differenzen zu anderen Kindern hervorheben, sondern die Differenzmar-

<sup>8</sup> Insbesondere wenn sie mit diesem Zuschreibungen selbst konfrontiert werden.

kierungen auf der Ebene der Institutionen, zwischen Einrichtung und Familie, verbleiben. Die aufgezeigten Differenzenerfahrungen verweisen so auf zwei Sozialisationsorte, in denen unterschiedliche Bezugnahmen auf Sprache, Religion oder Ethnizität stattfinden, während dies im konjunkturellen Kontext des Peer-Milieus keine Rolle spielt, zumindest hier im Material nicht dokumentiert ist<sup>9</sup>.

Bollig (2018) zeichnet nach, wie Kinder aufgrund der Tatsache, dass sie aufgefordert sind, zwischen pädagogischen Institutionen und Familie stets flexibel zu wechseln, ihre Identität als „multiple becomings“ ausbilden (im Anschluss an Lee, 2001, S. 105ff.). Auch lassen sich die hier vorgetragenen Überlegungen an Machold und Carnins (2018, S. 233f.) Rekonstruktionen zur Rolle der Kitas bei der Hervorbringung von veränderten Kindern anknüpfen. Sie stellen heraus, wie Differenz als Produkt „ethnizitätsrelevanter Unterscheidungspraktiken“ (Machold, 2015, S. 35ff.) im Sprechen über Kinder und Kindheiten in Kitas entsteht. Andere versuchen, an Bourdieu anschließend, habitus- und milieutheoretische Ansätze für die Kindheitsforschung zu konzeptionalisieren (u. a. Alanen et al., 2015; Kayser, 2018) – etwa in Bezug auf Passungsverhältnisse. Wenn die Familie also der soziale Ort ist, an dem ein milieuspezifischer Habitus ausgebildet wird, der sich den Institutionen gegenüber nicht immer als passend erweist, dann, so ist anzunehmen, wird dieser in der Einrichtung sichtbar, da er zu Differenzenerfahrungen seitens der Kinder oder seitens der Pädagog\_innen führt.

## Theoretische Reflexionen und Anschlüsse

Die analytische Perspektive auf Differenz macht es notwendig, diese zu benennen, ohne sie zu reifizieren (Hirschauer, 2017). Davon ausgehend, dass hierarchisierende Differenzmarkierungen auch als Identitätszuschreibungen gesellschaftlich produziert sind und sich emanzipatorisch und herrschaftskritisch wenden lassen, ist davon auszugehen, dass für Kinder Differenzen erst dann als Differenzen erkenn- und erfahrbar sind, wenn sie gesellschaftlich – also auch pädagogisch – als relevant markiert werden. Wenn Differenzmarkierungen sich jedoch nicht anerkennend in die Alltagspraktiken innerhalb einer Institution einweben lassen, dann tradieren sich im alltäglichen Sprachgebrauch in den Kitas weiterhin routinisierte und stereotype Deutungen von gender, class, race, age,

ability in Form einer fragmentarischen „Kategorisierungsarbeit“ (Kelle & Schweda-Möller, 2017, S. 129), die mit Hierarchisierungen oder Ungleichwertigkeitsvorstellungen einhergehen können.

Qualitativ-rekonstruktive Ansätze, die im Erhebungs- und Auswertungsprozess konsequent akteur\_innenzentriert den Perspektiven der Kinder folgen, vermögen differente Relevanzsetzungen von Kindern zu berücksichtigen, ohne Strukturkategorien bereits vorab an das Material heranzutragen. Subjektivierungstheoretisch lässt sich hier auch über Adressierungspraktiken<sup>10</sup> argumentieren und Anschluss an dazu vorliegende Forschungsarbeiten suchen (z. B. Emmerich & Hormel, 2013; Carnin, 2020). Gesamtgesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse lassen sich dann nicht nur theoretisieren, sondern auch empirisch aus der Perspektive von Kindern in den Blick nehmen.

Sünker (2021, S. 34) konstatiert, dass Kindheitsforschung sich den „großen Fragen“ des 21. Jhd. über einen dialektischen Ansatz zu nähern habe, der noch zu entwickeln ist. Dazu gehöre, nicht nur analytisch zu identifizieren, wie Erwachsene Formen von Kindheiten herstellen, „but also how imagined new forms of childhood can be part of the process of making new societies of equality“ (Sünker, 2021, S. 34). Dazu ist das Einholen der Perspektiven von Kindern auf ihre Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft unerlässlich. Für zukünftige Professionalisierungsbemühungen stellt sich dabei die Herausforderung, Kindheiten durchziehende, gesamtgesellschaftliche Strukturierungen sowie die darüber produzierten Differenz- und Ungleichheitslinien nicht zu naturalisieren, sondern in ihren Produktionsbedingungen nachzuvollziehen und ungleichheitskritisch zu reflektieren.

## Literatur

- Alanen, L. (2005). Kindheit als generationales Konzept. In H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 65–82). Wiesbaden: VS.
- Alanen, L. (2009). Generational order. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M.-S. Honig (Hrsg.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (S. 159–174). Basingstoke: Palgrave.
- Alanen, L., Brooker, L. & Mayall, B. (Hrsg.) (2015). *Childhood with Bourdieu*. Basingstoke: Palgrave.
- Amirpur, D. (2016). *Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem*. Bielefeld: transcript.
- Baader, M. S. (2018). Kinder als Akteure oder wie ist das Kind als Subjekt zu denken? In B. Bloch, P. Cloos, S. Koch, M. Schulz & W. Smidt (Hrsg.), *Kinder und Kindheiten* (S. 22–39). Weinheim: Beltz.

<sup>9</sup> Im Gegensatz zur Differenzmarkierung über gender, die innerhalb der Peer-Group thematisiert wird (dazu auch Simon et al., 2021a).

<sup>10</sup> Jedoch ist die Frage, wer als wer vor welchem Hintergrund adressiert, d. h. angesprochen, wird, nicht immer eindeutig anhand von Interviewmaterialien rekonstruierbar, sodass sich hier ethnographische Untersuchungen besser eignen.

- Bak, R. & Machold, C. (Hrsg.). (2022). *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken*. Wiesbaden: VS.
- Behnken, I., Du Bois Reymond, M. & Zinnecker, J. (1989). *Stadtgesellschaft als Kindheitsgeschichte. Lebensräume von Großstadtkindern in Deutschland und Holland um 1900*. Wiesbaden: VS.
- Berg, C. (Hrsg.). (1991). *Kinderwelten*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Betz, T. (2008). *Ungleiche Kindheiten*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Betz, T. & Kayser, L. B. (2017). Children and society: Children's knowledge about inequalities, meritocracy, and the interdependency of academic achievement, poverty and wealth. *American Behavioral Scientist*, 61(2), 186–203. <https://doi.org/10.1177/0002764216689121>
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. UTB.
- Bollig, S. (2018). Making Places. Zu den Räumen und Orten ‚betreuer Kindheiten‘. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos & S. Neumann (Hrsg.), *Institutionalisierungen von Kindheit* (S. 111–128). Weinheim: Beltz.
- Bollig, S. (2020). Children as becomings<sup>2</sup>. Kinder, Agency und Materialität im Lichte der neueren ‚neuen Kindheitsforschung‘. In J. Wiesemann et al. (Hrsg.), *Digitale Kindheiten* (S. 21–38). Wiesbaden: VS.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Soziologische Fragen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2017). Der Fetisch Sprache. In P. Bourdieu (Hg.), *Sprache – Schriften zur Kultursoziologie I* (S. 7–72). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bühler-Niederberger, D. (2019). *Lebensphase Kindheit* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa
- Bühler-Niederberger, D. & Mierendorff, J. (2009). Ungleiche Kindheiten – eine kindheitssoziologische Annäherung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4(4), 449–456.
- Bühler-Niederberger, D. & Türkylmaz, A. (2014). Sozialisation als generationales Ordnen. *ZSE*, 34, 339–354. <https://doi.org/10.1177/10.3262/ZSE1404339>
- Carnin, J. (2020). *Übergänge verkörpern*. Springer VS.
- Chassé, K.-A. (2014). Kindheit und Armut. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 409–418). Opladen: Barbara Budrich.
- Chassé, K.-A., Zander, M. & Rasch, C. (2010). *Meine Familie ist arm*. Wiesbaden: Springer VS.
- Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (Hrsg.). (2017). *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS.
- de Moll, F. & Betz, T. (2016). Accounting for children's agency in research on educational inequality. In F. Eßer et al. (Hrsg.), *Reconceptualising Agency and Childhood* (S. 271–289). London: Routledge.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2005). From the children's point of view: methodological and ethical challenges. In S. Clark, A. T. Kjörholt & P. Moss (Hrsg.), *Beyond listening* (S. 71–91). Bristol: Policy Press.
- Eßer, F., Baader, M. S., Betz, T. & Hungerland, B. (Hrsg.). (2016). *Reconceptualising Agency and Childhood*. London: Routledge.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität*. Wiesbaden: VS.
- Geiger, S., Dahlheimer, J. & Bader, M. (Hrsg.). (2022). *Heterogenität und Differenz in Kindheits- und Sozialpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Göbel, S. (2018). *Alltagspraktiken in Kindertageseinrichtungen*. Wiesbaden: VS.
- Heinzel, F., Kränzl-Nagel, R. & Mierendorff, J. (2012). Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich. *Zeitschrift für Religionspädagogik*, 11(1), 9–37.
- Hirschauer, S. (2017). *Un/doing differences*. München: C.H. Beck.
- Honig, M.-S. (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honig, M.-S. (2009). *Ordnungen der Kindheit*. Weinheim: Juventa.
- Honig, M.-S. (2017). Institutionalisierte Kindheit. Kindeswohl als kindheitstheoretisches Konstrukt. In M. Heimbach-Steins & A. Riedl (Hrsg.), *Kindeswohl zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Ferdinand Schöningh.
- Honig, M.-S., Lange, A. & Leu, R. (1999). *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Hunner-Kreisel, C. & März, S. (2018). Qualitativ orientierte Wohlergehensforschung und intersektionale Ungleichheitsanalyse: Generation und adultistische Herrschaftsverhältnisse im Fokus. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos & S. Neumann (Hrsg.), *Gute Kindheit* (S. 214–232). Weinheim: Beltz.
- Kayser, L. B. (2018). Generationaler Sinn. Methodologisch-konzeptionelle Überlegungen zum Verhältnis von Kindsein und Milieu. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos & S. Neumann (Hrsg.), *Gute Kindheit* (S. 197–213). Weinheim: Beltz.
- Kelle, H. & Schweda-Möller, A. (2017). Weder Reifizierung noch Negierung der Differenz Kinder – Erwachsene. In A. Fangmeyer & J. Mierendorff (Hrsg.), *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung* (S. 125–140). Weinheim: Beltz.
- Knoll, A. & Kuhn, M. (2022). Distinktive Mehrsprachigkeit. Intersektionale Perspektiven auf institutionelle und elterliche Selektions- und Marginalisierungspraxen in der frühkindlichen Bildung. In R. Bak & C. Machold (Hrsg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken* (S. 91–105). Wiesbaden: VS.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods. class, race, and family life* (2. ed.). Berkeley: University of California Press.
- Lee, N. (2001). *Childhood and society. Growing up in a age of uncertainty*. Maidenhead: Open University Press.
- Machold, C. (2015). Wie Individuen zu ‚ethnisch anderen‘ Kindern werden. Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Kindertagesstätten und ihr Beitrag zur (Re-)Produktion von Ungleichheit. *Soziale Passagen*, 7(1), 35–50. <https://doi.org/10.1007/s12592-015-0185-y>
- Machold, C. & Carnin, J. (2018). Re-Präsentationspraktiken von Kindsein und Kindheit in der Migrationsgesellschaft und ihre Ungleichheitsrelevanz. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos & S. Neumann (Hrsg.), *Gute Kindheit* (S. 233–248). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Meiner-Teubner, C. (2018). *Kinder und Kindheitsbilder in den Existenzsicherungsgesetzen*. Weinheim: Beltz.
- Mierendorff, J. & Kelle, H. (Hrsg.). (2013). *Normierung und Normalisierung von Kindheit*. Weinheim: Beltz.
- Moran-Ellis, J. & Sünker, H. (2008). Giving children a voice: Childhood, power and culture. In J. Houtsonen & A. Antikainen (Hrsg.), *Symbolic power in cultural contexts* (S. 75–92). Rotterdam: Brill.
- Muchow, M. & Muchow, H. H. (2012). *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Weinheim: Beltz.
- Neumann, S. (2013). Kindheit und soziale Ungleichheit. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung. In S. Siebholz et al. (Hrsg.), *Prozesse sozialer Ungleichheit* (S. 141–151). Wiesbaden: VS.
- Pregel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering*. Bielefeld: transcript.
- Simon, S., Prigge, J., Lochner, B. & Thole, W. (2019). Deutungen von Armut. Pädagogische Thematisierungen von und Umgangsweisen mit sozialer Ungleichheit in Kindertageseinrichtungen. *neue praxis*, 5, 395–415.

- Simon, S., Lochner, B. & Thole, W. (2021a). Freundschaften, Symmetrien und Markierungen von Differenz. *Frühe Bildung*, 10(2), 73 – 79. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000514>
- Simon, S., Skalska, A. & Prigge, J. (2021b). *Diverse Sichtweisen von Kindern auf Alter*. <https://diversekindheiten.de/2021/12/27/diverse-sichtweisen-von-kindern-auf-alter/>
- Skalska, A., Simon, S., Gormanns, Y., Koplack, T. & Prigge, J. (2023, i.E.). „So, jetzt kannst Du Dir ein anderes Kind suchen“ – Zum Umgang mit der Kamera im videobasierten Forschungsprozess. In S. Peters et al. (Hrsg.), *Forschen in der Pädagogik der frühen Kindheit: Eine kritische Reflexion methodischer Ansätze*. Weinheim: Beltz.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded theory*. Weinheim: Psychologie-Verlag.
- Sünker, H. (2021). Social theory, social history and childhood studies – back to future? In R. Braches-Chyrek (Hrsg.), *The future of childhood studies* (S. 23 – 46). Opladen: Barbara Budrich.
- Thole, W., Milbradt, B., Göbel, S. & Reißmann, M. (Hrsg.). (2016). *Wissen und Reflexion*. Wiesbaden: VS.
- Thole, W., Simon, S. & Prigge, J. (2022). Kinder – Von „Objekten“ zu Akteur\*innen von Forschung. In I. Naumann & J. Storck-Odabasi (Hrsg.), *Teilhabe und Ausschluss von Kindern in der Gesellschaft*. Weinheim: Beltz.
- Thon, C., Menz, M., Mai, M. & Abdessadok, L. (Hrsg.). (2018). *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte*. Wiesbaden: VS.
- Türkyilmaz, A. (2021). „Wenn ich lerne, dann werde ich auch Erfolg haben später“ – Kinder als Akteure in Prozessen struktureller (Re)Produktion. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, 75 – 91. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00301-x>
- Weltzien, D. (2009). Dialoggestützte Interviews mit Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter unter Berücksichtigung ihrer Peerbeziehungen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & R. Haderlein (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik* (Band 2, S. 69 – 100). Freiburg: FEL.
- Winker, G. & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript.
- Witton, T., Gramelt, K., Skalska, A. & Thole, W. (2020). Kinder als ‚Stakeholder‘ in Kindertagesstätten. *Soziale Passagen*, 12(11), 197 – 202. <https://doi.org/10.1007/s12592-020-00339-0>

#### Förderung

Open Access-Veröffentlichung ermöglicht durch die Technische Universität Dortmund.

#### Stephanie Simon

Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit  
Technische Universität Dortmund  
Emil-Figge-Straße 50  
44227 Dortmund  
Deutschland  
[stephanie.simon@tu-dortmund.de](mailto:stephanie.simon@tu-dortmund.de)