

Brockmann, Steffen

Diversitätsbewusstes Denken und Handeln in Kindertageseinrichtungen. Forschen mit Interviews und Interviewstreichzügen

Hedderich, Ingeborg [Hrsg.]; Reppin, Jeanne [Hrsg.]; Butschi, Corinne [Hrsg.]: *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. 2., durchgesehene Auflage.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 216-230



Quellenangabe/ Reference:

Brockmann, Steffen: Diversitätsbewusstes Denken und Handeln in Kindertageseinrichtungen. Forschen mit Interviews und Interviewstreichzügen - In: Hedderich, Ingeborg [Hrsg.]; Reppin, Jeanne [Hrsg.]; Butschi, Corinne [Hrsg.]: *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. 2., durchgesehene Auflage.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 216-230 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-222578 - DOI: 10.25656/01:22257

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-222578>

<https://doi.org/10.25656/01:22257>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Ingeborg Hedderich
Jeanne Reppin
Corinne Butschi
(Hrsg.)

Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit

Mit Kindern Diversität erforschen

2. Auflage

k linkhardt

Ingeborg Hedderich
Jeanne Reppin
Corinne Butschi
(Hrsg.)

Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit

Mit Kindern Diversität erforschen

2., durchgesehene Auflage

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

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

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

2021.g. © by Julius Klinkhardt.

Foto Umschlagseite 1: Ailin, 5 Jahre, Provinz Entre-Rios, Argentinien und Corinne Butschi.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5895-3 digital

doi.org/10.35468/5895

ISBN 978-3-7815-2454-5 print

Inhalt

Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen Einleitung <i>Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin und Corinne Butschi</i>	7
--	---

1 Theorie

Kindheit und Kindheitsforschung im Wandel <i>Corinne Butschi und Ingeborg Hedderich</i>	19
Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität <i>Katharina Walgenbach</i>	41
Vorderbühne – Hinterbühne. Zur Interdependenz der Horizonte von Diversität und Gleichheit <i>Cornelie Dietrich</i>	60
Differenzen und die Heterogenität von Kindern – Einsätze blicktheoretischer Forschung <i>Friederike Schmidt</i>	76

2 Methodologie und Methoden

Kindgerecht forschen. Ein Überblick <i>Corinne Butschi und Ingeborg Hedderich</i>	101
Ankerpunkte, Wegmarken und Herausforderungen einer ethischen Forschung mit Kindern <i>Jeanne Reppin</i>	120
Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick <i>Susanne Vogl</i>	142
Es ist noch jemand mit uns hier. Puppet-Interviews in der Forschung mit Kindern <i>Marion Weise</i>	158
Forschungsmethodische Vielfalt. Der Mosaic Approach <i>Sandra Schütz und Eva Theresa Böhm</i>	172
Warum eigentlich? Philosophieren mit jungen Kindern <i>Martina Bernasconi</i>	187

3 Forschungszusammenhänge und Praxisreflexionen

Ethnologische Kindheitsforschung im Überblick mit besonderer Berücksichtigung der teilnehmenden Beobachtung <i>Werner M. Egli</i>	201
Diversitätsbewusstes Denken und Handeln in Kindertageseinrichtungen – Forschen mit Interviews und Interviewstreifzügen <i>Steffen Brockmann</i>	216
Zur Relevanz der Zurechnung von Komplexität. Das Interview als Methode der Datenerhebung im Alter früher Kindheit im Kontext von Behinderung <i>Martina Kaack</i>	231
Kamerakids: Forschen mit Photovoice <i>Corinne Butschi, Melike Hocaoglu, Manuel Zanardini, Valentin Mettler, Ana Luisa Baumann-Santiago Martínez, Guillermina Chabrillon und Ingeborg Hedderich</i>	246
Vielfalt in internationaler Zusammenarbeit erforschen. Ein Dialog <i>Corinne Butschi und Guillermina Chabrillon</i>	263
Einblick in ein vielfältiges Tätigkeitsfeld frühkindlicher Förderung in Argentinien <i>Barbara Schoch</i>	278
Das Erleben von Kindern mit Fluchterfahrung. Forschen mit non-verbale Zugängen <i>Marion Weise, Marion Lempp und Regine Morys</i>	285
Wie erleben platzierte Vorschulkinder die Zugehörigkeit zu ihren komplexen Beziehungswelten? Forschen mit dem Geschichtenstammverfahren der MacArthur Story Stem Battery <i>Maria Mögel</i>	299
Lebenswelt Gemeinde: Mit Kindern forschen – Aus Perspektiven und Methoden ein Mosaik zusammenfügen <i>Gabriela Muri und Heidi Simoni</i>	314
Vom Schweizer Kindergarten ins Außerschulische, nach Ghana, und wieder zurück: Wenn Kinder und eine Ethnografin gemeinsam 'Grenzen' überschreiten <i>Ursina Jaeger</i>	334
Die Autor*innen	349

Steffen Brockmann

Diversitätsbewusstes Denken und Handeln in Kindertageseinrichtungen – Forschen mit Interviews und Interviewstreifzügen

Zu Beginn dieses Fachbuchbeitrags wird das für die eigene Forschungsarbeit zugrunde liegende Verständnis von Intersektionalität, Diversitätsbewusstsein und Anti-Bias-Arbeit erläutert. Im weiteren Verlauf wird das Forschungsdesign und hier insbesondere die Methode der Interviewstreifzüge beschrieben. Eine Darstellung eines Auszugs aus den eigenen Forschungsergebnissen findet im letzten Teil des Beitrags statt. Zum Schluss folgen noch einige Überlegungen zu einer kritischen Perspektive auf die Kindheitsforschung und Kindheitspädagogik.

1 Theoretische Grundlagen

Eine Grundannahme dieser Forschungsarbeit ist, dass Differenzen sozial konstruiert sind. Soziale Konstruktionen greifen überaus nachhaltig und „wirksam in gesellschaftliche Prozesse und soziale Beziehungen ein, haben strukturelle, institutionelle, rechtliche und politische Folgen und können in Praxisformen und Lebensweisen zu scheinbar materiellen und selbstverständlich erscheinenden Gegebenheiten gerinnen“ (Lutz & Leiprecht 2015, 291).

Am Beispiel der rassismuskritischen Forschung soll dies genauer aufgezeigt werden. In der rassismuskritischen Forschung ist eine Grundannahme, dass ‚Rassen‘ sozial konstruiert sind und es wird erfasst, wie entlang dieser Konstruktionen Zuschreibungen getätigt werden, die Auswirkungen auf die gesellschaftliche Positionierung und die damit verbundenen Handlungsmöglichkeiten und Räumen haben können (vgl. Miles 2014; Leiprecht 2001). Diese sozialen Konstruktionen und die entsprechenden Zuschreibungen haben oft einen historischen Ursprung und werden in gesellschaftlichen Diskursen reproduziert. Siegfried Jäger bezeichnet deswegen einen Diskurs als einen „Fluss von Wissen durch die Zeit“ (Jäger 2012,78).

Die soziale Konstruktion des Anderen ist als ein dialektischer Prozess anzusehen. Dadurch, dass dem Anderen bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten zuge-

schrieben werden, schreibe ich mir in diesem Prozess selbst bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten zu (vgl. Hall 2016).

Sozial konstruierte Differenzen sind nach Helma Lutz und Rudolf Leiprecht Hautfarbe, Nation, Ethnizität und Geschlecht, Sexualität, Klasse, Religion, Sprache, Kultur, Generation, Herkunft, Körper, Besitz, Nord-Süd/West-Ost und gesellschaftlicher Entwicklungsstand (vgl. Lutz & Leiprecht 2015).

Lutz und Leiprecht bezeichnen diese Differenzen als Differenzlinien. Differenzlinien zeichnen sich durch einen Grunddualismus aus, d.h. es gibt zu jeder Differenzlinie eine gesellschaftlich dominierende und eine dominierte Position. Bezogen auf die Differenzlinie *Geschlecht* ist die dominierende Position Mann und die dominierte Position Frau. Bezogen auf die Differenzlinie *Sexualität* ist die dominierende Position Heterosexualität, die dominierte Position Homo- oder Bisexualität (vgl. ebd.). Differenzlinien *können* so Aufschluss über mögliche gesellschaftlich-strukturelle Positionierungen und damit verbundene Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen geben und sie *können* in der eigenen Identitätskonstruktion eine Rolle spielen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Differenzlinien sowohl unter dem Aspekt der gesellschaftlichen Benachteiligung/Diskriminierung wie auch unter dem Aspekt der Identitätskonstruktion betrachtet werden müssen.

In intersektionalen Ansätzen werden Differenzlinien nicht isoliert voneinander betrachtet, sondern in ihrer Wechselwirkung. Walgenbach definiert Intersektionalität: „Unter Intersektionalität wird verstanden, dass historisch gewordene Macht und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität, Behinderung oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihrer ‚Verwobenheit‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (intersections) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven werden überwunden, indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Kategorien bzw. sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern um die Analyse ihrer Wechselwirkung“ (Walgenbach 2017, 55).

Um die von Walgenbach historisch gewordenen Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie Subjektivierungsprozesse zu erfassen, muss intersektional orientierte Forschung nach Degele und Winker (2009) mehrere Ebenen im Forschungsprozess berücksichtigen. Die Autor*innen schlagen vor, die Wirkungsweisen von Differenzlinien auf der *Mikro-*, *Meso-* und *Makroebene* zu erfassen (vgl. Degele & Winker 2009).

Übertragen auf den Elementarbereich heißt das, dass auf der *Mikroebene* Einstellungen, Haltungen, Vorurteile von Kindern, Eltern, Erzieher*innen, Trägervertreter*innen etc. analysiert werden sollten. Auf der *Mesoebene*, die Rudolf Leiprecht in seiner Habilitationsschrift als Diskursebene bezeichnet hat (vgl. Leiprecht

2001), müssen stereotype Darstellungen, Zuschreibungen etc. im Diskurs über frühe Bildung, aber auch im gesamtgesellschaftlichen Diskurs analysiert werden. Auf diese Ebene gehört zudem die Analyse des verwendeten pädagogischen Materials, wie Bilderbücher und Spiel-/Malmaterialien etc. Neben der Analyse von stereotypen Darstellungen geht es auf dieser Ebene auch um die Frage nach Repräsentationen, welche ‚Stimmen‘ und welche Gruppen gehört bzw. sichtbar werden, und welche ‚Stimmen‘ und Gruppen obsolet sind. Auf der *Makroebene* werden die strukturell-gesellschaftlichen Bedingungen, wie Richtlinien, Gesetze, Öffnungszeiten etc. analysiert (vgl. Brockmann 2014).

Forschungsmethodisch ist es schwierig, konsequent alle Ebenen in der Datenanalyse zu berücksichtigen. Hilfreich ist eine Reflexion der verschiedenen Ebenen im Forschungsprozess, um eine größere Objektivität gegenüber dem Forschungsgegenstand zu erreichen und die eigenen Ergebnisse besser zuzuordnen.

Intersektionale Ansätze gehen auf die Arbeit der US-Amerikanerin Kimberlé Crenshaw zurück, die in den USA in den 80er Jahren Gerichtsfälle einer intersektionalen Analyse unterzog. Der Fokus ihrer Analyse lag hier überwiegend auf den Differenzlinien race, gender und soziale Klasse. In Deutschland sind intersektionale Perspektiven vor allem in der Frauenbewegung aufgegriffen worden (vgl. Walgenbach 2017).

Durch diese Entstehungsgeschichte findet in intersektionalen Ansätzen oft eine Auseinandersetzung mit Differenzlinien statt, die auch im Allgemeinen Gleichstellungsgesetz (AGG) genannt werden oder wie bei Lutz und Leiprecht eine Auseinandersetzung mit Differenzlinien, die über die im AGG genannten Differenzlinien hinausgehen (vgl. Lutz & Leiprecht 2015).

Bezogen auf das Feld der frühen Kindheit ist es sinnvoll anzumerken, dass intersektionale Ansätze Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen von jungen Kindern nur teilweise erfassen. Über die oben genannten Differenzlinien hinaus gilt es daher in der Lebenswelt von jungen Kindern weitere Differenzlinien zu analysieren, die in der Lebensphase der frühen Kindheit für eine intersektionale Perspektive von Bedeutung sind bzw. sein können.

Rudolf Leiprecht macht deutlich, dass eine intersektionale Perspektive nicht allein für die Sozialforschung eine Bereicherung darstellt, sondern auch für die sozialpädagogische Praxis. Leiprecht bezeichnet Ansätze, die eine intersektionale Perspektive verfolgen, als diversitätsbewusste Ansätze. Er geht davon aus, dass Menschen (auch in pädagogischen Arbeitsfeldern) konstruierten Großgruppen wie Ausländern, Frauen, Männern, Türken, Russen etc. zugeordnet und diesen Großgruppen Eigenschaften und Fähigkeiten zugeschrieben werden (vgl. Leiprecht 2011). Eine intersektionale Perspektive kann hier helfen, die Einteilung in diese Großgruppen zu thematisieren und eine kritische Haltung gegenüber diesen Konstruktionsprozessen zu entwickeln. Eine Ignoranz gegenüber diesen Einteilungen versperrt, so Rudolf Leiprecht, die Möglichkeit, diese „in kritischer Perspektive zu thema-

tisieren und diesbezüglich Veränderungsprozesse einzuleiten; [...].“ (ebd., 17). Leiprecht verweist auf mögliche Fallstricke im pädagogischen Diskurs. Durch die De-Thematisierung von Differenzlinien können Diskriminierungen und Benachteiligungen verschleiert werden. Andererseits besteht immer die Gefahr, dass durch die Thematisierung von Differenzlinien ‚der Andere‘ im sozialpädagogischen Feld erst konstruiert wird. Dies ist besonders in der Arbeit mit jungen Kindern von Bedeutung, da Erwachsene geneigt sind, eigene Konstruktionen auf die Lebenswelt von Kindern zu übertragen und eigene, abweichende Identitätsentwürfe von Kindern nicht wahrzunehmen. Ein Beispiel für eine solche erwachsenenzentrierte Sichtweise in der Kindheitsforschung gegenüber kindlichen Identitätsentwürfen und dem Subjektstandpunkt von Kindern ist die klassische Studie von Piaget und Weil zu kindlichen Vorstellungen von Nationalität und Nationalismus (vgl. Piaget & Weil 1951/1978).

Auch in meiner eigenen Datenerhebung spielte eine erwachsenenzentrierte Vorannahme eine Rolle, wie im folgenden Beispiel dargestellt wird.

Während der Interviewstreichzüge mit dem vierjährigen Marwin, der aus einer bi-nationalen Familie (Kamerun/ Deutschland) kommt, ergab sich folgende Situation: Es gab in der Einrichtung, in der die Daten erhoben wurden, sogenannte Familienwände. Auf einer Familienwand befinden sich Fotos der Familien der Kinder. Auf der Familienwand von Marwins Familie hingen auch Fotos aus Kamerun.

Ich frage Marwin, während er die anderen Familienwände betrachtet, worin er Unterschiede zwischen sich und den anderen Kindern sieht. Er erklärt, dass Rockos Mutter nicht die Zähne nach dem Zähneputzen kontrolliert, seine Mutter dies aber tut. (Auszug aus dem Protokoll der Teilnehmenden Beobachtung)

Meine Vorannahme war, dass Marwin vor allem auf seine Verwandten in Kamerun verweisen würde. Deutlich wird aber in diesem Beispiel, dass in Marwins Wahrnehmung ganz andere Unterscheidungen eine Rolle spielen. Für Marwin ist vor allem die (vermutlich lästige) Kontrolle seiner Zähne nach dem Zähneputzen durch seine Mutter in der geschilderten Situation viel bedeutsamer als der bi-nationale Kontext seiner Familie.

Für eine diversitätsbewusste Kindheitsforschung bedeutet dies vor allem, gegenüber den *eigenen* Konzepten und Erklärungsansätzen der Kinder im Forschungsprozess die notwendige Offenheit entgegenzubringen.

Im frühpädagogischen Arbeitsfeld ist ein Ansatz, der den diversitätsbewussten Ansätzen zuzurechnen ist und eine intersektionale Perspektive verfolgt, der Anti-Bias-Ansatz, der auch oft als Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung bezeichnet wird.

Der Anti-Bias-Ansatz ist ein machtkritischer Ansatz, der versucht, gesellschaftliche Dominanzverhältnisse zu reflektieren. Ausgangspunkt ist die Einsicht, dass jeder Mensch Erfahrungen mit Diskriminierungen und Ungerechtigkeiten gemacht hat

(vgl. Schmidt 2010; Trisch 2013). Diese eigenen Erfahrungen, so unterschiedlich sie auch sind, können zum Ausgangspunkt der Reflexion von gesellschaftlichen Ungleichbehandlungen genutzt werden.

Im frühpädagogischen Bereich bedeutet dies, dass sich die Fachkräfte mit ihrer eigenen Geschichte und Lebenswelt auseinandersetzen. Gleichzeitig wird die pädagogische Arbeit in den Fokus der kritischen Reflexion genommen. So soll kritisch reflektiert werden, welche Zuschreibungen und Konstruktionen im Arbeitsfeld hergestellt werden. Dazu gehört, welche Differenzlinien nicht thematisiert werden oder ob eine eurozentrische Wahrnehmung im pädagogischen Arbeitsfeld reproduziert wird.

Der Anti-Bias-Ansatz verfolgt für die Arbeit im Elementarbereich vier Ziele, die aufeinander aufbauen.

1. Jedes Kind soll in seiner Identität gestärkt werden.
2. Jedes Kind soll Erfahrungen mit gesellschaftlicher Vielfalt machen können.
3. Kinder sollen zum kritischen Denken über Ungerechtigkeiten, Diskriminierungen und Einseitigkeiten angeregt werden.
4. Kinder sollen dabei aktiv unterstützt werden, gegen Ungerechtigkeiten, Einseitigkeiten und Diskriminierungen, die sie oder andere betreffen, vorzugehen. (vgl. Wagner 2017)

Neben einer Sensibilisierung gegenüber Diskriminierungen spielt vor allem die Stärkung der eigenen Identität im Anti-Bias-Ansatz eine Rolle, was den Ansatz in die Nähe von Empowermentansätzen rückt.

2 Empirischer Teil

Aus der beschriebenen theoretischen Perspektive ergab sich für meine Dissertationsarbeit folgende Fragestellung: *Wie werden Unterschiede im Kindergarten sozial konstruiert und welche Auswirkungen haben diese Konstruktionen auf den Kindergartenalltag? Wie handeln pädagogische Fachkräfte im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen diversitätsbewusst und wie werden diese Handlungen von Eltern und Kindern wahrgenommen?* (vgl. Brockmann 2014).

Der Zeitraum der Datenerhebung und Auswertung erstreckte sich von Anfang 2011 bis Mitte 2012. Die Daten wurden in einem konfessionellen Kindergarten in einer süddeutschen Großstadt erhoben. Der Kindergarten wurde von Kindern im Alter von 2-6 Jahren besucht. Die Kinder und ihre Familien zeichneten sich durch Diversität in Bezug auf die Differenzlinien Geschlecht, Behinderungen/besondere Bedürfnisse, sozialökonomischer Status, familiärer Hintergrund, Migrationsgeschichte, Sprache, sexuelle Orientierung etc. aus.

Der Kindergarten arbeitete nach dem offenen Konzept. Als Beobachtungs-/Dokumentationsmethode wurden die Bildungs- und Lerngeschichten verwendet, die auch Auswirkungen auf die konzeptionelle Arbeit haben können. Eine wichtige konzeptionelle Grundlage der pädagogischen Arbeit war allerdings der oben beschriebene Anti-Bias-Ansatz bzw. der Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung.

Die Daten wurden mit unterschiedlichen qualitativen Erhebungsmethoden (Teilnehmende Beobachtung, Leitfadeninterviews und Interviewstreifzüge) erhoben. Es fand durch den qualitativen Methodenmix eine Triangulation der Forschungsmethoden bei der Datenerhebung statt.

In der ersten Erhebungsphase wurden Daten mit der Methode der Teilnehmenden Beobachtung gewonnen (vgl. Friebertshäuser & Panagiotopoulou 2013). Die aus dieser Phase gewonnenen Daten dienen zur Überarbeitung bzw. Ausarbeitung der Interviewleitfäden für die Interviews. Die Interviews mit den Interviewpartner*innen wurden angelehnt an die Methode des problemzentrierten Interviews nach Witzel durchgeführt (vgl. Witzel 1982). Das problemzentrierte Interview zeichnet sich durch bestimmte Interviewphasen und Qualitätskriterien der Interviewführung aus. Ein Kriterium nach Witzel ist die Gegenstandsorientierung. Dies meint, dass unterschiedliche Personengruppen mit unterschiedlichen Funktionen, Perspektiven und Rollen zum Forschungsgegenstand befragt werden sollen (vgl. Witzel 1982). Die australische Kindheitsforscherin Glenda Mac Naughton sieht es als ein wesentliches Qualitätsmerkmal von qualitativer Sozialforschung an, dass unterschiedliche Personengruppen zum Forschungsgegenstand befragt werden. „Analysing your data from multiple perspectives gives you the most comprehensive understanding possible of events in your circumstances. They may be the perspectives of children, parents, colleagues or other researchers [...] To analyse your data from several perspectives, look for the voices that are present in your data and those that are absent. In particular, consider the politics of difference and how gender, class, ‚race‘, ethnicity and ability are (and aren't) influencing which voices are present in your data and which ones are absent“ (Mac Naughton & Hughes 2011, 127).

Einen weiteren Bezugspunkt dieser Forschungsarbeit stellte die in Anlehnung an Holzkamp entwickelte subjektwissenschaftliche Forschung dar (vgl. Holzkamp 1995). „Gegenstand subjektwissenschaftlicher Forschung sind nicht Menschen oder ‚Subjekte‘. Gegenstand subjektwissenschaftlicher Forschung ist vielmehr die Welt, wie die jeweiligen Menschen sie erfahren [...]“ (Markard 2015, 173). Bezogen auf die Kindheitsforschung geht es dementsprechend darum, wie Kinder die Welt, in der sie leben, erfahren bzw. deuten.

Ziel dieser Forschungsarbeit war es neben den Eltern und pädagogischen Fachkräften¹ auch die Perspektive von Kindern auf den Forschungsgegenstand zu erfassen. Es wurden Interviews mit fünf pädagogischen Fachkräften, sechs Eltern und fünf Kindern (im Alter von 4-6 Jahren) durchgeführt. Die Interviewpartner*innen wurden danach ausgesucht, dass sie in Bezug auf die ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion, sozialökonomischen Status, Sprache, Behinderungen/Beeinträchtigungen, sexuelle Orientierung etc. möglichst unterschiedlich waren. Alle Interviews, mit Ausnahme eines Interviews, fanden vormittags in der Einrichtung statt.

Eine besondere Herausforderung stellten die qualitativen Interviews mit den Kindern dar. Bei der Gestaltung der Methode der Datenerhebung mit den Kindern spielten folgende Überlegungen eine Rolle:

- a) Es besteht ein generatives Machtverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen. Dieses Machtverhältnis muss in der Wahl der Datenerhebungsmethode und der Datenauswertung berücksichtigt und reflektiert werden.
- b) Die Methode der Datenauswertung muss gewährleisten, dass Kinder in ihrem Antwortverhalten nicht durch Erwachsene manipuliert werden bzw. in ihrem Antwortverhalten antizipierte oder suggerierte Erwartungen von Erwachsenen reproduzieren.
- c) Es sollte methodisch berücksichtigt werden, dass Kinder ihrer Lebenswelt eine andere Sinndeutung verleihen als Erwachsene. Deutungen von Kindern gehören entsprechend ernst genommen, und Aussagen von Kindern dürfen nicht unter dem Aspekt der Verniedlichung oder einer defizitären Deutung, des ‚Noch-nicht-könnens‘ interpretiert werden (vgl. Mey 2011). Die Forschenden müssen sich auf die z.T. fremden Deutungen von Kindern einlassen und sich einer offenen Forschungshaltung verpflichtet fühlen. In qualitativen Interviews mit Kindern sind Forscherinnen und Forscher „in besonderem Maße mit dem Problem der Fremdheit im Vertrauten“ konfrontiert (Fuhs 2012, 91).
- d) Bei der Auswahl der Forschungsmethode soll man nach Ansicht von Assunção Folque darauf achten, dass Kinder aktiv sein können, und die Methode den Kindern Spaß macht (vgl. Assunção Folque 2010). Es stellt sich aus subjektwissenschaftlicher und emanzipatorischer Forschungsperspektive auch die Frage, welchen Gewinn die Kinder durch die Teilnahme an der Datenerhebung in Form von Lerneffekten und einer Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten haben können (vgl. Markard 2015).
- e) Es soll nicht davon ausgegangen werden, alleine durch die Tatsache, dass die Eltern ihre Einverständniserklärung für die Teilnahme an der Datenerhebung gegeben haben, die Kinder nicht mehr zustimmen müssen (vgl. Coady 2010). Kinder werden daher über die Datenerhebung und die Methode der Datener-

1 In der Einrichtung arbeiteten nur weibliche Fachkräfte.

hebung im Vorfeld informiert. Sie sollten ihre Einwilligung zur Teilnahme geben, und es muss die Möglichkeit bestehen, jederzeit die Interviews abzubrechen.

- f) Es ist bei der Zielgruppe besonders darauf zu achten, dass keine verletzenden oder beschämenden Fragen im Interview gestellt werden.
- g) Zu der Forschung mit Kindern gehört, dass sich die Forscherinnen und Forscher im Vorfeld der Datenerhebung Gedanken zum Beziehungsaufbau mit den Kindern machen, genauso darüber, wie die Fragen in einer für Kinder verständlichen Sprache gestellt werden können.

Die Daten der Kinder wurden mit der Methode der Interviewstreifzüge erhoben. Die Kinder wurden von mir im Vorfeld im Stuhlkreis über mein Vorhaben informiert. Durch die Phase der Teilnehmenden Beobachtung kannten mich die Kinder bereits und es fanden sich einige, die Interesse an den Interviews hatten.

In den Interviewstreifzügen führten mich die interviewten Kinder durch die Einrichtung. In der ersten Phase der Interviewstreifzüge zeigten sie, wo sie überall ‚Spuren‘ hinterlassen hatten. Hier zeigten und erklärten mir die Kinder z.B. Fotos, auf denen sie und ihre Familien waren (Familienwände), aber auch eigene Bauwerke und gemalte Bilder etc. Die Daten wurden während der Streifzüge mit einem digitalen Tonbandgerät aufgezeichnet. Die Kinder bekamen vor dem Beginn das Tonbandgerät, um es auszuprobieren. Sie nahmen sich selbst auf und spielten die Aufnahmen ihren Freunden vor. Allerdings waren die Aufzeichnungen während der Interviewstreifzüge z.T. so bruchstückhaft, dass ich danach Gesprächsprotokolle anfertigte.

Der zweite Teil dieser Phase bestand darin, dass die Kinder selbst Fotos von ihren Spielorten machten und mir während dieser Phase schon erste Informationen zu ihren Lieblingsspielorten, Spielen und Spielpartnern gaben. Die Fotos wurden direkt nach dem Interviewstreifzug auf einen Laptop geladen und dienten als eine, von jedem Kind individuell geschaffene, Strukturierungshilfe in den anschließenden Leitfadeninterviews (vgl. Fuhs 2012). Es kam vor, dass mehrere Kinder den gleichen Spielort fotografierten, was ein Indikator dafür war, dass dieser Spielort besonders beliebt ist und es hier zu Aushandlungsprozessen und Konflikten unter den Kindern um die Nutzung des Spielorts kommen konnte. Die Daten aus dieser Phase wurden aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

Sämtliche Daten wurden mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Wobei die Kodierungen sowohl deduktive aus den theoretischen Vorüberlegungen und induktive aus dem Datenmaterial ergaben (vgl. Mayring & Gahleitner 2010). Bei der Auswertung der Daten wurde eine intersektionale Perspektive verfolgt und die oben beschriebenen Mikro-, Meso- und Makroebenen berücksichtigt, bzw. Aussagen aus den Interviews wurden diesen Ebenen zugeordnet. Die Daten der verschiedenen Erhebungsmethoden wurden in der Auswer-

tung gleichwertig behandelt. Die Aussagen der Kinder hatten somit das gleiche Gewicht bei der Datenanalyse, wie die der Erwachsenen.

3 Zentrale Ergebnisse aus der Datenerhebung

Es ließen sich im Datenmaterial verschiedene Differenzierungen finden, die die Kinder, Eltern und pädagogischen Fachkräfte sozial herstellten. Diese Differenzierungen waren: Religion, Sprache, Alter, Beeinträchtigungen/ Behinderungen, Ethnie, sexuelle Orientierung, Gender und Soziale Klasse. Neben diesen Differenzierungen, die im Diskurs über Differenzlinien und Intersektionalität als Differenzlinien bezeichnet werden können, stellten die Kinder noch weitere Differenzen mit entsprechenden Zuschreibungen her. Dies waren der Entwicklungsstand, Spielideen, Krankheiten/Allergien, emotionale Kontrolle (Selbstregulation), Körpergeruch/Körperpflege, und Aussehen (z.B. ‚niedliches‘ Aussehen) (vgl. Brockmann 2014).

Einige der hier genannten Differenzierungen spielten in der Lebenswelt der Kinder eine sehr große Rolle. Dies betraf vor allem die Differenzierungen emotionale Kontrolle (Selbstregulation) und Aussehen. Vor diesem Hintergrund stellt sich somit die Frage, ob im Diskurs über Differenzlinien und Intersektionalität die Lebensphase der frühen Kindheit und die in dieser Phase bedeutsamen Differenzierungen ausreichend berücksichtigt wurden. Oder ob der Diskurs über Intersektionalität und Differenzlinien (ohne dies explizit offenzulegen) nicht eigentlich nur von einer mittleren Lebensphase ausgeht.

Es ließen sich im Datenmaterial an verschiedenen Stellen Momente des Ein- und Ausschlusses in Spielgruppen und Begründungen der Wahl von Spielräumen sowie Spielmaterialien erkennen. Kinder schließen andere Kinder aus Spielgruppen aus, und da ihnen oft bewusst ist, dass dies von den pädagogischen Fachkräften in der Einrichtung nicht toleriert wird, begründeten sie den Ausschluss aus den Spielgruppen z.T. mit Argumenten, die für das pädagogische Fachpersonal erst einmal akzeptabel erscheinen. Eine Erzieherin schilderte im Interview, wie sie über einen längeren Zeitraum der Argumentation eines Mädchens folgte, die einen Jungen systematisch aus Spielgruppen ausschloss. Im folgenden Interviewauszug beschreibt die Erzieherin die Argumente, die das Mädchen zu unterschiedlichen Zeitpunkten vorbringt, warum der Junge nicht mitspielen darf.

Regine: Das es da voll ist, dass da nur Mädchen spielen, oder sie spielen schon so lange und da hat jetzt niemand mehr Platz. Also, die Gründe, wo du als Pädagogin geneigt bist zu sagen, ach stimmt[...]. (Brockmann 2014, 146).

Es wird deutlich, dass einige Kinder schon im Kindergartenalter wissen, welche Argumente sie anführen müssen, um andere Kinder erfolgreich aus Spielgruppen ausschließen zu können, ohne dass dies von der pädagogischen Fachkraft wahrgenommen wird (vgl. Brockmann 2014,).

Eine besondere Rolle spielt im Datenmaterial die Differenzlinie Gender. An verschiedenen Stellen ließen sich im Datenmaterial Aussagen zu Gender finden. Dies heißt nicht unbedingt, dass Gender auch tatsächlich die bedeutsamste Differenzlinie, in der Lebenswelt der Kinder war, aber es war die Differenzierung, die in den Interviews mit unterschiedlichen Interviewpartner*innen den größten Raum einnahm.

Besonders wichtig für die Kinder war es in den Interviews, sich als Junge oder Mädchen mit den entsprechenden Zuschreibungen darzustellen und keine Zweifel an einer bipolaren Geschlechteraufteilung (Junge - Mädchen) aufkommen zu lassen. Ein häufiger Spielbereich, den die Kinder bei den Interviewstreichzügen fotografierten, war ein Spielschiff in einem Gruppenraum. Ein beliebtes Spiel auf dem Schiff war ‚Piraten‘ bzw. ‚Piratinnen‘. Die folgende Interviewsequenz stammt aus einem Interview mit der sechsjährigen Lara, die besonders die Bedeutung einer geschlechtshomogenen Spielgruppe betonte.

INTERVIEWER: Spielen da auch Jungs mit?

LARA: Nein, ohne Jungs.

INTERVIEWER: Ach so, und was macht ihr, wenn Jungen kommen und mitspielen wollen und auch Piraten sein wollen?

LARA: Dann gehen wir weg und sagen das der Erzieherin. (Brockmann 2014, 137).

Die von Lara hier vertretende Regel, dass Jungen mit Jungen und Mädchen mit Mädchen spielen, wird an anderen Stellen in den Interviews der Kinder, Eltern und pädagogischen Fachkräften reproduziert (wobei es hierzu durchaus widersprüchliche Aussagen in den Interviews gibt). Dies geht so weit, dass Kinder, die nicht eindeutig als Junge oder Mädchen von den Kindern zugeordnet werden können, aus Spielgruppen ausgeschlossen werden. In einem Interview beschreibt eine Mutter, wie ihre Tochter (Maria), welche sich ihre langen Haare selbst im Kindergarten abgeschnitten und danach einen Kurzhaarschnitt hatte, der anschließend von den Kindern als ‚Jungenhaarschnitt‘ gedeutet wurde, aus Spielgruppen ausgeschlossen wurde:

FRAU B.: Ja. Sie war dann halt einfach traurig und sie wollte nicht mehr in den Kindergarten, weil ihre Freundinnen sie nicht mehr haben mitspielen lassen, weil sie ja jetzt ausschaut wie ein Junge und die Jungs wollten aber auch nicht so wirklich, weil sie ja eigentlich ein Mädchen ist. (Brockmann 2014, 140).

Maria verhält sich zu der bipolaren Einteilung Junge – Mädchen und/oder zu stereotypen Vorstellungen von Geschlecht. Sie wird von den Kindern aus den Spielgruppen ausgeschlossen. Deutlich wird hier, wie hegemoniale stereotype Vorstellungen von Geschlecht schon in der frühen Kindheit wirken und welche Sanktionen des Kinderkollektivs Kinder befürchten müssen, wenn sie sich dieser bipolaren Zuordnung nicht unterordnen.

In dieser geschilderten Situation ergibt sich aber neben der exkludierenden Stoßrichtung noch ein zweites Moment, nämlich die Frage der Kinder, was ist ein Mädchen und was ist ein Junge und besteht die Möglichkeit, dass ich durch ‚falsches‘ Verhalten das eigene Geschlecht verliere.

Aus pädagogischer Sicht ergeben sich außerdem die Fragen, wie lassen sich stereotype Geschlechterzuordnungen mit Kindern in einem kokonstruktiven Prozess gemeinsam dekonstruieren (vgl. Mac Naughton & Williams 2008) und wie können im elementarpädagogischen Bereich mit Ausschluss und Diskriminierung angemessen umgegangen und die Kinder bei ihrer Identitätsentwicklung angemessen unterstützt werden?

Diversitätsbewusstes pädagogisches Handeln zeigte sich im Datenmaterial in verschiedenen Situationen und auf unterschiedlichen Ebenen. Die meisten Handlungen der Fachkräfte bezogen sich auf die Anerkennung von Heterogenität in der Raum- und Materialgestaltung. Dies betraf z.B. Spielfiguren, Hautfarbstifte, Fotos und Familienwände der Kinder, Familienmemories, mehrsprachige Bilderbücher und Wortlisten etc. Diese Materialien können als indirekte Erziehung bezeichnet werden (vgl. Liegler 2010). Im Vergleich dazu waren deutlich weniger diversitätsbewusste Handlungen der direkten Erziehung zuzuordnen, also die direkte Thematisierung von Heterogenität im Kindergartenalltag durch z.B. Projektarbeit.

Hier stellt sich für eine diversitätsbewusste Pädagogik im Elementarbereich vor allem die Frage, wie Materialien, die der indirekten Erziehung zugeordnet werden, mit Kindern besprochen/thematisiert werden können, damit sie als didaktische Materialien auch wirklich als Lerngegenstände genutzt werden können. Es geht hier vor allem um die Frage nach einer diversitätsbewussten Didaktik.

Alle Handlungen der pädagogischen Fachkräfte ließen sich der Mikro- und Mesoebene zuordnen.

Es ließen sich keine Handlungen erkennen, die sich auf die Makroebene, also auf gesellschaftlich – strukturelle Bedingungen bezogen (vgl. Brockmann 2014). Während Ungerechtigkeiten und/oder Diskriminierungen auf der Ebene der Kinder und Eltern in den Interviews mit den pädagogischen Fachkräften von diesen thematisiert wurden, spielten Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen im Team und bei der Einstellungspraxis, Vergütung und Anerkennung im Ausland erworbener Abschlüsse in den Interviews der Fachkräfte nur bei den von dieser

Diskriminierung und Benachteiligung direkt betroffenen Fachkräften eine Rolle. Die anderen Fachkräfte gingen auf diese Thematik in den Interviews nicht ein. Ob die Fachkräfte tatsächlich Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen auf struktureller Ebene gegenüber Kolleginnen nicht wahrnahmen, oder ob sie für sich keine Handlungsmöglichkeiten auf der strukturellen Ebene erkannten und diese deswegen nicht thematisierten, lässt sich nicht abschließend klären.

Eine diversitätsbewusste Pädagogik in der Aus-, Weiter- und Fortbildung sollte vor diesem Hintergrund, vor allem im Sinne einer kritischen Sozialen Arbeit, auch Handlungsmöglichkeiten und Handlungsalternativen (vgl. Holzkamp 1997; Gebrande, Melter & Bliemetsrieder 2017), die auf die Makroebene zielen, entwickeln und pädagogische Fachkräfte für Ungleichbehandlungen und Diskriminierungen auch auf dieser Ebene sensibilisieren.

Eine weitere Frage war, wie nehmen Kinder und Eltern die Handlungen der Fachkräfte wahr und wie beurteilen sie diese?

Einige Eltern beurteilen die Handlungen der Fachkräfte, die als diversitätsbewusst bezeichnet werden können, als positiv. Aus ihrer Perspektive erfährt die Lebenswelt ihrer Kinder im Kindergarten Anerkennung. Allerdings gab es unter den Eltern auch kritische Stimmen. Zwei interviewte Eltern waren türkischsprachig und auch die Familiensprache war Türkisch. Beide Eltern äußerten sich im Interview kritisch gegenüber dem Kindergarten. In einem Interview wurde z.B. von einem türkischsprachigen Vater die Erwartung geäußert, dass sein Sohn im Kindergarten mehr Deutsch lernen müsse, damit er später in der Grundschule dem deutschsprachigen Unterricht folgen könne. Der Vater bezweifelte vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen mit seinem älteren Sohn, der den gleichen Kindergarten besucht hatte und zum Zeitpunkt des Interviews in der zweiten Grundschulklasse war, dass der Kindergarten dies wirklich leiste. Diversitätsbewusstes Handeln zeigte sich für diesen Vater in der Umsetzung des Bildungsauftrags (und in dem konkreten Fall) in der Umsetzung des Sprachbildungsauftrags des Kindergartens. Diversitätsbewusstes Handeln im Elementarbereich bedeutet Herstellung von Chancengleichheit und diese beinhaltet neben den Momenten der Anerkennung und Sensibilisierung für Diskriminierungen eine konsequente Wahrnehmung des Bildungsauftrags.

Die Kinder äußerten in ihren Interviews regelmäßig, dass die pädagogischen Fachkräfte auf Ausgrenzungen und Ungerechtigkeiten im Kindergarten mit ‚Schimpfen‘ reagieren. Dies steht im Widerspruch zu den Aussagen der pädagogischen Fachkräfte, die in den Interviews an unterschiedlichen Stellen detailliert dialogisch-orientierte Methoden schildern. Es wäre interessant gewesen, die Kinder danach zu fragen, was sie unter ‚Schimpfen‘ verstehen. Es könnte sein, dass sie die dialogisch-orientierten Methoden als ‚Schimpfen‘ erleben. Dies würde bedeuten,

dass die dialogisch-orientierten Methoden allein solche aus der Perspektive der Fachkräfte sind, wohingegen Kinder sie als eine Form der Sanktion erleben.

4 Einige Überlegungen zum Schluss

Kritische Perspektiven in der Forschung über Kindheit lassen sich schon bei Autor*innen der historischen Kindheitsforschung erkennen. Kinder aus gesellschaftlich marginalisierten Gemeinschaften, als die gesellschaftlich schwächste Gruppe, standen immer schon im Interesse von sozialkritischen Forscher*innen (Held 2010, 13ff.).

Kritische Perspektiven in der Kindheitsforschung beinhalten neben einem kritischen Blick auf gesellschaftlich - strukturelle Bedingungen, Diskurse und subjektive Haltungen und Einstellungen einen partizipativen und emanzipatorischen Forschungsansatz. Partizipativ meint in diesem Fall, die Perspektiven von Kindern zum Forschungsgegenstand zu machen oder anders ausgedrückt, Kinder zu Wort kommen zu lassen und ihnen nicht die Kompetenz abzusprechen sich selbst als Expert*innen für ihre Lebenswelt zu äußern, aber auch die Fragen zu stellen, welchen Gewinn Kinder davon haben können, dass sie an der Forschung teilnehmen? Wie kann Forschung mit Kindern zur Entwicklung von Autonomie, Solidarität und Emanzipation beitragen?

Anregungen können unter anderem aus der subjektwissenschaftlich orientierten Forschung kommen. Subjektwissenschaftliche Forschung stellt sich im Forschungsprozess schon die Frage, wie die Ergebnisse an die Teilnehmer*innen zurückgespiegelt und mit diesen diskutiert werden können, um anschließend gemeinsam Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen und Handlungsalternativen zu entwickeln (vgl. Allespach & Held 2015). Bezogen auf Forschung in der frühen Kindheit heißt dies, bei der Forschungsplanung Überlegungen dazu anzustellen, wie die Forschungsergebnisse mit Kindern in einer für die Kinder angemessenen Sprache besprochen werden können.

Anregungen können hier die Arbeiten der australischen Kindheitsforscherin Glenda MacNaughton geben, die einen emanzipatorischen Forschungsansatz vertritt, in dem auch Überlegungen angestellt werden, wie die Ergebnisse den befragten Kindern, Eltern und Fachkräften zurückgespiegelt werden können und so zu einer veränderten Praxis beitragen (vgl. MacNaughton & Hughes 2011).

Literatur

- Allespach, M. & Held, J. (Hrsg.)(2015): Handbuch Subjektwissenschaften. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis. Frankfurt am Main.
- Assunção Folque, M. (2010): Interviewing young children. In: Mac Naughton, G., Sharne, R. & Siraj-Blatchford, I. (Eds.): *Doing early childhood research. International Perspectives on theory and practice.* Berkshire, 239-261.
- Brockmann, S. (2014): *Diversitätsbewusstes Denken und Handeln von pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten.* Münster und New York
- Coady, M. (2010): Ethics in early childhood research. In: Mac Naughton, G., Sharne, R. & Siraj-Blatchford, I. (Eds.): *Doing early childhood research. International Perspectives on theory and practice.* Berkshire, 73-84.
- Degele, N. & Winker, G. (2009): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit.* Bielefeld.
- Friebertshäuser, B. & Panagiotopoulou, A. (2013): *Ethnographische Feldforschung.* In: Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungswissenschaften.* Weinheim und Basel, 301-322.
- Fuhs, B. (2012): *Kinder im qualitativen Interview – Zur Erfassung kindlicher Lebenswelten.* In: Heinzel, F. (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung.* Weinheim und Basel, 80-103.
- Gebrande, J., Melter, C. & Bliemetsrieder, S. (Hrsg.)(2017): *Kritisch ambitionierte Soziale Arbeit.* Weinheim und Basel.
- Hall, S. (2016): *Ideologie, Identität, Repräsentationen.* Hamburg.
- Held, J. (2010): *Kindheit - Kinder.* In: Weber, K. (Hrsg.): *Kinder.* Hamburg, 13-46.
- Holzcamp, K. (1997): *Gesellschaftliche Widersprüche und individuelle Handlungsfähigkeit – am Beispiel der Sozialen Arbeit.* Hamburg, 385-406.
- Holzcamp, K. (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegungen.* Frankfurt/New York.
- Jäger, S. (2012): *Kritische Diskursanalyse.* Münster.
- Leiprecht, R. (2011): *Auf dem langen Weg zu einer diversitätsbewussten und subjektorientierten Sozialpädagogik.* In: Leiprecht, R. (Hrsg.): *Diversitätsbewusste Soziale Arbeit.* Schwalbach, 15-44.
- Leiprecht, R. (2001): *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden.* Münster.
- Liegler, L. (2010): *Didaktik der indirekten Erziehung.* In: Schäfer, G., Staeger, R. & Meiners, K. (Hrsg.): *Kinderwelten – Bildungswelten.* Berlin, 11-25.
- Lutz, H. & Leiprecht, R. (2015): *Intersektionalität im Klassenzimmer: Zur sozialen Konstruktion und Bedeutung von Ethnie, Klasse, Geschlecht und ihre Verbindungen.* In: Leiprecht, R. & Steinbach, A. (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft.* Schwalbach, 283-304.
- MacNaughton, G. & Hughes, P. (2011): *Doing action research in early childhood studies.* Berkshire.
- MacNaughton, G. & Williams, G. (2008): *Teaching Young Children.* New York.
- Markard, M. (2015): *Emanzipatorische Forschung.* In: Allespach, M. & Held, J. (Hrsg.): *Handbuch Subjektwissenschaften. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis.* Frankfurt am Main.
- Mayring, P. & Gahlleitner, S. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse.* In: Bock, K. & Miethe, I. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit.* Opladen, 295-304.
- Mey, G. (2011.): *Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie der frühen Kindheit: Ansätze und Verfahren.* In: Keller, H. (Hrsg.): *Handbuch der Kindheitsforschung.* Bern, 846-879.
- Miles, R. (2014): *Rassismus. Einführung in die Theorie und Geschichte eines Begriffes.* Hamburg.
- Piaget, J. & Weil, A. (1951/1978): *Wie sich bei Kindern die Vorstellung vom Heimatland und Aus-land entwickelt.* In: Karsten, A. (Hrsg.): *Vorurteile: Ergebnisse Psychologischer und Sozialpsychologischer Forschung.* Darmstadt, 98-119.
- Schmidt, B. (2010): *Den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen.* Oldenburg.
- Trisch, O. (2013): *Der Anti-Bias-Ansatz. Beiträge zur theoretischen Fundierung und Professionalisierung der Praxis.* Stuttgart.

- Wagner, P. (Hrsg.)(2017): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg.
- Walgenbach, K. (2017): Heterogenität – Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft. UTB. Opladen/Toronto.
- Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Frankfurt/New York.