MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Soziale Ungleichheit in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen
Eine qualitative Analyse der Wahrnehmung und des Umgangs von Elementarpädagog*innen mit sozialer Ungleichheit im Kindergarten aus Elementarpädagog*innensicht und Elternperspektive

verfasst von | submitted by
Sabrina Dollhopf BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree programme code as it appears on the student record sheet:	UA 066 848
Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Bildungswissenschaft
Betreut von | Supervisor:	Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Masterarbeit ist eine qualitative Forschungsarbeit, die sich mit der Wahrnehmung und dem Umgang von Elementarpädagog*innen mit sozialer Ungleichheit in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen aus Elementarpädagog*innensicht und Elternperspektive beschäftigt. Dabei steht die soziale Ungleichheit aufgrund der Mehrsprachigkeit, einer Behinderung und der sozialen Herkunft im Fokus, wobei auch die soziale Ungleichheit aufgrund der Hautfarbe und des Geschlechtes thematisiert wird. Den Hauptbestandteil dieser Arbeit bilden die mittels leitfadengestützten Expert*inneninterviews mit Elementarpädagog*innen und Leitfadeninterviews mit Eltern von Kindergartenkindern empirisch erhobenen Daten. Die Schwierigkeit, an aussagekräftige Ergebnisse ausschließlich aus der Selbstwahrnehmung der Elementarpädagog*innen zu kommen, wird durch die mehrperspektivische Methode ausgeglichen. Dadurch, dass die Ergebnisse nicht nur aus der Selbstwahrnehmung der Elementarpädagog*innen, sondern auch aus der Fremdwahrnehmung der Eltern erzielt werden, wird ein differenzierteres Bild aufgezeigt. Es ergibt sich die Schlussfolgerung, dass sich die Elementarpädagog*innensicht und die Elternperspektive manchmal überschneiden, aber oftmals auch sehr unterschiedlich sind. Aus den Ergebnissen der Arbeit geht hervor, dass Eltern von den Elementarpädagog*innen erwarten, dass soziale Ungleichheit thematisiert wird und ein inklusiver Umgang im Kindergarten stattfindet. Weiters zeigt sich, dass Elementarpädagog*innen das Ziel verfolgen, sozialer Ungleichheit entgegenzuwirken, und Inklusion anstreben.

Abstract (Englisch)

This master's thesis is a qualitative research study that examines the nursery school teachers' perception and handling of social inequality in nursery school institutions from the perspectives of both the nursery school teachers and the parents. The focus is on social inequality stemming from multilingualism, disability and social background, whilst social inequality based on skin colour and gender is also addressed. The core of this thesis consists of empirical data collected through semi-structured expert interviews with nursery school teachers and semi-structured interviews with parents of nursery school children. The difficulty of obtaining meaningful results based solely on the self-perceptions of nursery school teachers is offset by the multi-perspective method. By deriving results not only from the self-perspective of nursery school teachers but also from the external perceptions of parents, a more nuanced picture emerges. The findings lead to the conclusion that the nursery school teachers' view and the parents' perspective sometimes overlap, but are often very different. The results further show that parents expect nursery school teachers to address social inequality and to foster an inclusive environment in nursery school. Moreover, it becomes evident that nursery school teachers pursue the objective of counteracting social inequality and strive for inclusion.

Danksagung

Ich möchte mich hiermit bei allen, die mich bei meinem Masterarbeitsprozess unterstützt haben oder zur Entstehung dieser Masterarbeit beigetragen haben, bedanken.

Einen besonderen herzlichen Dank richte ich an meinen Betreuer Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß, der mich während des Masterarbeitsprozesses begleitet und mich durch seine konstruktiven Anregungen und hilfreichen Ideen unterstützt hat. Besonders dankbar bin ich für das wertvolle Feedback, da dies meine Arbeit sehr bereichert hat.

Ebenso gilt ein Dankeschön den Elementarpädagog*innen und den Eltern von Kindergartenkindern, die sich als Interviewpartner*innen zur Verfügung gestellt und mich somit durch ihre Mitwirkung unterstützt haben, da diese Arbeit sonst in dieser Form nicht existieren könnte.

Außerdem möchte ich mich auch bei Sabine Kickinger, BA B.Ed. MA und Caroline Vicentini-Lerch, BA MA bedanken, die mich im Rahmen der Masterarbeitsberatung motiviert und unterstützt haben.

Ein großer Dank gilt auch meiner Familie, die mich auf unterschiedlichste Weise unterstützt hat. Vor allem meinen Eltern möchte ich danken, dass sie es mir überhaupt ermöglicht haben, diesen Weg bis zur Masterarbeit zu gehen. Vielen Dank an meine Mama, die sich meine Ideen und einzelnen Kapitel, die ich ihr vorgelesen habe, angehört und mich immer dazu motiviert hat, dass ich es schaffen werde. Danke an meine Oma, die mich in meinem Masterarbeitsprozess unterstützt hat, indem sie mit mir kritisch und interessiert über einzelne Themen in meiner Masterarbeit diskutiert hat. Ein Dankeschön möchte ich hierbei auch an meinen Neffen Luca richten, der mich darin bestärkt hat, wie wichtig und wertvoll es ist, über soziale Ungleichheit im Kindergarten zu forschen. Trotz seines jungen Alters hat sich mein Neffe Luca immer wieder über meinen aktuellen Stand meiner Masterarbeit erkundigt, was mich sehr motiviert hat weiterzuschreiben.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 8

1.1. Forschungsstand 10

1.2. Forschungslücke 13

1.3. Aufbau der Arbeit 13

2. Theoretische und begriffliche Grundlagen 14

2.1. Ungleichheitstheorie nach Pierre Bourdieu 14

2.2. Intersektionalität (Kimberlé Crenshaw) 16

2.3. Inklusion – Diversität im Kindergarten 17

2.3.1. Inklusion im *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich* (2009) 20

2.3.2. Diversität im *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich* (2009) 20

3. Methodisches Vorgehen 20

3.1. Datenerhebung 21

*3.2. Leitfadengestützte Expert*inneninterviews mit Elementarpädagog*innen 23*

3.3. Leitfadeninterviews mit Eltern von Kindergartenkindern 25

3.4. Datenauswertung 28

4. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse aus der qualitativen Inhaltsanalyse der Expert*inneninterviews mit Elementarpädagog*innen 32

*4.1. Beschreibung und Kontextualisierung des Samples: Die interviewten Elementarpädagog*innen 32*

4.2. Wahrnehmung sozialer Ungleichheit 34

4.3. Formen sozialer Ungleichheit 45

4.3.1. Mehrsprachigkeit 46

4.3.2. Behinderung 47

4.3.3. Soziale Herkunft 48

4.4. Umgang mit sozialer Ungleichheit 49

4.4.1. Prävention / Haltung und Aufklärungsarbeit ... 49
4.4.2. Individuelle Förderung / Unterstützung ... 55
4.4.3. Herausforderungen / Überforderungen ... 58
4.4.4. Zusammenarbeit mit Eltern ... 59
4.5. Soziale Ungleichheit in Teamsitzungen / Fortbildungen ... 61
4.5.1. Austausch mit Kolleg*innen ... 63
4.6. Wünsche ... 64
5. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse aus der qualitativen Inhaltsanalyse der Leitfadeninterviews mit Eltern von Kindergartenkindern ... 65
5.1. Beschreibung und Kontextualisierung des Samples: Die interviewten Eltern von Kindergartenkindern ... 66
5.2. Soziale Ungleichheit ... 68
5.2.1. Mehrsprachigkeit ... 69
5.2.2. Behinderung ... 70
5.2.3. Soziale Herkunft ... 71
*5.3. Umgang mit sozialer Ungleichheit der Elementarpädagog*innen ... 72*
5.3.1. Fairness und Gerechtigkeit ... 73
5.3.2. Benachteiligung oder Bevorzugung ... 75
5.4. Erzählungen des Kindes ... 76
5.5. Wünsche / Erwartungen ... 77
*5.6. Kommunikation mit den Elementarpädagog*innen ... 79*
6. Ergebnisse der dokumentarischen Interpretation: Verständnis sozialer Ungleichheit und pädagogische Haltung ... 80
*6.1. Dokumentarische Interpretation der Expert*inneninterviews mit Elementarpädagog*innen ... 80*
6.1.1. Elementarpädagogin PJ ... 81
6.1.2. Elementarpädagoge PK ... 85
6.1.3. Elementarpädagogin PD ... 86
6.1.4. Elementarpädagogin PS ... 89
6.1.5. Elementarpädagogin PP ... 94
6.1.6. Elementarpädagogin PH ... 97

6.1.7. Elementarpädagogin PM 97
6.1.8. Elementarpädagogin PY 100
6.1.9. Elementarpädagogin PL 103

6.2. Dokumentarische Interpretation der Leitfadeninterviews mit Eltern von Kindergartenkindern 105
6.2.1. Elternteil EJ 106
6.2.2. Elternteil ED 109
6.2.3. Elternteil EM 114
6.2.4. Elternteil ES 120
6.2.5. Elternteil EK 123

7. Diskussion der Ergebnisse 125

*7.1. Diskussion der Ergebnisse aus den Expert*inneninterviews mit Elementarpädagog*innen 125*

7.2. Diskussion der Ergebnisse aus den Leitfadeninterviews mit Eltern von Kindergartenkindern 132

*7.3. Vergleich und Diskussion der Ergebnisse aus den Expert*inneninterviews mit Elementarpädagog*innen und Leitfadeninterviews mit Eltern von Kindergartenkindern 135*

7.4. Reflexion der Ergebnisse: Erwartete und tatsächliche Ergebnisse..... 140

8. Conclusio 141

Literaturverzeichnis 145

Gesetze 150

Anhang 151

*I. Interviewleitfaden Expert*innen 151*

II. Interviewleitfaden Eltern von Kindergartenkindern 154

III. Transkriptionsregeln..... 158

1. Einleitung

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit dem Thema *Soziale Ungleichheit in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen*. Soziale Ungleichheit findet nicht nur in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen statt, sondern auch in anderen Bildungsinstitutionen sowie in der Gesellschaft. Soziale Ungleichheit betrifft nicht eine beliebige Andersartigkeit, sondern ist die ungleiche Verteilung von Lebenschancen, materieller und immaterieller Ressourcen (Burzan, 2011, S. 7). Da jeder Mensch in der Gesellschaft unterschiedliche Ressourcen und Lebensbedingungen hat, kann soziale Ungleichheit auch nicht vermieden werden. Soziale Ungleichheit ist somit von Menschen gemacht und wird häufig von Betroffenen als unabänderbares Schicksal hingenommen (Kreckel, 2004, S. 13). Wenn von sozialer Ungleichheit gesprochen wird, geht es stets um gesellschaftlich verankerte Formen der Begünstigung sowie Privilegien einiger Personen und der Benachteiligung sowie Diskriminierung anderer Personen (ebd., S. 15). Das bedeutet, dass soziale Ungleichheit immer dann vorliegt, wenn bestimmte soziale Differenzierungen mit sich bringen, dass einzelne Individuen oder Gruppen dauerhaft begünstigt sind während andere benachteiligt sind (ebd., S. 16f). Kreckel (2004) ist somit der Ansicht, dass soziale Ungleichheit überall dort vorliegt,

> *„wo die Möglichkeiten des Zuganges zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt bzw. begünstigt werden" (Kreckel, 2004, S. 17).*

Werden Kinder als Strukturmoment von Gesellschaft und als Mitglieder dieser angesehen, dann sind sie von Phänomenen sozialer Ungleichheit als Kinder in spezifischer Weise betroffen (Rabe-Kleberg, 2011, S. 50). Wird soziale Ungleichheit somit auf den Kindergarten bezogen, kann darunter die ungleiche Verteilung von Chancen, Ressourcen und Teilhabemöglichkeiten für Kinder aufgrund ihrer Lebensbedingungen verstanden werden.

Da ich selbst ausgebildete Elementarpädagogin bin und als First Generation Student[1] vor allem im Studium selbst von sozialer Ungleichheit betroffen bin, besteht mein Interesse, mich in meiner Masterarbeit mit sozialer Ungleichheit im elementarpädagogischen Bildungsbereich auseinanderzusetzen. Der Kindergarten ist die erste Bildungsinstitution, welche einen Einfluss auf den gesamten weiteren Bildungs- und Lebensweg der Kinder hat. In den

[1] Als First Generation Student werden Studierende, die als Erste*r in ihrer Familie studieren, bezeichnet.

Kindergartengruppen werden somit erstmals die Differenzen der Kinder wahrgenommen, weshalb soziale Ungleichheit bereits in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen beginnt. Dadurch, dass somit der Kindergarten einen Einfluss auf die soziale Ungleichheit im schulischen Bereich und auch im folgenden Leben hat, ist es besonders wichtig, sich mit der sozialen Ungleichheit in der Elementarpädagogik auseinanderzusetzen. Denn ein erfolgreicher Start verbessert in entscheidender Weise die Chancen für den schulischen Erfolg sowie die soziale Integration in den weiteren Lebensabschnitten (Leseman, 2009, S. 17).

Die Intention dieser Arbeit ist, die Wahrnehmung und den Umgang von Elementarpädagog*innen mit sozialer Ungleichheit zu analysieren, aufzuzeigen und hiermit auch eine weitere Grundlage für die Forschung zu bieten. Ziel dieser Arbeit ist es, die Wahrnehmung und Erfahrungen von Elementarpädagog*innen mithilfe von leitfadengestützten Expert*inneninterviews und von Eltern von Kindergartenkindern mittels Leitfadeninterviews darzustellen und hiermit auch ein differenzierteres Bild durch die Selbst- und Fremdwahrnehmung zu erhalten. Die folgende Forschungsfrage setzt sich zum Ziel, die Wahrnehmung und den Umgang von Elementarpädagog*innen aus Selbst- und Fremdwahrnehmung zu erforschen und zu analysieren:

> *Inwiefern nehmen Elementarpädagog*innen soziale Ungleichheit wahr und wie gehen sie damit aus Elementarpädagog*innensicht und Elternperspektive in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen um?*

Um diese Forschungsfrage beantworten zu können liegt das Hauptaugenmerk der Masterarbeit einerseits auf der Wahrnehmung von Elementarpädagog*innen über soziale Ungleichheit und andererseits auf dem Umgang mit sozialer Ungleichheit in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen. Hierbei ist vor allem wichtig zu erwähnen, dass es eine Schwierigkeit ist, an Ergebnisse der Wahrnehmung zu kommen, worauf genauer im Methodenteil (siehe Kapitel 3) eingegangen wird und daher ein Ausgleich durch die mehrperspektivische Methode, indem Interviews sowohl mit Elementarpädagog*innen als auch mit Eltern von Kindergartenkindern durchgeführt werden, stattfindet. Innerhalb dieser Masterarbeit soll der Fokus auf den folgenden drei Bereichen der sozialen Ungleichheit liegen: Inwiefern Kinder mit Behinderung, oder aufgrund von Mehrsprachigkeit im Kindergarten benachteiligt sind und auch, welche sozialen Ungleichheiten Kindergartenkinder in Bezug auf ihr kulturelles Kapital sowie ihre soziale Herkunft haben.

Dieses Masterarbeitsthema ist insofern von bildungswissenschaftlicher Relevanz, da im gesellschaftlichen Auftrag des Bildungssystems nach Dausien et al. (2016, S. 11) das Potenzial

existiert, soziale Ungleichheiten aufzuklären, zu bearbeiten, abzubauen und zu einer fairen Verteilung von Lebenschancen beizutragen. Weiters hat das Thema *Soziale Ungleichheit in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen* eine bildungswissenschaftliche Relevanz, da es sich um Inklusion, soziale Ungleichheit, Bildungsungleichheit und Chancengleichheit in Bezug auf soziale Herkunft, Mehrsprachigkeit und Behinderung innerhalb einer elementarpädagogischen Bildungseinrichtung und somit auch um die Gesellschaft sowie die elementare Bildung handelt.

1.1. Forschungsstand

In der sozialen Realität ist die Bildungsungleichheit im Vorschulalter eine der bedeutendsten Ursachen für die Ungleichheit von Fähigkeiten und Kompetenzen im Schulalter und darüber hinaus (Pfeiffer, 2011, S. 41). Zahlreiche Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass Bildung, insbesondere elementare Bildung, das weitere Leben vor allem für benachteiligte Kinder fördert und beachtlichen sozioökonomischen Nutzen bringen kann (Figl, 2009, S. 3). Weiters zeigen verschiedene empirische Studien, dass der Besuch einer elementaren Bildungseinrichtung sich positiv auf die Entwicklung von Kindern auswirken kann (Kreyenfeld & Krapf, 2016, S. 125). Somit können Kinder, die keinen Zugang zu elementaren Bildungseinrichtungen haben, in ihrer Entwicklung benachteiligt sein (ebd.). Nach Birgit Becker (2010, S. 17) können gerade erste Bildungsinstitutionen – wie der Kindergarten – sowohl die nachteiligen Effekte der primären Sozialisation in der Familie ausgleichen, als auch sogar die Kompetenzunterschiede bei den Kindern verstärken. Somit gilt die frühe Förderung aller Kinder häufig als zentrale Grundlage für eine bestmögliche Entfaltung individueller Fähigkeiten und Potentiale, was bedeuten würde, dass die Unterschiede aufgrund der Herkunft sowie die ungleich verteilten Bildungs- und Lebenschancen schon allein durch den Kindergartenbesuch überwunden werden können (Rabe-Kleberg, 2011, S. 45). Dies konnte bereits auch durch Ergebnisse der Bildungsforschung im frühkindlichen Bereich bestätigt werden (ebd., S. 45f).

Für Österreich gibt es keinen empirischen Nachweis dafür, dass der Kindergartenbesuch eine kompensierende Wirkung hat und sozialen Ungleichheiten der Kinder entgegengewirkt wird (Salchegger et al., 2021, S. 341). Vielmehr zeigt Herzog-Punzenberger (2018), dass Kinder höherer sozialer Schichten in ihren Kompetenzen stärker vom Kindergartenbesuch profitieren als Kinder aus niedrigeren Schichten. Daher beschäftigen sich Salchegger et al. (2021) mit der Frage, ob sich bei Kindern, die von den bundesweiten Reformmaßnahmen im vorschulischen Bereich bereits betroffen waren, zu Ende der Grundschule kompensierende Effekte nachweisen lassen. Das Ergebnis dieser Untersuchung (Salchegger et al., 2021, S. 345f) ist, dass zwar alle

Kinder von einem mehrjährigen Kindergartenbesuch profitieren, jedoch ist dieser Vorteil für Kinder aus unteren sozialen Schichten – unabhängig davon, ob die Kinder einen Migrationshintergrund haben oder nicht – deutlich geringer als für jene aus höheren sozialen Schichten. Das bedeutet, dass der Kindergartenbesuch in Österreich auch nach der Einführung von Sprachfördermaßnahmen für Kinder, die Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben, Implementierung eines Bildungsrahmenplans mit sprachlichem Fokus und einem verpflichtenden Kindergartenbesuch für alle Kinder, nicht dazu beitragen kann, soziale Ungleichheiten vor allem in den sprachlichen Kompetenzen zu verringern. Diese Studie zeigt deutlich, dass der Kindergartenbesuch in Österreich zwar generell positive Effekte auf sprachliche Kompetenzen von Grundschulkindern hat, jedoch trägt dieser nach wie vor nicht zu einem Chancenausgleich bei (Salchegger et al., 2021, S. 355).

Eine weitere Analyse belegt, dass Kinder, die einen Kindergarten beziehungsweise eine Institution der vorschulischen Erziehung besucht haben, bessere Bildungschancen haben (R. Becker, 2016, S. 163f). Einen wichtigen Faktor stellt hierbei auch das Einkommen und das Bildungsniveau der Eltern dar, da Kinder aus Haushalten mit höherem Einkommen und einem höheren Bildungsniveau häufiger eine vorschulische Bildungseinrichtung – wie den Kindergarten – besuchen (ebd., S. 168). In den entsprechenden Studien und Berichten von Geißler (2004) wird deutlich, dass Kinderarmut als ein entscheidendes Merkmal für nachhaltig ungleiche Lebens- und Bildungschancen angesehen wird.

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu setzte sich mit sozialer Ungleichheit im Bildungswesen auseinander, wobei sein Fokus hierbei auf dem schulischen Bereich lag. Bereits in der Studie *Die Illusion der Chancenungleichheit* von Pierre Bourdieu und Jean Claude Passeron (1971) wird eine Erklärung angeboten, wie das Bildungswesen soziale Ungleichheit reproduziert. Bourdieu bietet eine Erklärung an, weshalb der Bildungserfolg nicht nur von der angeborenen Begabung, sondern auch von der sozialen Herkunft und dem sozialen Umfeld abhängt (Bourdieu, 2006, S. 25). Obwohl Bourdieus Theorie an der französischen Gesellschaft konzipiert wurde, können diese Grundprinzipien auch auf den deutschsprachigen Raum übertragen. *Die feinen Unterschiede* von Bourdieu (2023) ist vor allem eine wichtige Untersuchung im Rahmen des theoretischen Zugangs zur sozialen Ungleichheit. Auf Bourdieus Ungleichheitstheorie wird im Kapitel 2.1. näher eingegangen.

Im Auftrag der Stadt Wien und dem Bundesministerium für Europa wurde eine wissenschaftliche Studie unter dem Namen *Pluralität in Wiener Kindergärten und Kindergruppen unter besonderer Berücksichtigung sogenannter „islamischer" Einrichtungen* (PLUKI) (2018) durchgeführt. Das Hauptanliegen dieser Studie ist, Fragen zur

elementarpädagogischen Professionalität insbesondere vermeintlich „islamischer“ Kindergärten beziehungsweise Kindergruppen zu untersuchen. Diese Studie beschäftigt sich mit der Frage nach der pädagogischen Qualität im Umgang mit verschiedenen Aspekten von Pluralität, wobei innerhalb dieser Studie drei Aspekte – Kultur, Sprache und Religion – im Fokus stehen. Insbesondere auch Fragen der Zugänglichkeit und der Ausschlussmechanismen sind hier im Blick, die Produktion von vermeintlich „islamischer“ Kindergärten beziehungsweise Kindergruppen beitragen.

Ergänzend zur PLUKI-Studie setzt sich Nazime Öztürk (2019) innerhalb ihrer Masterarbeit *Der Zugang zu elementarpädagogischen Einrichtungen in Wien* mit der Perspektive der Betroffenen auseinander, indem sie vor allem die Erfahrungen von Eltern und Leiter*innen von Kindergärten untersucht. Öztürk (2019) thematisiert innerhalb ihrer Arbeit auch die soziale Ungleichheit in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen, jedoch insbesondere im Kontext mit dem Zugang zu elementarer Bildung.

Stephanie Simon (2023) setzt sich genauer mit sozialer Ungleichheit in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen aus der Perspektive von Kindergartenkindern auseinander. Hierbei stellt sich heraus, dass Kinder vielfältige, mit der Differenzlinie Alter in Verbindung zu bringende Strukturierungen innerhalb der Kindergruppe als wirkmächtig erfahren und auch identitätsbezogene Differenzmarkierungen, etwa zwischen Familie und Institution, werden von den Kindern beim Sprechen über ihren Kindergarten eingebracht.

Beate Beyer (2013) setzt sich bei ihrer empirischen Untersuchung genauer mit sozialer Ungleichheit im Kindergarten in Deutschland auseinander. Der Fokus dieser Untersuchung liegt auf den genauen Bedingungen und Faktoren zur Erhöhung von Chancengleichheit im Kindergarten und auch, welche Rolle hierbei die Elementarpädagog*innen mit ihren eigenen Werthaltungen und Normvorstellungen einnehmen.

Steffen Brockmann (2014) setzt sich in seiner Dissertation mit dem Diskurs über Diversitätsbewusstsein der Frühpädagogik auseinander, indem er sich mit diversitätsbewusstem Denken und Handeln von Elementarpädagogog*innen im Elementarbereich beschäftigt. Unter diversitätsbewussten Ansätzen versteht Brockmann (2014) einerseits Ungleichbehandlungen und Diskriminierungen zu erkennen sowie diese abzubauen und andererseits, dass kulturelle und soziale Vielfalt wertgeschätzt sowie anerkannt wird. In der empirischen Untersuchung von Brockmann (2014) befragt er neben Elementarpädagog*innen auch Eltern und Kinder, wie diese soziale und kulturelle Vielfalt im Kindergarten wahrnehmen.

1.2. Forschungslücke

Der Kindergarten als erste Bildungsinstitution, welche den gesamten Bildungs- und Lebensweg der Kinder beeinflusst, kann vor allem mit dem Fokus auf die Wahrnehmung und den Umgang mit sozialer Ungleichheit von Elementarpädagog*innen noch wenig auf empirisch fundierte Erkenntnisse in Bezug auf soziale Ungleichheit in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen zurückgreifen. Die meisten Studien und Theorien, wie von Bourdieu (1971, 2006, 2023), legen den Fokus nicht auf die Elementarpädagogik, sondern auf den schulischen Bereich, obwohl der Kindergarten einen wichtigen Einfluss auf die soziale Ungleichheit im schulischen Kontext hat. Dies verdeutlicht auch, dass die empirische Bildungs- und Ungleichheitsforschung in der Elementarpädagogik im Vergleich zur Schulforschung eine geringere Bedeutung hat (Beyer, 2013, S. 31; Krüger & Rabe-Kleberg, 2013, S. 137). Das Thema soziale Ungleichheit in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen hat noch einen relativ gering ausgeprägten Forschungsstand, weshalb diese Masterarbeit die genannte Forschungslücke minimieren und eine weitere Grundlage für die Forschung bieten soll.

1.3. Aufbau der Arbeit

Das zweite Kapitel ist der Theorieteil, der sich mit den theoretischen und begrifflichen Grundlagen befasst, indem auf die Ungleichheitstheorie nach Pierre Bourdieu, Intersektionalität mit Bezug zu Kimberlé Crenshaw und Inklusion sowie Diversität im Kindergarten eingegangen wird. Das dritte Kapitel ist der Methodenteil, der sich mit dem methodischen Vorgehen beschäftigt und genauer auf die leitfadengestützten Expert*inneninterviews mit Elementarpädagog*innen und die Leitfadeninterviews mit Eltern von Kindergartenkindern sowie die Methode der Datenerhebung und die Auswertungsmethode eingeht. Das vierte, fünfte und sechste Kapitel beinhalten die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse des empirisch gewonnenen Materials, die zur Beantwortung der Forschungsfrage dienen sollen. Im vierten Kapitel werden genauer die Ergebnisse aus der qualitativen Inhaltsanalyse der Expert*inneninterviews mit Elementarpädagog*innen dargestellt und interpretiert. Das fünfte Kapitel beinhaltet die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse aus der qualitativen Inhaltsanalyse der Leitfadeninterviews mit Eltern von Kindergartenkindern. Das sechste Kapitel beschäftigt sich mit den Ergebnissen der dokumentarischen Interpretation der Expert*inneninterviews und Leitfadeninterviews in Bezug auf das Verständnis sozialer Ungleichheit und die pädagogische Haltung. Das siebente Kapitel ist die Diskussion der Ergebnisse, wo zunächst die Ergebnisse aus den Expert*inneninterviews und Leitfadeninterviews einzeln diskutiert und anschließend miteinander verglichen sowie diskutiert werden. Hierbei findet anschließend auch eine Reflexion, welche die im Vorfeld

erwarteten Ergebnisse mit den tatsächlichen Ergebnissen reflektiert und in Zusammenhang bringt, statt. Das achte Kapitel ist das Conclusio, das die Beantwortung der Forschungsfrage und einen Ausblick beinhaltet.

2. Theoretische und begriffliche Grundlagen

Das vorliegende Kapitel dient als theoretische Einführung in die Arbeit und soll sich mit den theoretischen und begrifflichen Grundlagen dieser Masterarbeit beschäftigen. Diese Grundlagen sollen ein Fundament für die Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen, die bereits in der Einleitung thematisiert wurde, sein. Zunächst wird in diesem Kapitel genauer auf die Ungleichheitstheorie nach Pierre Bourdieu eingegangen, indem auch der soziale Raum und der Habitusbegriff von Bourdieu definiert werden. Weiters wird der Begriff Intersektionalität, im Anschluss an den Intersektionalitätsansatz nach Kimberlé Crenshaw, bearbeitet. Abschließend werden auch die beiden Begriffe Inklusion und Diversität behandelt, wobei auf die Thematisierung dieser beiden Begriffe im *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich* (2009) eingegangen wird.

2.1. Ungleichheitstheorie nach Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu setzt sich in seiner Ungleichheitstheorie damit auseinander, wie das Bildungswesen soziale Ungleichheit reproduziert und weshalb der Bildungserfolg nicht nur von der angeborenen Begabung, sondern auch von der sozialen Herkunft abhängt (Bourdieu, 2006; Bourdieu & Passeron, 1971). Um verstehen zu können, was Bourdieu mit dem Beitrag der Familie zur Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse meint und wie es privilegierten Familien gelingt, ihre soziale Position in der Gesellschaft über Generationen hinweg zu behaupten, ist es erforderlich, sich mit dem sozialen Raum nach Bourdieu auseinanderzusetzen (Brake & Büchner, 2012, S. 57). Bourdieu (2023) stellt sich die Gesellschaft mit ihrer sozialen Struktur als einen sozialen Raum, der von Unterschieden und Positionen, die mit einer ungleichen Verteilung von Kapital und gesellschaftlicher Ressourcen verbunden ist, vor (Burzan, 2011, S. 125–129).

Bourdieu definiert Kapital als eine „akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter ‚inkorporierter' Form" (Bourdieu, 1983, S. 183) und unterscheidet hierbei zwischen ökonomischem Kapital, kulturellem Kapital und dem Sozialkapital. Ökonomisches Kapital ist direkt in Geld umwandelbar (Bourdieu, 1983, S. 185), weshalb darunter der materielle Besitz verstanden werden kann. Das kulturelle Kapital eignet sich besonders gut, um die Bildungsungleichheit von Kindern aus verschiedenen sozialen Klassen festzustellen

(Bourdieu, 2006, S. 112). Das Kulturkapital wird in drei Formen unterschieden: inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes Kulturkapital (Bourdieu, 1983, S. 185, 2006, S. 113). Das inkorporierte und verinnerlichte Kulturkapital setzt einen zeitintensiven Verinnerlichungsprozess voraus und ist fester Bestandteil einer Person, also der Habitus (Bourdieu, 1983, S. 186f, 2006, S. 113f). Dieses kulturelle Kapital kann auf einer gewissen Weise mit der Person biologisch verbunden sein und es wird mittels sozialer Vererbung, was im Verborgenen geschieht und unsichtbar bleibt, weitergegeben (Bourdieu, 1983, S. 187, 2006, S. 114). Inkorporiertes Kulturkapital sind somit Wissen und Fähigkeiten, die sich ein Mensch aktiv aneignet (Bourdieu, 1983, S. 186, 2006, S. 113f). Das objektivierte Kulturkapital ist materiell übertragbar, was ökonomisches Kapital voraussetzt, oder es kann symbolisch angeeignet werden, was inkorporiertes Kulturkapital voraussetzt (Bourdieu, 1983, S. 188f, 2006, S. 117). Hierzu zählen Kulturgüter, wie Gemälde und Instrumente (Bourdieu, 1983, S. 188, 2006, S. 117). Institutionalisiertes Kulturkapital entsteht durch die Objektivierung von inkorporiertem Kulturkapital und sind schulische und akademische *Titel* beziehungsweise Bildungsabschlüsse, Zeugnisse und Zertifikate (Bourdieu, 1983, S. 189f, 2006, S. 118). Das soziale Kapital sind zwischenmenschliche Beziehungen und Gruppenzugehörigkeiten, wo sich Profite ergeben können (Bourdieu, 1983, S. 190ff).

Jede Familie *vererbt* ihren Kindern indirekt ein bestimmtes Kulturkapital, welches für die herkunftsspezifische Bildungsungleichheit in der Gesellschaft verantwortlich ist (Bourdieu, 2006, S. 26). Nach Bourdieus (1976) kultureller Reproduktionstheorie ist das in der Familie weitergegebene kulturelle Kapital der zentrale Faktor zur Erklärung sozialer Ungleichheit im Bildungssystem (Hoenig, 2019, S. 59). Im Kindergartenalter haben lernförderliche gemeinsame Aktivitäten, insbesondere regelmäßiges Vorlesen durch die Eltern, einen positiven Effekt auf die kindlichen Kompetenzen (ebd., S. 60). Jedoch werden solche kulturellen Aktivitäten insbesondere von Eltern, die selbst über ein hohes Maß an inkorporiertem, objektiviertem und institutionalisiertem Kulturkapital verfügen, unternommen (ebd.). Somit ist die Transmission von kulturellem Kapital aktiv durch Investition in Bildung in der Familie bereits im Kindergartenalter gut belegt (ebd.). Vor allem für Kinder aus Familien mit geringem kulturellen, ökonomischen und sozialen Kapital besteht durch den Besuch einer elementarpädagogischen Bildungseinrichtung die Hoffnung, dass ungünstige Startbedingungen kompensiert werden (Brake & Büchner, 2012, S. 130).

Der soziale Raum ist nicht nur mit den Kapitalsorten verbunden, sondern auch mit dem Habitusbegriff von Bourdieu (Burzan, 2011, S. 130). Denn nach Bourdieu (2023) festigt sich im sozialen Umfeld ein Habitus als ein Muster, das in einer gewissen Form zur Reproduktion

sozialer Ungleichheit beiträgt. Laut Bourdieu (2023, S. 277f) stellt der Habitus eines Menschen die umgrenzende Rahmung des Handlungsspielraums dar und wird als ein dauerhaftes Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata beschrieben, von welchem die soziale Welt wahrgenommen werden kann (Burzan, 2011, S. 130).

2.2. Intersektionalität (Kimberlé Crenshaw)

Intersektionalität dient als Instrument zur Analyse von sozialen Ungleichheiten (Budde & Hummrich, 2015, S. 166). Bei Intersektionalität geht es darum, dass historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse und soziale Ungleichheiten – wie Mehrsprachigkeit, Behinderung, soziale Herkunft oder Geschlecht – nicht isoliert voneinander ausgearbeitet werden können, sondern in ihren Überschneidungen oder Überkreuzungen analysiert werden müssen (Joyce-Finnern, 2017, S. 29; Walgenbach, 2012, S. 81, 2017, S. 55). Der Fokus liegt hierbei auf dem gleichzeitigen Zusammenwirken von sozialen Kategorien oder sozialen Ungleichheiten, was bedeutet, dass es nicht nur um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern um die Analyse ihrer Wechselwirkungen geht (Brockmann, 2014, S. 20; Walgenbach, 2012, S. 81, 2017, S. 55, 2019, S. 51). Intersektionalität ist, vereinfacht formuliert, die Überschneidung unterschiedlicher sozialer Kategorien beziehungsweise Formen sozialer Ungleichheit und den damit einhergehenden sozialen Positionierungen (Budde, 2013, S. 245; Budde & Hummrich, 2015, S. 166).

1989 tauchte der Begriff *Intersectionality* erstmals in einer englischsprachigen Diskussion von der US-amerikanischen Juristin Kimberlé Crenshaw auf (Brockmann, 2014, S. 19; Crenshaw, 1989; Walgenbach, 2012, S. 11; Winker & Degele, 2009, S. 12). Um die Verwobenheit oder Überschneidungen sozialer Ungleichheiten darzustellen, verwendet Crenshaw (1989) die Metapher einer Verkehrskreuzung:

> *„Consider an analogy to traffic in an intersection, coming and going in all four directions. Discrimination, like traffic through an intersection, may flow in one direction, and it may flow in another. If an accident happens in an intersection, it can be caused by cars traveling from any number of directions and, sometimes, from all of them. Similarly, if a Black woman is harmed because she is in the intersection, her injury could result from sex discrimination or race discrimination.“ (Crenshaw, 1989, S. 149)*

Mit dieser Metapher wird die Überschneidung unterschiedlicher Diskriminierungsformen bezeichnet (Walgenbach, 2012, S. 12). Damit möchte Crenshaw (1989) nicht nur auf ein erhöhtes Verletzungsrisiko am Schnittpunkt der Kreuzung aufmerksam machen, sondern ihr

geht es hierbei auch um die Problematisierung eines Gleichheits-Differenz-Paradoxons (Walgenbach, 2017, S. 62f, 2019, S. 51). Wichtig anzumerken ist, dass sich Intersektionalität nach Crenshaw (1989) nicht nur auf Diskriminierung beziehen muss, sondern auch Privilegien betreffen kann.

Bei der additiven Perspektive in der Intersektionalitätsforschung kann auch von *Mehrfachdiskriminierung* gesprochen werden, da davon ausgegangen wird, dass Diskriminierungsformen sich nicht verdoppeln, sondern andere Formen von Diskriminierung hervorbringen können (Walgenbach, 2019, S. 50f). Zum Beispiel wird ein Kind im Kindergarten nicht als Mädchen plus Türkin diskriminiert, sondern als türkisches Mädchen (ebd., S. 51). Unter der Berücksichtigung von Intersektionalität wird beispielsweise beim Blick auf Kinder mit Behinderung deutlich, dass es nicht nur Kinder mit einer Behinderung sind, sondern Jungen und Mädchen mit jeglicher sozialen Herkunft (Budde & Hummrich, 2015, S. 171). Menschen haben somit nicht nur eine Behinderung oder keine, nur einen Migrationshintergrund oder nicht, sind nur weiblich oder männlich, nur arm oder reich, denn sie sind dies immer alles zugleich, da sich diese Differenzkategorien kreuzen (Dannenbeck, 2007, S. 112). Ein plurales Gesellschaftsverständnis ergibt eine pädagogische Sichtweise, die Kinder in ihrer Mehrfachzugehörigkeit und in ihrer konkreten Lebenslage wahrnimmt (Sulzer, 2022, S. 15), was nun zum nächsten Kapitel *Inklusion – Diversität im Kindergarten* führt.

2.3. Inklusion[2] – Diversität im Kindergarten

Inklusion stellt die Anforderung, die Kinder mit ihren Unterschiedlichkeiten wahrzunehmen sowie diese nicht zu bewerten, sondern die Kinder mit ihrer ganzen Persönlichkeit als mehrfachzugehörig anzuerkennen und nicht nur mit dem Blick auf einen Aspekt ihrer Identität (Sulzer, 2022, S. 15). Inklusion in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen bedeutet, dass jedes Kind eine gleichberechtigte Person in einer heterogenen Gruppe ist und das Recht auf eine uneingeschränkte Teilhabe hat sowie nicht erst eingegliedert werden muss (Bernitzke & Tupi, 2016, S. 64f). Für Kinder ist Inklusion im Kindergarten eigentlich Normalität, denn für sie ist Vielfalt (Diversität), der sie im Kindergarten begegnen, die Norm (Seitz & Finnern, 2012, S. 15). Die Heterogenität und Diversität, mit der die Kinder in einer elementarpädagogischen

[2] In erster Linie wurde der Begriff lange Zeit in Verbindung mit der Sonderpädagogik oder Inklusiven Pädagogik gebracht, jedoch zeigt sich eine Entwicklung des Begriffs in die Richtung, dass dieser auf immer mehr Gruppen von segregierten oder exkludierten Menschen angewendet wird und nicht nur auf Menschen mit Behinderung (Bernitzke & Tupi, 2016, S. 64; Haug, 2011, S. 39). Unter diesen Gruppen werden beispielsweise Menschen, die aufgrund von sozialer Herkunft, Geschlecht, Mehrsprachigkeit oder Behinderung benachteiligt oder ausgeschlossen werden, verstanden (Haug, 2011, S. 39). Inklusion bezieht sich somit nicht nur auf Behinderung, sondern auch auf alle weiteren Differenzkategorien (Lehner & Fürstaller, 2023, S. 137), weshalb auch in dieser Arbeit der erweiterte Inklusionsbegriff gemeint ist.

Bildungseinrichtung in Kontakt kommen, zeigt sich in einer Vielzahl von Mädchen und Buben (Geschlecht) verschiedenen Alters, mit Migrationshintergrund, unterschiedlichsten Fähigkeiten und aus soziokulturell unterschiedlichen Lebenszusammenhängen (Bernitzke & Tupi, 2016, S. 64; Seitz & Finnern, 2012, S. 15). Kindergartenkinder erfahren durch den Kindergartenbesuch, dass Kinder unterschiedliche und veränderliche Fähigkeiten, Lebensbedingungen und Entwicklungswege haben können (Seitz & Finnern, 2012, S. 15). Elementarpädagogische Bildungseinrichtungen sind Orte der Vielfalt im Sinne der Diversität von Menschen und ihren spezifischen Lebenslagen: Kinder und ihre Familien, aber auch die pädagogischen Fachkräfte sprechen unterschiedliche Sprachen, haben eine unterschiedliche soziale Herkunft und in ihrem bisherigen Lebenslauf verschieden belastende Erfahrungen auf sozialer und emotionaler Ebene erlebt (Hover-Reisner et al., 2018, S. 5). Inklusion bedeutet somit, sich mit der Vielfalt menschlichen Lebens auseinanderzusetzen, wertzuschätzen und diese zu nutzen (Bernitzke & Tupi, 2016, S. 65). Der Inklusionsbegriff fordert die gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder mit gleichen Bildungs- und Entwicklungschancen, unabhängig von ihren individuellen Merkmalen, wie Geschlecht, soziale Herkunft, Mehrsprachigkeit, Behinderung oder ihre persönlichen Fähigkeiten (Lichtblau, 2018, S. 158). Inklusion verfolgt das Ziel, die bestmöglichen Grundlagen für die Entwicklung und Bildung aller Kinder zu schaffen (Haug, 2011, S. 36; König, 2020, S. 24). Von Bedeutung ist vor allem das Wort „aller“, denn das bedeutet, dass niemand ausgeschlossen sein soll, besonders auch nicht die Kinder, die eine Beeinträchtigung haben und für die möglicherweise spezielle Vorbereitungen zu treffen sind, damit sie den Kindergarten besuchen können und einen Nutzen dadurch haben (Haug, 2011, S. 36). Inklusion ist ein verwandter Begriff von Integration, aber die beiden Begriffe unterscheiden sich auch völlig voneinander (ebd.). Denn Integration bedeutet, dass alle Kinder dieselbe Institution besuchen, wohingegen die Inklusion diese Perspektive erweitert und nicht nur von der physischen Platzierung aller Kinder in derselben Bildungseinrichtung ausgeht, sondern die pädagogische Arbeit soll so aussehen, dass alle Kinder, auch Kinder mit Beeinträchtigung, die Inhalte und Aktivitäten gemeinsam erleben und einen Nutzen daraus ziehen sollen (ebd.). Damit Inklusion im Kindergarten gelingen kann, ist es wichtig, die Heterogenität der Lebenslagen aller Kinder – unabhängig von Diagnosen – zu erkennen und damit reflektiert umzugehen (Seitz & Finnern, 2012, S. 24), aber auch die Barrieren für eine uneingeschränkte Teilhabe zu erkennen und zu beseitigen (Bernitzke & Tupi, 2016, S. 64). Inklusion in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen ist somit als ein übergreifendes Konzept für alle Kinder zu verstehen (Seitz & Finnern, 2012, S. 24). Es lassen sich drei Hauptthemen der Inklusion zusammenfassen: Erstens die Forderung, dass alle Kinder, auch Kinder mit einer

Beeinträchtigung, die Möglichkeit haben sollten, eine Bildungseinrichtung zu besuchen (Haug, 2011, S. 36). Zweitens, dass Kinder, besonders auch mit Beeinträchtigung, einen speziellen und einfachen Zugang zu relevanter Förderung und Bildung erhalten sollen (ebd., S. 37). Drittens ist eine Kombination aus den ersten beiden Hauptthemen, was bedeutet, dass Förder- und Lernangebote für alle Kinder, inklusive Kinder mit Beeinträchtigung, in demselben Kindergarten stattfinden (ebd.). Denn es soll keinen Kindergarten nur für eine bestimmte Personengruppe an Kinder geben und die pädagogische Arbeit soll in demselben Kindergarten in Gemeinschaft, die alle miteinschließt, erfolgen (ebd.). Um Inklusion anzustreben, hat die elementarpädagogische Bildungseinrichtung den Auftrag, die Bedürfnisse der Kinder zu berücksichtigen und für sie ein passendes pädagogisches Angebot zu entwickeln (Sulzer, 2022, S. 19). Der Kindergarten hat die Verantwortung dafür, den Kindern die notwendige Unterstützung, die sie brauchen, unabhängig von den persönlichen Herausforderungen oder Beeinträchtigungen der Kinder, zu bieten (Haug, 2011, S. 41). Elementarpädagog*innen haben somit die Aufgabe, die Kinder mit ihren individuellen Förderbedürfnissen wahrzunehmen, das inklusive Förderangebot differenziert und auf die individuelle Ausgangslage anzupassen (Lehner & Fürstaller, 2023, S. 137). Um die Forderung nach Gleichheit und Gerechtigkeit unter den Menschen zu erfüllen, ist Voraussetzung, Kindern Betreuung, Förderung und Erziehung innerhalb einer Gemeinschaft der Bildungsinstitution zu geben sowie die Kinder aus allen sozialen Schichten, unterschiedlicher Herkunft und mit unterschiedlichen Fähigkeiten aufzunehmen (Haug, 2011, S. 42). Um Inklusion in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen umzusetzen, benötigt es gut ausgebildete Elementarpädagog*innen, die nicht nur einen sensiblen pädagogisch-praktischen Habitus ausgebildet haben, sondern auch reflexive Kompetenzen besitzen, um das persönliche pädagogische Handeln sowie das Bildungssystem differenziert zu erfassen (König, 2020, S. 25f). Inklusion betrifft die gesamte Kindergarteninstitution und es ist ein Prozess, der von allen, die an der Erziehung und Bildung der Kinder beteiligt sind, mitgestaltet wird, weshalb eine gelingende Gestaltung von Erziehungspartnerschaften grundlegend ist und sich Elementarpädagog*innen und Eltern gleichberechtigt behandeln sollten (Seitz & Finnern, 2012, S. 21). Abschließend kann somit bei Inklusion im Kindergarten von einem Prozess, der alle Kinder in die Gemeinschaft der Kindergarteninstitution fair und vorurteilsfrei einbindet, beziehungsweise Teilhabe ermöglicht, Barrieren abbaut und Vielfalt als Normalität akzeptiert, gesprochen werden, wohingegen Diversität die Vielfalt beschreibt. In den folgenden beiden Kapiteln soll nun darauf eingegangen werden, wie Inklusion und Diversität im *Bundesländerübergreifender BildungRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich* (2009) thematisiert wird.

2.3.1. Inklusion im *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich* (2009)

Inklusion wird als grundsätzliche Haltung, die über Integrationsbestrebungen hinausgeht, verstanden: Alle Menschen in der Gesellschaft der Kindergarteninstitution werden als Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen, auf die individuell reagiert wird, angesehen (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2009, S. 4). Inklusion bedeutet, dass sowohl die besonderen Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes als auch die Gesamtheit der Gruppe berücksichtigt wird (ebd., S. 13). Der inklusive Ansatz umfasst ein Denken und Handeln, das die Bedürfnisse der Kinder miteinbezieht und Unterschiede wertschätzt (ebd.). Unterschiedlichkeiten der Kinder und ihre verschiedenen Begabungen sowie Fähigkeiten sollen anerkannt werden und das gemeinsame sowie individuelle Lernen steht für alle im Fokus (ebd.).

2.3.2. Diversität im *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich* (2009)

Diversität bezieht sich auf individuelle Unterschiede – wie Geschlecht, Hautfarbe, geistige und körperliche Fähigkeiten, ethnische Zugehörigkeit und soziale Herkunft – der Menschen (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2009, S. 4, 12). Diese Vielfalt beziehungsweise Diversität wird als Ressource für Lernerfahrungen der Kinder berücksichtigt (ebd.). Die Begegnung mit Verschiedenartigkeit unterstützt die Kinder und ist eine Voraussetzung für Aufgeschlossenheit, sich aktiv mit Vorurteilen und Diskriminierung kritisch auseinanderzusetzen (ebd., S. 4, 13).

3. Methodisches Vorgehen[3]

Das vorliegende Kapitel beinhaltet das methodische Vorgehen dieser Masterarbeit. Zuerst wird auf die Methode der Datenerhebung und anschließend näher auf die erhobenen leitfadengestützten Expert*inneninterviews mit Elementarpädagog*innen sowie auf die erhobenen Leitfadeninterviews mit Eltern von Kindergartenkindern eingegangen. Hierbei

[3] Das methodische Vorgehen wurde in Anlehnung an der von mir verfassten Bachelorarbeit (Dollhopf, 2023) entwickelt und verschriftlicht, da sich dieses methodische Vorgehen bewährte und auch Leitfadeninterviews geführt wurden, die mittels Helfferich (2011; 2022) erhoben und mithilfe von Kuckartz und Rädiker (2024) ausgewertet wurden, wobei bei der Bachelorarbeit die Auflage aus dem Jahr 2022 verwendet wurde. Da es sich bei den Interviews um eine andere Bezugsgruppe handelt sowie bei dieser Masterarbeit auch eine weitere Auswertungsmethode (Bohnsack et al., 2013) verwendet wird und nicht nur Leitfadeninterviews, sondern auch Expert*inneninterviews durchgeführt wurden, handelt es sich hierbei lediglich um eine Orientierung an dem methodischen Vorgehen der von mir verfassten Bachelorarbeit (Dollhopf, 2023).

werden genauer die Leitfäden, die Kontaktaufnahme mit den befragten Personen und die Durchführung der Interviews thematisiert. Abschließend wird auch noch die Auswertungsmethode näher erläutert. Diese qualitative sozialwissenschaftliche Masterarbeit verfolgt das Ziel, einerseits die Wahrnehmung von Elementarpädagog*innen über soziale Ungleichheit und andererseits den Umgang von Elementarpädagog*innen mit sozialer Ungleichheit in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen im Sinne der Forschungsfrage zu eruieren. Um die Wahrnehmung und den Umgang der Elementarpädagog*innen mit sozialer Ungleichheit aus Selbst- und Fremdwahrnehmung bestmöglich erforschen zu können, wurden die Daten einerseits mittels leitfadengestützten Expert*inneninterviews mit Elementarpädagog*innen als Expert*innen und andererseits mithilfe von Leitfadeninterviews mit Eltern von Kindergartenkindern erhoben. Diese bewusst gewählte Erhebungsmethode der qualitativen Sozialforschung erfolgt in Anlehnung an der Methode von Helfferich (2022), welche es ermöglicht, dass mittels der leitfadengestützten Expert*inneninterviews bestmöglich die Erfahrungen und die Wahrnehmung von Elementarpädagog*innen und mithilfe der Leitfadeninterviews auch aus der Sicht der Eltern von Kindergartenkindern der Umgang von Elementarpädagog*innen mit sozialer Ungleichheit im Kindergarten festgestellt werden können. Die Interviews sowohl mit den Elementarpädagog*innen als auch mit den Eltern von Kindergartenkindern sind insofern notwendig, um die Selbstwahrnehmung der Elementarpädagog*innen sowie auch die Fremdwahrnehmung durch die Eltern von Kindergartenkindern aufzuzeigen, die Perspektive zu ergänzen, zu triangulieren und somit ein differenzierteres Bild über den Umgang von Elementarpädagog*innen mit sozialer Ungleichheit zu erhalten sowie anschließend diese beiden Perspektiven ins Verhältnis zueinander zu setzen. Die Methode der Datenauswertung orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse von Udo Kuckartz und Stefan Rädiker (2024), wodurch die erhobenen Daten analysiert, interpretiert und somit sinnvoll ausgewertet werden. Weiters wird das Verständnis der sozialen Ungleichheit und die pädagogische Haltung genauer interpretiert und ausgewertet, indem sich die weitere Auswertung der Daten an der dokumentarischen Methode von Ralf Bohnsack et al. (2013) orientiert. Bei der Auswertung der Interviews muss mitbedacht werden, dass die Aussagen eine Absicht haben und von den Interviewpartner*innen für mich als Interviewerin angepasst werden.

3.1. Datenerhebung

Vor der Datenerhebung wurde eine informierte Einwilligung sowie Einverständniserklärung, die bereits vor dem jeweiligen Interview von den Interviewpartner*innen unterschrieben wurde, erstellt. Die Daten werden mittels Leitfadeninterview und leitfadengestütztem

Expert*inneninterview, welche Erhebungsmethoden der qualitativen Sozialforschung sind, erhoben (Helfferich, 2011, 2022). Mithilfe eines Leitfadens wird bereits im Vorfeld der Ablauf des Leitfadeninterviews bestimmt (Helfferich, 2022, S. 876). Durch die Verwendung eines Leitfadens erhöht sich die Vergleichbarkeit der erhobenen Daten und das Interview erhält eine bestimmte Struktur (Flick, 2021, S. 224). Das leitfadengestützte Expert*inneninterview wird auch mit einem Leitfaden durchgeführt und lässt sich über die spezielle Auswahl und den Status der befragten Personen definieren (Helfferich, 2022, S. 875). Expert*innen verfügen über ein spezielles Fachwissen und können somit einen Zugang zu einem gewissen Wissensbereich eröffnen (ebd., S. 877). Wie bei dieser Forschung haben die Elementarpädagog*innen als Expert*innen das spezielle Fachwissen darüber, wie soziale Ungleichheit in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen wahrgenommen wird und wie Elementarpädagog*innen mit sozialer Ungleichheit umgehen. Die Erhebung der Wahrnehmung stellt jedoch auch eine Schwierigkeit dar, da die Wahrnehmung nur über die Äußerung der Interviewpartner*innen zugänglich ist und aufgrund der Erhebungsmethode der Interviews auch der Aspekt der *erwünschten* Antworten hinzukommt, was die Berichte der Interviewpartner*innen etwas verzerrt. Denn die Interviewpartner*innen stellen sich im Vorfeld nicht nur die Frage, wie sie ihre Wahrnehmung ausdrücken, sondern auch, wem sie berichten und warum beziehungsweise was sie lieber nicht sagen. Es wird somit davon ausgegangen, dass die Interviewpartner*innen das Interesse haben, sich als achtsam gegenüber dem Thema sozialer Ungleichheit darzustellen. Das bedeutet, dass sie die Tendenz haben, die Antworten so zu formulieren, dass sie bestmöglich zu dem passen, was gefragt ist.

Vor dem Erstellen der beiden Leitfäden wurde überlegt, welche Fragen an die Elementarpädagog*innen und an die Eltern von Kindergartenkindern gestellt werden können, um die Forschungsfrage beantworten zu können. Sowohl der Leitfaden für die Leitfadeninterviews als auch der Leitfaden für die Expert*inneninterviews beinhaltet außer den Leitfragen auch Stichworte, Nachfragen sowie Aufrechterhaltungsfragen. Beide Leitfäden sind auch im Anhang angeführt. Im Interview können die Formulierungen sowie Fragen der Leitfäden an die Situation und das Erzählte der befragten Person angepasst werden (Helfferich, 2011, S. 36). Für die Expert*inneninterviews mit Elementarpädagog*innen sowie auch die Interviews mit Eltern von Kindergartenkindern wurden die vorab verfassten Leitfäden verwendet. Bei beiden Leitfäden fokussieren sich die Fragen thematisch auf die soziale Ungleichheit aufgrund von Behinderung, Mehrsprachigkeit und sozialer Herkunft. Um Fragen nicht zu wiederholen, wurden während jedes einzelnen Interviews Notizen über die Äußerungen von dem*der Interviewpartner*in gemacht und die bereits beantworteten Fragen

im Leitfaden markiert. Nach jedem Interview wurden die wichtigsten Informationen über das Gesagte der befragten Person verschriftlicht. Ebenso wurden folgende Daten der Expert*innen notiert: Dienstjahre, Geschlecht, Institution und ob die Person als gruppenführende*r Elementarpädagoge*in, Leitung oder Springer*in im Kindergarten tätig ist. Bei dem Leitfadeninterview mit Eltern von Kindergartenkindern handelt es sich hierbei um folgende Daten, die verschriftlicht wurden: Geschlecht und Alter des Kindes, Kindergartenjahr, Institution und ungleichheitsrelevante Parameter. In den folgenden beiden Unterkapiteln wird anschließend noch näher auf die leitfadengestützten Expert*inneninterviews und die Leitfadeninterviews eingegangen.

Nachdem die Interviews erhoben wurden, wäre es noch geplant gewesen, exemplarisch in ein bis zwei Kindergartengruppen zu beobachten, um das in den Interviews Gesagte der Elementarpädagog*innen mit Beobachtungen vergleichen zu können. Durch die teilnehmende Beobachtung hätte noch deutlicher erhoben werden können, wie Elementarpädagog*innen im Kindergartenalltag mit sozialer Ungleichheit umgehen. Doch leider wurde trotzt mehrmaliger Gespräche und Nachfrage bei öffentlichen und privaten Kindergarteninstitutionen eine teilnehmende Beobachtung im Kindergarten nicht bewilligt. Dadurch ist innerhalb dieser Masterarbeit keine wechselseitig korrigierende Triangulation möglich, aber durch die Interviews mit den Elementarpädagog*innen und Eltern von Kindergartenkindern können zumindest zwei Perspektiven genauer analysiert werden. Die Interviews mit den Elementarpädagog*innen und Eltern werden durchgeführt, um die Perspektive zu ergänzen, zu triangulieren und diese anschließend auch ins Verhältnis zueinander zu setzen. Um zu wissen, ob es sich bei der befragten Person um eine*n Elementarpädagogen*in oder einen Elternteil handelt, werden die interviewten Elementarpädagog*innen mit einem P für Pädagog*innen und einem willkürlichen zweiten Buchstaben genannt. Bei den befragten Eltern von Kindergartenkindern ist dies ähnlich nur ist der erste Buchstabe ein E für Elternteil und der zweite Buchstabe wieder ein willkürlicher Buchstabe.

3.2. Leitfadengestützte Expert*inneninterviews mit Elementarpädagog*innen

Es wurden neun leitfadengestützte Expert*inneninterviews mit Elementarpädagog*innen, welche in unterschiedlichen Kindergarteninstitutionen sowohl auf dem Land als auch in der Stadt tätig sind, geführt. Die befragten Elementarpädagog*innen arbeiten teilweise auch bei demselben Kindergartenträger, jedoch in unterschiedlichen Gemeinden, nur die beiden Elementarpädagog*innen PM und PP sind Arbeitskolleg*innen, also im selben Kindergartenhaus sowie Team tätig. Dies ist für die spätere Analyse relevant, da es im Leitfaden auch um soziale Ungleichheit in Teamsitzungen beziehungsweise den Austausch im Team oder

mit Kolleg*innen über soziale Ungleichheit geht. Zuerst wird die Kontaktaufnahme mit den Elementarpädagog*innen, welche reibungslos ablief, näher beschrieben. Dadurch, dass ich selbst ausgebildete Elementarpädagogin bin und durch mein soziales Umfeld, habe ich einen sehr guten Zugang zu diesem Feld. Der Kontakt mit den Elementarpädagog*innen wurde aufgebaut, indem die jeweiligen Personen angeschrieben oder persönlich gefragt wurden. Von manchen Elementarpädagog*innen hatte ich die Kontaktdaten durch Personen aus meinem sozialen Umfeld erhalten. Leider hatte ich auch von manchen Elementarpädagog*innen aus zeitlichen Gründen oder weil diese keine Informationen an Dritte laut Dienstvertrag weitergeben dürfen, eine Absage erhalten. Die neun befragten Elementarpädagog*innen zeigten großes Interesse und stellten sich gerne für ein Interview mit mir zur Verfügung. Der Termin für ein Interview wurde mit jedem*r interviewten Experten*in einzeln per WhatsApp oder persönlich ausgemacht. Die leitfadengestützten Expert*inneninterviews wurden zwischen dem 09.07.2025 und dem 05.08.2025 geführt und mittels Audioaufnahme aufgezeichnet. Ein paar der Interviews fanden über Zoom statt und die anderen wurden teilweise bei den Personen oder bei mir zu Hause durchgeführt. Hierbei orientierte ich mich an den befragten Personen, wie es für diese einfacher und ihnen lieber ist. Das kürzeste Expert*inneninterview währte 23 Minuten und 21 Sekunden und das längste Expert*inneninterview eine Stunde sieben Minuten und 52 Sekunden.

Zu Beginn des Expert*inneninterviews wurde den Elementarpädagog*innen von mir gesagt, wofür das Interview genutzt wird, und sie erhielten eine Begriffsdefinition über soziale Ungleichheit in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen. Da ich von den Elementarpädagog*innen im Vorfeld darauf angesprochen wurde, dass sie als Pädagog*innen die Kinder nicht benachteiligen, machte ich, um mögliche Missverständnisse zu vermeiden, deutlich, dass nicht davon ausgegangen wird, dass sie als Elementarpädagog*innen Kindergartenkinder bewusst benachteiligen aufgrund bestimmter Merkmale, sondern, dass die Familien beziehungsweise Kinder bereits diese Ungleichheiten aus der Gesellschaft und ihrer Herkunftsfamilie in die Kindergarteninstitution mitbringen. Vor der Audioaufnahme konnte der*die Interviewpartner*in nochmals bei Unklarheiten nachfragen. Mit allen neun Elementarpädagog*innen war es während des Interviews sehr entspannt, nur vor dem ersten Expert*inneninterview war ich ein wenig aufgeregt. Bei jedem Expert*inneninterview waren die Gedanken bei der Forschungsfrage, um beim Thema zu bleiben und nicht davon abzukommen. Aufgrund des Interesses der neun interviewten Elementarpädagog*innen an meiner Masterarbeit sowie an dem Thema soziale Ungleichheit in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen gab es im Anschluss meist noch einen anregenden Austausch darüber.

Zunächst soll noch näher auf das Inhaltliche des Leitfadens der Expert*inneninterviews eingegangen werden. Der Leitfaden ist so aufgebaut, dass die Einstiegsfrage sehr offengehalten ist und die weiteren Leitfragen immer spezifischer werden. Die Nachfragen wurden individuell und flexibel genutzt, denn je nach Interaktionssituation variierte die Auswahl der Fragen. Für das Expert*inneninterview wurde folgende Einstiegsfrage beziehungsweise Erzählaufforderung gewählt: *Erzähle mir bitte von deinen pädagogischen Berufserfahrungen mit sozialer Ungleichheit im Kindergarten.* Somit konnten die Expert*innen zu Beginn über ihre Erfahrungen sprechen und es diente auch hierfür, um möglichst viel darüber zu erfahren, in welcher Institution die befragte Person arbeitet, welche Aufgabenbereiche diese in der Kindergarteninstitution hat und wie viele Dienstjahre diese bereits als Elementarpädagoge*in hat. Die nächsten zwei Leitfragen beschäftigen sich anschließend mit der Wahrnehmung im pädagogischen Alltag, einerseits von den Unterschieden zwischen den Kindern beziehungsweise der sozialen Ungleichheit in der Kindergartengruppe und andererseits von den Unterschieden speziell bezogen auf Sprache, Verhalten, Elternbeteiligung oder Ausstattung der Kinder. Bei letzterer Leitfrage soll dies schon eine Hinführung auf den thematischen Fokus der sozialen Ungleichheit aufgrund von Mehrsprachigkeit, Behinderung und sozialer Herkunft sein. Die nächste Frage beschäftigt sich dann explizit mit dem thematischen Fokus der sozialen Ungleichheit aufgrund von Mehrsprachigkeit, Behinderung und sozialer Herkunft und inwiefern die Kinder aufgrund dessen im Kindergarten benachteiligt sein können. In den beiden nächsten Leitfragen geht es anschließend um den zweiten Teil der Forschungsfrage, nämlich den Umgang der Elementarpädagog*innen mit sozialer Ungleichheit und vor allem auch, wie sie diese Ungleichheiten innerhalb der Kindergartengruppe ausgleichen. Die vorletzte Leitfrage handelt über die Thematisierung von sozialer Ungleichheit in Teamsitzungen sowie auch in Fortbildungen. Die letzte Leitfrage erfragt noch die Wünsche der Elementarpädagog*innen, um im Kindergartenalltag besser mit sozialer Ungleichheit umgehen zu können. Zum Abschluss besteht noch die Möglichkeit, dass die Expert*innen noch etwas erwähnen können, was sie noch nicht gesagt haben, aber ihnen als wichtig erscheint oder um etwas nochmals zu betonen, was ihnen besonders wichtig ist.

3.3. Leitfadeninterviews mit Eltern von Kindergartenkindern

Es wurden fünf Leitfadeninterviews mit Eltern von Kindergartenkindern, die unterschiedliche Kindergarteninstitutionen, sowohl auf dem Land als auch in der Stadt, besuchen, geführt. Bei den befragten Elternteilen besuchen die Kinder teilweise auch denselben Kindergartenträger, jedoch in unterschiedlichen Ortschaften, nur die beiden Kinder von den befragten Elternteilen EM und ED sind in derselben Kindergartengruppe. Diese beiden Kinder besuchen die

Kindergartengruppe, die von der befragten Elementarpädagogin[4] PP geführt wird. Dies ist für die spätere Analyse relevant, da es sich hierbei um die gleiche Bezugsgruppe handelt beziehungsweise die Erfahrungen auch miteinander verglichen werden können, ob sich die Sichtweise der beiden Elternteile mit den Aussagen der Elementarpädagogin ähneln oder von dieser abweichen. Außerdem war es bei dem befragten Elternteil EJ sehr spannend, da dieser von sich aus im Interview den derzeitigen Kindergarten der Tochter mit dem des älteren Sohnes verglich, da es sich hierbei einerseits um einen öffentlichen Kindergarten und andererseits um einen Privatkindergarten handelt. Zuerst wird die Kontaktaufnahme mit den Eltern von Kindergartenkindern, welche auch reibungslos ablief, näher beschrieben. Die Kontaktaufnahme mit den Eltern fand so statt, dass ich eine der befragten Personen angeschrieben und eine andere persönlich gefragt habe. Von zwei weiteren Elternteilen hatte ich die Kontaktdaten durch Personen aus meinem sozialen Umfeld erhalten. Weiters machte ich auch einen Aufruf in einer WhatsApp-Gruppe meines Studiengangs, wo sich zwei Elternteile meldeten, jedoch sich nur mit einer der beiden ein Termin für das Interview vereinbaren ließ. Einem weiteren Elternteil wurden von einer Person aus meinem sozialen Umfeld meine Kontaktdaten gegeben, aber leider meldete sich diese nicht bei mir. Die fünf befragten Elternteile von Kindergartenkindern zeigten großes Interesse und stellten sich gerne für ein Interview mit mir zur Verfügung. Der Termin für ein Interview wurde mit jedem Elternteil einzeln per WhatsApp oder persönlich ausgemacht. Die Leitfadeninterviews wurden zwischen dem 13.07.2025 und dem 12.08.2025 geführt und mittels Audioaufnahme aufgezeichnet. Es fanden fast alle Interviews über Zoom statt, außer ein Interview mit einem Elternteil wurde bei mir zu Hause durchgeführt. Hierbei orientierte ich mich an den befragten Personen, wie es für diese einfacher und ihnen lieber ist. In diesem Fall war es den Elternteilen immer wichtig, das Interview am Abend zu führen, wenn das Kind oder die Kinder schlafen. Das kürzeste Interview erstreckte sich über 15 Minuten und 16 Sekunden und das längste Interview über 32 Minuten und zwölf Sekunden.

Ähnlich wie bei den Expert*inneninterviews, wird zu Beginn der Leitfadeninterviews mit den Eltern von Kindergartenkindern, den Elternteilen von mir gesagt, wofür das Interview genutzt wird, und sie erhielten eine Begriffsdefinition über soziale Ungleichheit im Kindergarten. Da die Elternteile über Benachteiligungen im Kindergarten verwundert waren, machte ich, um mögliche Missverständnisse zu vermeiden, auch deutlich, dass nicht davon ausgegangen wird, dass Elementarpädagog*innen die Kinder im Kindergarten aufgrund bestimmter Merkmale benachteiligen, sondern, dass diese Ungleichheiten bereits aus der Gesellschaft und den unterschiedlichen Familienkonstellationen in die Kindergarteninstitution mitgebracht werden.

[4] Es wird hier ausschließlich die weibliche Form verwendet, da es sich hierbei um eine Frau handelt.

Vor der Audioaufnahme konnte auch hier der jeweilige Elternteil bei Unklarheiten nochmals nachfragen. Auch mit allen fünf Elternteilen waren die Situationen während der Leitfadeninterviews sehr entspannt. Weiters war die Situation in dem ersten Interview etwas unangenehm, da die befragte Person sehr kurze Antworten gab und des Öfteren ich auch das Gefühl hatte, dass diese Person mir hierzu nicht viel erzählen kann. Auch bei jedem Leitfadeninterview waren die Gedanken bei der Forschungsfrage, um nicht vom Thema abzukommen. Die fünf interviewten Elternteile fragten mich nach dem Interview noch etwas über meine Masterarbeit beziehungsweise das Thema soziale Ungleichheit in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen, da sie sehr neugierig waren, noch mehr über dieses Thema zu erfahren. Von einem Elternteil wurde ich sogar gefragt, ob dieser meine fertige Masterarbeit dann lesen darf.

Zunächst soll noch näher auf das Inhaltliche des Leitfadens für die Interviews mit Eltern von Kindergartenkindern eingegangen werden. Der Leitfaden ist auch so aufgebaut, dass die Einstiegsfrage sehr offengehalten ist und die weiteren Leitfragen immer spezifischer werden. Die Nachfragen wurden auch hier individuell und flexibel genutzt, da die Auswahl der Fragen an die Interaktionssituation angepasst wurden. Für das Leitfadeninterview wurde folgende Einstiegsfrage gewählt: *Kannst du mir bitte beschreiben, wie du den Kindergarten deines Kindes in Bezug auf soziale Ungleichheit wahrnimmst?* Somit konnten die Eltern zu Beginn über ihre Erfahrungen und ihre Wahrnehmung sprechen und es diente auch hierfür, um möglichst viel darüber zu erfahren, welche Institution und wie lange das Kind diese besucht sowie das Alter und Geschlecht des Kindes. Hierbei wurde meist auch schon erwähnt, ob das Kind mehrsprachig aufwächst oder eine Behinderung hat. Falls dies nicht der Fall war, wurden ungleichheitsrelevante Parameter im Laufe des Interviews thematisiert. Die nächste Leitfrage beschäftigt sich einerseits mit der Wahrnehmung der Unterschiede zwischen den Kindern und Familien beziehungsweise der sozialen Ungleichheit in der Kindergartengruppe und andererseits mit den Unterschieden speziell bezogen auf Sprache, Kleidung, Verhalten und familiärer Unterstützung. Diese Leitfrage hat den thematischen Fokus auf der sozialen Ungleichheit aufgrund von Mehrsprachigkeit, Behinderung und sozialer Herkunft. In der nächsten Leitfrage geht es anschließend um den zweiten Teil der Forschungsfrage, nämlich dem Umgang der Elementarpädagog*innen mit sozialer Ungleichheit, also wie die Eltern von Kindergartenkindern den Umgang mitbekommen oder wahrnehmen. Die vorletzte Leitfrage beschäftigt sich mit der Thematisierung von sozialer Ungleichheit aus der Sicht des Kindes durch Erzählungen des Kindes. Die letzte Leitfrage erfragt noch die Wünsche der Eltern von Kindergartenkindern, was sie sich vom Umgang der Elementarpädagog*innen mit Vielfalt und

sozialer Ungleichheit im Kindergartenalltag wünschen würden. Zum Abschluss des Leitfadens besteht noch die Möglichkeit, dass die Elternteile noch etwas erwähnen können, was sie noch nicht gesagt haben, aber ihnen als wichtig erscheint oder um etwas nochmal zu betonen, was ihnen besonders von Bedeutung ist.

3.4. Datenauswertung

Zuerst wurden die fünf Leitfadeninterviews mit Eltern von Kindergartenkindern und die neun leitfadengestützten Expert*inneninterviews mit Elementarpädagog*innen transkribiert, um diese anschließend analysieren zu können. Insgesamt ergeben diese digitalisierten verschriftlichten 14 Transkripte – leitfadengestützte Expert*inneninterviews mit Elementarpädagog*innen und Leitfadeninterviews mit Eltern von Kindergartenkindern – ein 179-seitiges auswertbares Datenmaterial. Die Transkription der Interviews orientiert sich an den Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2018). Die Transkriptionsregeln, welche für die Transkripte angewendet wurden, sind als Tabelle im Anhang angeführt. Die Interviews wurden wortwörtlich transkribiert, was bedeutet, dass auch der Dialekt der Interviewpartner*innen verschriftlicht wurde. In den Transkripten werden Pseudonyme verwendet und keine Namen der Interviewpartner*innen angeführt, sondern – wie bereits zu Beginn des Kapitels erwähnt – werden für die Elementarpädagog*innen ein P für Pädagog*innen und einen willkürlichen zweiten Buchstaben und für die Eltern von Kindergartenkindern ein E für Elternteil und wieder einen beliebigen zweiten Buchstaben verwendet, um eine Anonymisierung und den Datenschutz zu gewährleisten.

Um einen besseren Überblick über das Datenmaterial zu haben, wurden die Transkripte, bevor die Daten ausgewertet wurden, nochmals durchgelesen und von jedem einzelnen Expert*inneninterview und Leitfadeninterview die wichtigsten Informationen in Stichworten zusammengefasst. Die Auswertungsmethode erfolgt in Anlehnung an der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024). Bei dieser Methode werden nach Kuckartz und Rädiker (2024, S. 70) Kategorien, die von der Forschungsfrage, der Zielsetzung der Forschung und dem Vorwissen abhängen, gebildet. Durch die Vorüberlegungen, die bereits beim Erstellen der Interviewleitfäden gemacht wurden und das Forschungsinteresse widerspiegeln, bietet es sich auch an, direkt aus den Leitfäden Kategorien zu entwickeln (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 72). Dadurch, dass die leitfadengestützten Expert*inneninterviews und die Leitfadeninterviews mit den Eltern von Kindergartenkindern zwei unterschiedliche Leitfäden haben, ist es wichtig anzumerken, dass diese beiden auch unterschiedliche Kategorien, die sich teilweise aber auch sehr ähneln, zur Auswertung haben. Daher werden zuerst die Kategorien des leitfadengestützten

Expert*inneninterviews erwähnt. Mithilfe des erstellten Leitfadens für die Expert*inneninterviews und den transkribierten Expert*inneninterviews lassen sich folgende Hauptkategorien nennen: *Wahrnehmung sozialer Ungleichheit*, *Formen sozialer Ungleichheit*, *Umgang mit sozialer Ungleichheit*, *soziale Ungleichheit in Teamsitzungen/Fortbildungen* und *Wünsche*. Hingegen dazu ließen sich beim Leitfaden der Interviews mit Eltern von Kindergartenkindern und den dazugehörigen Transkripten folgende Hauptkategorien herausarbeiten: *Soziale Ungleichheit*, *Umgang mit sozialer Ungleichheit der Elementarpädagog*innen*, *Erzählungen des Kindes*, *Wünsche/Erwartungen* und *Kommunikation mit den Elementarpädagog*innen*. Hierbei handelt es sich um die Hauptkategorien, die sich bereits durch die erstellten Leitfäden zeigten. Es wurde sich bei beiden Leitfäden, vor allem an den Leitfragen, aber auch an den Nachfragen orientiert und nach passenden Hauptkategorien gesucht. Um einen besseren Überblick zu erhalten, wurde jeder Hauptkategorie eine Farbe zugeordnet und dementsprechend wurden mithilfe der Farben die einzelnen Textstellen in den Transkripten markiert. Es konnten viele Textausschnitte aus den Transkripten den jeweiligen oben genannten Hauptkategorien zugeordnet werden, woraus sich im Codierungsprozess weitere Subkategorien, die zur Ausdifferenzierung der Hauptkategorien beitragen, bildeten. Neben den bunt markierten Stellen in den Transkripten wurden die Subkategorien am Rand notiert. Weiters wurden die Kategorien des Datenmaterials weiterentwickelt, ausdifferenziert und anschließend das bereits mit den Hauptkategorien codierte Datenmaterial mit den neu entwickelten Kategorien codiert (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 129). Zu Beginn waren es mehr und teilweise auch andere Subkategorien, was aber durch das gründliche Durchsehen der Transkripte leicht verändert und minimiert wurde. Denn bei jedem geführten Interview muss, einerseits im leitfadengestützten Expert*inneninterview und andererseits im Leitfadeninterview mit den Eltern von Kindergartenkindern, etwas dazu enthalten sein, damit es zu der entsprechenden Kategorie zugeteilt werden kann. Schlussendlich sind es beim Expert*inneninterview genau acht Subkategorien. Die Hauptkategorie *Formen sozialer Ungleichheit* hat folgende drei Subkategorien: *Mehrsprachigkeit*, *Behinderung* und *soziale Herkunft*. Die Hauptkategorie *Umgang mit sozialer Ungleichheit* hat vier Subkategorien, die *Prävention/Haltung und Aufklärungsarbeit*, die *individuelle Förderung/Unterstützung*, die *Herausforderungen/Überforderungen* und die *Zusammenarbeit mit Eltern*. Die Hauptkategorie *soziale Ungleichheit in Teamsitzungen/Fortbildungen* hat nur eine Subkategorie, nämlich den *Austausch mit Kolleg*innen*. Bei den Leitfadeninterviews mit den Eltern von Kindergartenkindern konnten sich schlussendlich gesamt fünf Subkategorien herausbilden. Die Hauptkategorie *soziale Ungleichheit* hat folgende drei Subkategorien:

Mehrsprachigkeit, *Behinderung* und *soziale Herkunft*. Die Hauptkategorie *Umgang mit sozialer Ungleichheit der Elementarpädagog*innen* hat zwei Subkategorien, *Fairness und Gerechtigkeit* und *Benachteiligung oder Bevorzugung*. Nach Kuckartz und Rädiker (2024, S. 134) können manche Textstellen auch mehrere Themen enthalten, weshalb sie aufgrund des Codierungsprozesses mehreren Kategorien zugewiesen werden können. Da die einzelnen Textausschnitte zuvor mit verschiedenen Farben entsprechend den Kategorien markiert wurden, war es leichter, die Kategorien des Datenmaterials zusammenzutragen, um dies übersichtlich zu verschriftlichen und transparent darzustellen. Um anschließend die einzelnen Transkripte miteinander vergleichen zu können, wurden von jedem einzelnen Transkript die entsprechenden Kategorien in einem Dokument zusammengetragen. Hierbei wurden nicht nur die Transkripte der Eltern von Kindergartenkindern oder die Transkripte der Elementarpädagog*innen verglichen, sondern diese beiden auch miteinander. Als die einzelnen Textstellen aus jedem Interview einer Kategorie oder mehreren zugeteilt wurden, konnten die einzelnen Ergebnisse der Interviews noch intensiver miteinander verglichen, analysiert und interpretiert werden. Somit konnten anschließend die analysierten Ergebnisse der einzelnen Interviews zusammentragen werden. Es konnten Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowohl bei den Erfahrungen der Eltern von Kindergartenkindern als auch bei der Wahrnehmung und dem Umgang der Elementarpädagog*innen aufgezeigt werden. Insofern war es vor allem auch besonders interessant, die befragte Elementarpädagogin PP und die beiden befragten Elternteile EM und ED miteinander zu vergleichen und zu analysieren (siehe Kapitel 7.3.), da – wie bereits zuvor erwähnt – es sich hierbei um dieselbe Bezugsgruppe handelt. Ebenso war es auch von Bedeutung, die beiden befragten Elementarpädagog*innen PP und PM miteinander zu vergleichen, da diese beiden im selben Team arbeiten. Diese herausgearbeiteten Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse werden anschließend im vierten und fünften Kapitel genauer dargestellt.

Nachdem die Interviews mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden, betrachtete ich die Interviews nochmals aus einem anderen Blickwinkel. Hierbei orientierte ich mich an der dokumentarischen Auswertungsmethode nach Ralf Bohnsack et al. (2013), indem die Analyseeinstellung vom Was zum Wie wechselt (Bohnsack et al., 2013, S. 13). Das bedeutet, dass mithilfe dieser dokumentarischen Methode nicht nur auf das inhaltlich Gesagte der interviewten Personen eingegangen wird, sondern genauer analysiert und interpretiert wird, wie die befragten Personen etwas gesagt haben. Die dokumentarische Interpretation ist darauf gerichtet, einen Zugang zum handlungspraktischen, das heißt zum impliziten und konjunktiven, Erfahrungswissen zu erschließen (Bohnsack et al., 2013, S. 16). Für diese Forschungsarbeit ist

es vor allem von Bedeutung, da somit auch genauer das Verständnis der sozialen Ungleichheit und die pädagogische Haltung – sowohl von den Elementarpädagog*innen als auch aus Sicht der Eltern von Kindergartenkindern – dokumentarisch interpretiert und herausgearbeitet werden kann. Bei der dokumentarischen Methode nach Bohnsack et al. (2013) wird nach den folgenden drei Arbeitsschritten vorgegangen: Erstens die thematisch zusammenfassende formulierende Interpretation, zweitens die reflektierende Interpretation des Orientierungsrahmens – dem sogenannten Habitus – und drittens die Typenbildung. Dadurch, dass es sich bei dem ersten Arbeitsschritt um eine thematische Zusammenfassung des Gesagten handelt und dies bereits bei der qualitativen Inhaltsanalyse enthalten ist, wird die dokumentarische Analyse dies kaum beinhalten. Der Fokus der dokumentarischen Analyse innerhalb dieser Masterarbeit liegt somit bei der reflektierenden Interpretation des Orientierungsrahmens und der Typenbildung. Nachdem das Datenmaterial mittels qualitativer Inhaltsanalyse fertig ausgewertet war, habe ich mir die Transkripte nochmals genauer mit dem Fokus darauf angeschaut, wie die befragten Personen etwas gesagt haben. Zuerst suchte ich bei den Expert*inneninterviews nach bestimmten Ausschnitten beziehungsweise Passagen, wo am besten die pädagogische Haltung und wie die Expert*innen soziale Ungleichheit verstehen analysiert werden kann. Durch die Kategorisierung der qualitativen Inhaltsanalyse vereinfachte die Subkategorie *Prävention/Haltung und Aufklärungsarbeit* die ausgewählte Suche nach passenden Stellen, da es sich, wie im Namen dieser Kategorie erkennbar ist, unteranderem um die pädagogische Haltung handelt. Nachdem aus den Expert*inneninterviews passende Ausschnitte ausgewählt wurden, erhielt jeder Ausschnitt eine thematisch passende Überschrift. Danach werden die einzelnen Passagen aus den einzelnen Expert*inneninterviews dokumentarisch interpretiert, um im Anschluss für jede*n befragte*n Experten*in einen Typ in Bezug auf die pädagogische Haltung herausarbeiten zu können. Danach wird dasselbe auch bei den Leitfadeninterviews mit den Eltern durchgeführt, indem bestimmte Ausschnitte beziehungsweise Passagen, wo am besten untersucht werden kann, wie die Eltern soziale Ungleichheit verstehen und wie die Eltern die Elementarpädagog*innen ihrer Kinder im Umgang mit sozialer Ungleichheit wahrnehmen. Nachdem passende Stellen aus den Leitfadeninterviews ausgesucht wurden, erhielten auch diese einzelnen Passagen thematisch passende Überschriften. Auch hier werden die einzelnen Passagen aus jeden Leitfadeninterview dokumentarisch interpretiert, um anschließend für die einzelnen Elementarpädagog*innen der Kinder von den befragten Elternteilen aus Sicht der Eltern einen Typ im Kontext der pädagogischen Haltung herausarbeiten zu können. Nachdem aus jedem Interview ein Typ im Kontext der pädagogischen Haltung herausgearbeitet werden konnte, setzte ich mich noch

intensiver damit auseinander, indem ich die einzelnen Ergebnisse der Interviews miteinander verglich und analysierte.

4. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse aus der qualitativen Inhaltsanalyse der Expert*inneninterviews mit Elementarpädagog*innen

Das vorliegende Kapitel beinhaltet ausschließlich Ergebnisse aus der qualitativen Inhaltsanalyse der neun Expert*inneninterviews mit Elementarpädagog*innen. Zunächst findet eine Beschreibung und Kontextualisierung des Samples statt, indem die Profile der befragten Elementarpädagog*innen genauer beschrieben werden. Daraufhin werden die Ergebnisse aus den Expert*inneninterviews mithilfe der zuvor im Kapitel 3.4. genannten Haupt- und Subkategorien dargestellt und analysiert. Diese Darstellung dient als eine Grundlage, um Schlüsse aus den Berichten und Erfahrungen der interviewten Expert*innen auf die Wahrnehmung und den Umgang von Elementarpädagog*innen mit sozialer Ungleichheit in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen ziehen zu können.

4.1. Beschreibung und Kontextualisierung des Samples: Die interviewten Elementarpädagog*innen

Zunächst werden die neun interviewten Elementarpädagog*innen einzeln genauer beschrieben, um die Kontextualisierung des Samples nachvollziehen zu können und daraufhin folgend mögliche Schlüsse ziehen zu können. Im Vorfeld kann bereits erwähnt werden, dass vier befragte Elementarpädagog*innen auf dem Land in einer elementarpädagogischen Bildungseinrichtung tätig sind und fünf interviewte Elementarpädagog*innen bei einer Kindergarteninstitution in der Stadt angestellt sind.

Bei der interviewten Elementarpädagogin PJ handelt es sich um eine Frau mit sechs Jahren Berufserfahrung im Kindergarten. Die Elementarpädagogin PJ arbeitet in einem Privatkindergarten in der Stadt und war in dieser elementarpädagogischen Bildungsinstitution fünf Jahre als gruppenführende Elementarpädagogin tätig. Seit einem Jahr ist sie auch als Kindergartenleitung an dem Standort dieser Kindergarteninstitution beschäftigt.

Bei dem befragten Elementarpädagogen PK handelt es sich um den einzig männlich interviewten Elementarpädagogen. Der Elementarpädagoge PK hat erst ein Jahr Berufserfahrung im Kindergarten, jedoch absolvierte er auch seinen Zivildienst im Kindergarten, wo er, seinen Angaben nach, dieselben Aufgaben hatte. Er arbeitet in einem bilingualen Privatkindergarten in der Stadt als Springer. Laut seinen Angaben, wird der

Elementarpädagoge PK ab September 2025 als gruppenführender Elementarpädagoge bei demselben Kindergartenträger arbeiten, jedoch an einem anderen Standort.
Die interviewte Elementarpädagogin PD ist weiblich und hat bereits zehn Jahre Berufserfahrung im Kindergarten. Sie ist bei einem öffentlichen Kindergarten auf dem Land tätig. Seit einem Jahr ist die Elementarpädagogin PD gruppenführende Elementarpädagogin in einer Kleinkindgruppe, was bedeutet, dass sie die Kinder im Alter von zwei bis drei Jahren in der Kindergartengruppe hat. Zuvor war sie als gruppenführende Elementarpädagogin in einer alterserweiterten Kindergartengruppe – diese wird von Kindern im Alter von zweieinhalb bis sechs Jahre besucht – tätig.
Auch die interviewte Elementarpädagogin PS ist weiblich und arbeitet in einem öffentlichen Kindergarten auf dem Land. Sie hat bereits fünf Jahre Berufserfahrung im Kindergarten und ist seit kurzem gruppenführende Elementarpädagogin. Zuvor war die Elementarpädagogin PS bei derselben Kindergarteninstitution als Springerin tätig.
Bei der befragten Elementarpädagogin PP handelt es sich um eine weibliche Person, die bereits seit 16 Jahren im Kindergarten als Elementarpädagogin tätig ist. Seit elf Jahren ist sie als gruppenführende Elementarpädagogin am selben Standort in einem öffentlichen Kindergarten auf dem Land beschäftigt. Zuvor war sie bei derselben Kindergarteninstitution als Langzeitvertretung und Springerin tätig. Die Elementarpädagogin PP war vor der Anstellung dieser Kindergarteninstitution auf dem Land auch vier Monate in einem öffentlichen Kindergarten in der Stadt tätig. Derzeit ist sie nicht nur gruppenführende Elementarpädagogin, sondern auch stellvertretende Kindergartenleitung.
Die interviewte Elementarpädagogin PH ist auch weiblich und hat fünf Jahre Berufserfahrung im Kindergarten. Sie ist bei einem katholischen Privatkindergarten in der Stadt angestellt und seit drei Jahren gruppenführende Elementarpädagogin. Zuvor war sie als Springerin bei derselben Kindergarteninstitution tätig. Neben ihrer beruflichen Tätigkeit absolvierte die befragte Elementarpädagogin PH die Ausbildung zur inklusiven Elementarpädagogin, ist aber derzeit nicht als inklusive Elementarpädagogin tätig, sondern als gruppenführende Elementarpädagogin.
Bei der befragten Elementarpädagogin PM handelt es sich um eine Frau, die bereits zwölf Jahre Berufserfahrung als Elementarpädagogin im Kindergarten hat. Sie ist derzeit als gruppenführende Elementarpädagogin in einem öffentlichen Kindergarten auf dem Land tätig. Zuvor war sie drei Jahre an demselben Standort und derselben Kindergarteninstitution auch als stellvertretende Kindergartenleitung beschäftigt.

Die interviewte Elementarpädagogin PY ist weiblich und hat als Elementarpädagogin sechs Jahre Berufserfahrung. Sie ist bei einem katholischen Privatkindergarten in der Stadt angestellt und ist seit fünf Jahren bei diesem Kindergartenträger als gruppenführende Elementarpädagogin tätig. Nebenbei absolviert die Elementarpädagogin PY derzeit das Masterstudium Bildungswissenschaft und ist als Praxislehrerin an einer BAfEP (Bildungsanstalt für Elementarpädagogik) tätig. Wichtig zu erwähnen ist auch, dass die Elementarpädagogin PY selbst mehrsprachig aufgewachsen ist und daher auch eine persönliche Erfahrung mit Mehrsprachigkeit und möglicherweise dazu auch einen anderen Zugang hat.
Die befragte Elementarpädagogin PL ist weiblich, hat zwei Jahre Berufserfahrung als Elementarpädagogin im Kindergarten und arbeitet bei einem Privatkindergarten in der Stadt als Springerin. Nebenbei absolviert die Elementarpädagogin auch das Masterstudium Bildungswissenschaft.
Abschließend ist es nochmal wichtig anzuführen, dass die befragten Elementarpädagog*innen PP und PM beide am selben Standort einer öffentlichen elementarpädagogischen Bildungsinstitution auf dem Land tätig und somit auch Kolleg*innen in einem Team sind. Alle befragten Elementarpädagog*innen waren bis jetzt ausschließlich bei einer Kindergarteninstitution beschäftigt, nur die Elementarpädagogin PP war bereits bei zwei unterschiedlichen Kindergarteninstitutionen tätig.

4.2. Wahrnehmung sozialer Ungleichheit

Alle neun interviewten Elementarpädagog*innen berichten darüber, dass sie soziale Ungleichheit im Kindergarten wahrnehmen. Laut der Elementarpädagogin PJ wird die soziale Ungleichheit bei Angeboten in der Gesamtgruppe, aber auch im Kindergartenalltag bemerkt (Interviewpartner*in PJ, Z. 78-81). Die Elementarpädagogin PJ ist der Ansicht, dass die soziale Ungleichheit nicht wegen der Kinder und Familien besteht, sondern, dass bereits die größte Ungleichheit durch die Rahmenbedingungen im Kindergarten existiert, denn aufgrund der großen Kinderanzahl in einer Kindergartengruppe ist es nicht möglich individuell auf jedes Kind einzugehen (ebd., Z. 204-210 & 223-224). Wenn aber die Kinderanzahl in den Kindergartengruppen minimiert werden würde, könnten die Kinder besser gefördert und die Ungleichheit gesenkt werden (ebd., Z. 229-230). Die Elementarpädagogin PJ erzählt aus der Sicht als Kindergartenleitung:

> *„je nachdem, finde ich immer (...) in welcher Pädagogenführung die Gruppe ist, dass das halt auch wieder sehr, sehr abhängig, ob, wie benachteiligt das Kind oder, wie sehr eine Ungleichheit herrscht“ (Interviewpartner*in PJ, Z. 271-273).*

Dies macht deutlich, dass die soziale Ungleichheit und die Benachteiligung abhängig von der Person, die die Kindergartengruppe führt, und der pädagogischen Haltung sowie Einstellung dieser Person, ist. Sehr häufig wird die soziale Ungleichheit auch von den Eltern auf die Kinder übertragen und da ist es egal, wie stark man als Pädagoge*in dagegen steuert, wenn die Kinder den Umgang mit Diversität von den Eltern anders vermittelt bekommen (Interviewpartner*in PJ, Z. 281-283).

Alle befragten Elementarpädagog*innen berichten, dass sie soziale Ungleichheit hauptsächlich aufgrund der Mehrsprachigkeit, aber auch aufgrund einer Behinderung oder der sozialen Herkunft wahrnehmen. Die befragten Elementarpädagoginnen PP, PM und PH sagen, dass sie soziale Ungleichheit auch in Bezug auf die Hautfarbe wahrnehmen und bei der Elementarpädagogin PS spielt die soziale Ungleichheit aufgrund des Geschlechtes auch ein großes Thema. Der Elementarpädagoge PK sagt, dass er im Kindergarten noch keinen Rassismus oder Sexismus wahrgenommen hat, aber aus Sicht eines männlichen Elementarpädagogen ist ihm aufgefallen, dass er und andere männliche Kollegen von den Eltern *schiefe* Blicke erhalten, wenn ein Mädchen auf ihrem Schoß sitzt (Interviewpartner*in PK, Z. 350-355). Soziale Ungleichheit wird auch von den Kindern wahrgenommen und ihnen ist es meist selbst bewusst, dass sie eine andere Sprache sprechen oder eine Behinderung haben. Nur die Elementarpädagogin PP ist der Meinung, dass oft die Kinder und auch die Eltern die sozialen Ungleichheiten von anderen Kindern nicht mitbekommen, aber natürlich gibt es manche Kinder, die merken, dass bei einem Kind mit Behinderung etwas anders ist (Interviewpartner*in PP, Z. 102-103 & 228-229). Ebenso sagt die Elementarpädagogin PP, dass sie wahrnimmt, dass Kindern mit Behinderung dies nicht bewusst ist, weil sie ihre Diagnose nicht kennen (ebd., Z. 97-100). Die Elementarpädagogin PD kann jedoch beobachten, dass Kinder aufgrund sozialer Ungleichheit – wie Mehrsprachigkeit, Behinderung oder sozialer Herkunft – von anderen Kindern benachteiligt und gemieden werden (Interviewpartner*in PD, Z. 58-60). Aus der Wahrnehmung der Elementarpädagogin PP bekommen Kinder mit Behinderung oder einer anderen Erstsprache als Deutsch viel mehr Aufmerksamkeit im Kindergartenalltag, weil sie mehr Unterstützung und Förderung benötigen (Interviewpartner*in PP, Z. 10-12 & 65).

Die befragte Elementarpädagogin PL erwähnt zu Beginn des Expert*inneninterviews, dass sie noch keinen Fall erlebt hat, wo soziale Ungleichheit präsent war, es wird aber in den folgenden Zeilen deutlich, dass die Familien und Kinder vor der Kindergartenaufnahme von der Kindergartenleitung ausgesucht werden und hierbei ersichtlich ist, dass Kinder, wo die Kindergartenleitung sich sprachlich nicht gut mit den Eltern verständigen kann, keinen

Kindergartenplatz erhalten (Interviewpartner*in PL, Z. 6-16). Dies hat den Grund, dass laut der Elementarpädagogin PL die Mehrsprachigkeit ein großes Hindernis sein kann und es daher für die weitere Betreuung zum Problem werden kann (ebd., Z. 12-13 & 16-17). Somit wird in diesem Fall eine soziale Ungleichheit aufgrund der Mehrsprachigkeit ersichtlich. Die Elementarpädagogin PM spricht über wahrgenommene sprachliche Unterschiede im Treffpunktkreis oder bei Gruppenaktivitäten, da den mehrsprachigen Kindern das Sprechen beispielsweise über ihr Wochenende aufgrund des fehlenden Wortschatzes sehr schwerfällt (Interviewpartner*in PM, Z. 49-54). Die Elementarpädagogin PJ berichtet, dass sie wahrnimmt, dass Kinder auch aufgrund der Sprachbarriere eine Benachteiligung haben, denn diese fällt bereits bei der Eingewöhnung oder den Angeboten wie der Bilderbuchbearbeitung auf (Interviewpartner*in PJ, Z.14-16 & 19-21). Auch die Elementarpädagoginnen PD und PL erwähnen die Schwierigkeit der Eingewöhnung von mehrsprachigen Kindern, da sie die Sprache nicht können ist das Verständigen mit den Eltern und Kindern nicht einfach und sie wissen daher auch nicht, was das Kind möchte, was die Unterstützung und Hilfe in der Eingewöhnung erschwert (Interviewpartner*in PD, Z. 9-20; Interviewpartner*in PL, Z. 24-28). Nicht nur in der Eingewöhnung, sondern auch in der gesamten Kindergartenzeit ist die Kommunikation mit den Eltern sehr wichtig, die aufgrund der Mehrsprachigkeit erschwert wird, wenn die Eltern kein oder kaum Deutsch verstehen und sprechen, weshalb es zu Missverständnissen kommen kann (Interviewpartner*in PL, Z. 128-135; Interviewpartner*in PM, Z. 107-108; Interviewpartner*in PS, Z. 50-51 & 89-90 & 161-164). In der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PM ist mit einer Familie keine Kommunikation möglich, da immer die Mutter, die kein Wort Deutsch kann, das Kind in den Kindergarten bringt und abholt (Interviewpartner*in PM, Z. 108-110).

Im Kindergarten der Elementarpädagogin PJ sind 95 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund, weshalb aufgrund dieser hohen Anzahl an Kindern, die mehrsprachig aufwachsen, eher weniger Benachteiligung unter den Kindern ist, da fast jedes Kind eine andere Erstsprache hat (Interviewpartner*in PJ, Z. 7-11). Die unterschiedlichen Sprachen werden auch sehr wertgeschätzt, weshalb auch kaum Diskriminierung und wenig Ungleichheit in Bezug auf die Mehrsprachigkeit von der Elementarpädagogin PJ wahrgenommen wird (ebd., Z. 24-25). Auch bei der Elementarpädagogin PL sind viele mehrsprachige Kinder im Kindergarten und laut ihrer Aussage, hat sie noch nie wahrgenommen, dass Kinder aufgrund ihres Migrationshintergrundes negativ von anderen Kindern konfrontiert wurden (Interviewpartner*in PL, Z. 96-99). Aber in Hinsicht auf die Bildungschancen und den weiteren Bildungsweg in Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit erwähnt die Elementarpädagogin PJ

sehr wohl deutliche Unterschiede (Interviewpartner*in PJ, Z. 26-27). Von 25 Kindern ist in der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PJ nur ein Kind mit der Erstsprache Deutsch, aber teilweise sind die mehrsprachigen Kinder diesem Kind in vielen Bereichen voraus, was also nichts mit der Mehrsprachigkeit zu tun hat, sondern mit den familiären Gegebenheiten (ebd., Z. 296-301). Dadurch, dass in der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PJ fast jedes Kind mehrsprachig aufwächst, ist die Mehrsprachigkeit eher weniger Thema als das Sprachverständnis (ebd., Z. 284-288). Auch beim Elementarpädagogen PK und der Elementarpädagogin PS gibt es viele Kinder im Kindergarten, die mehrsprachig aufwachsen, und nach der Wahrnehmung des Elementarpädagogen PK tun sich diese Kinder sehr schwer mit der Sprache im Kindergartenalltag, denn sie wissen oft nicht mit wem sie welche Sprache sprechen sollen (Interviewpartner*in PK, Z. 6 & 12-14 & 17-18; Interviewpartner*in PS, Z. 6-7). Die Hälfte der Kinder in der Kindergartengruppe der Elementarpädagoginnen PS und PM haben Deutsch als Zweitsprache, weshalb in der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PS von den anderen Kindern häufig Aussagen kommen, dass sie ein mehrsprachiges Kind nicht verstehen (Interviewpartner*in PM, Z. 7-8; Interviewpartner*in PS, Z. 249-251). Die Elementarpädagogin PM findet die Zusammensetzung in ihrer Kindergartengruppe nicht gut, da die Hälfte der Kinder eine andere Erstsprache spricht, was in den anderen Kindergartengruppen des Kindergartenstandortes nicht der Fall ist, und sie berichtet daher über ihre Wahrnehmung, dass die Kinder viel langsamer Deutsch lernen, als wenn nur ein Kind mit einer anderen Erstsprache in der Kindergartengruppe ist (Interviewpartner*in PM, Z. 28-34 & 42-43). Da viele mehrsprachige Kinder in der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PM auch dieselbe Erstsprache haben und somit auch untereinander in ihrer Erstsprache sprechen, können die Kinder kaum ihre deutschsprachigen Kenntnisse erweitern und verbessern (ebd., Z. 34-37). Der Elementarpädagoge PK und die Elementarpädagogin PD berichten über ihre Wahrnehmung der sozialen Ungleichheit vor allem aufgrund der Mehrsprachigkeit (Interviewpartner*in PD, Z. 88; Interviewpartner*in PK, Z. 54-55). Aus Sicht der Elementarpädagogin PD sind mehrsprachige Kinder benachteiligt, da sie eine andere Erstsprache haben und aufgrund dessen sich sprachlich schwieriger verständigen können, jedoch kommunizieren die Kinder durch das Spiel, weshalb die Sprache hierbei nicht das Wichtigste ist (Interviewpartner*in PD, Z. 88-93; Interviewpartner*in PL, Z. 105-107). Ebenso sind aus der Wahrnehmung der Elementarpädagogin PM die mehrsprachigen Kinder aufgrund des Verständnisses und im Ausdruck benachteiligt (Interviewpartner*in PM, Z. 143-147). Die Kinder verständigen sich mit mehrsprachigen Kindern mit Mimik und Gestik, was sie vom Kindergartenpersonal übernehmen und sie können somit gemeinsam den Kindergartenalltag

bewältigen, indem sie die mehrsprachigen Kinder so in der Kindergartengruppe integrieren (Interviewpartner*in PD, Z. 96-100 & 217-219; Interviewpartner*in PL, Z. 105-107). Die Elementarpädagogin PJ berichtet, dass sie es in ihrer Kindergartengruppe so wahrnimmt, dass, umso besser ein Kind Deutsch kann, desto besser ist auch das Verständnis dieses Kindes (Interviewpartner*in PJ, Z. 128-130). Es kommt jedoch immer auf das individuelle Kind an, denn jedes Kind bringt eine gewisse Geschichte mit sich, aber bei einem geringeren Sprachverständnis fällt es auf, dass es den Kindern schwerer fällt, den Alltag zu bewältigen (ebd., Z. 146-149). Nach der Elementarpädagogin PP lernen mehrsprachige Kinder sehr schnell Deutsch, aber das ist auch sehr individuell, denn die einen Kinder sagen sehr schnell die ersten Worte, während andere Kinder lange kein einziges Wort sprechen und dann plötzlich ganze Sätze (Interviewpartner*in PP, Z. 69-74). Auch die Elementarpädagogin PY spricht von ihrer Wahrnehmung, dass mehrsprachige Kinder recht schnell Deutsch lernen, aber etwas Zeit und viel Vertrauen brauchen (Interviewpartner*in PY, Z. 285-287). Ein Kind, das dreisprachig aufwächst, in der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PY hat sehr lange Vertrauen fassen müssen, weshalb es sehr lange gedauert hat, bis das Kind in der Kindergartengruppe das erste Mal gesprochen hat (ebd., Z. 260-262). Mehrsprachige Kinder verstehen einen oft nicht, weil sie die Sprache nicht können und wenn andere Kinder versuchen mit ihnen zu kommunizieren, kann dies aufgrund der Sprachbarriere auch zu Konflikten führen (Interviewpartner*in PK, Z. 103-107; Interviewpartner*in PL, Z. 58-61 & 112-115). Wenn mehrsprachige Kinder nicht verstanden werden, können sie sehr schnell einen Gefühlsausbruch bekommen oder sich mit Gewalt beziehungsweise Wut äußern, da sie sich sprachlich nicht ausdrücken können und daher auch eine geringere Frustrationstoleranz haben (Interviewpartner*in PJ, Z. 134-143; Interviewpartner*in PL, Z. 55-58; Interviewpartner*in PM, Z. 85-89 & 95-97 & 147-148). In ihrer Erstsprache können diese Kinder meist besser ihre Emotionen und Gefühle ausdrücken (Interviewpartner*in PJ, Z. 337). Es kommt jedoch sehr stark darauf an, ob das Kind bereits zu Kindergartenbeginn schon Deutsch versteht oder kein Wort Deutsch kann beziehungsweise im Kindergarten den ersten Zugang zur deutschen Sprache hat (Interviewpartner*in PP, Z. 133-137 & 144-147). In der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PS gibt es zwei Kinder mit der Erstsprache Polnisch, wo einer der beiden Buben immer, wenn er etwas nicht versteht, den anderen Buben zum Übersetzen holt (Interviewpartner*in PS, Z. 259-262). Anhand der folgenden Situationsbeschreibung der Elementarpädagogin PS über die beiden polnischen Kinder wird deutlich, wie herausfordernd die Kommunikation mit mehrsprachigen Kindern, die kaum Deutsch können, sein kann:

*„Und das war zum Beispiel beim Vatertagsgeschenk, da hab ich gsagt, ich hätt gern, dass er den Papa malt. Und er immer nur geschrieben ähm nata, tata, ich weiß nicht, was das nochmal Papa auf Polnisch heißt. Ich weiß grad nicht. Aber auf jeden Fall immer nur ähm Papa auf Polnisch, auf tata, genau tata, auf auf das Blatt Papier geschrieben. Und eigentlich habe ich gemeint, er soll den Papa zeichnen als Mensch und das ist gar nicht angekommen. Und dann hab ich auch schon mit Händen und Füßen mit ihm gredet. Und hab ihm mit meinen ganzen Körper gezeigt und gesagt, ich hätte gern, dass du den Papa zeichnest, so wie er ausschaut. Und dann hat sich das polnische zweite Kind dazu geholt. Und der hat ihm das dann auf Polnisch übersetzt. Und dann hat es funktioniert." (Interviewpartner*in PS, Z. 263-272).*

Aufgrund der Sprachbarriere und der zuvor angeführten Situationsbeschreibung der Elementarpädagogin PS ist ersichtlich, dass mehrsprachige Kinder im Kindergarten benachteiligt sind (Interviewpartner*in PK, Z. 122). Die Elementarpädagogin PP glaubt, dass die Mehrsprachigkeit für Kinder keine Benachteiligung mehr ist, sondern ein Vorteil sein kann, weil sie Deutsch im Kindergarten lernen und somit eine Sprache mehr können, aber in der Phase, wo sie die deutsche Sprache im Kindergarten lernen, ist es herausfordernd (Interviewpartner*in PP, Z. 86-95). Auch die Elementarpädagogin PH sagt, dass die Mehrsprachigkeit bei Kindern als gut angesehen wird (Interviewpartner*in PH, Z. 47-48).
Nach der Elementarpädagogin PJ ist die Mehrsprachigkeit der wenigste Unterschied, sondern es kommt viel mehr auf den Input der Familien sowie die Voraussetzungen und Behinderungen oder Entwicklungsverzögerungen an (Interviewpartner*in PJ, Z. 564-568). In den beiden Kindergärten, wo die Elementarpädagoginnen PH und PY arbeiten, sind Kinder mit Behinderung, wobei es sich bei der Elementarpädagogin PH nur um Kinder mit körperlicher Behinderung handelt, wie folgt nicht erwünscht:

*„bei uns könnten könnten Kinder gar nicht eine körperliche Behinderung haben. Das würd gar nicht gehen, weils keinen Aufzug gibt (I: Okay) und wir sind im zweiten Stock. Unsere Gruppe ist im zweiten Stock. Das heißt, mit körperlicher Beeinträchtigung ist sehr schwierig. Aber sonst haben wir viele I-Kinder" (Interviewpartner*in PH, Z. 123-125).*

*„ich bin in keinem I-Haus. Das heißt, ich bin in keinem inklusiven Kindergarten. Wir haben eigentlich äh keine Kinder mit I-Status (I: Okay). Das ist bei uns in der Trägerschaft ähm so gehandhabt, dass wir I-Häuser haben, wo halt einfach ähm diese Häuser auch (...) personell andere Ressourcen verfügen, weil halt einfach dort mehr Personen angestellt sind, teilweise auch inklusive Pädagoginnen angestellt sind. Diese Kapazitäten haben wir beispielsweise nicht, weshalb es ähm bei uns keine Kinder mit äh Behinderungen gibt" (Interviewpartner*in PY, Z. 242-247).*

Hierbei wird deutlich, dass es bei der Elementarpädagogin PH aufgrund der Räumlichkeiten nicht möglich ist, dass Kinder mit körperlicher Behinderung den Kindergarten besuchen können, jedoch in der elementarpädagogischen Bildungseinrichtung, wo die Elementarpädagogin PY arbeitet, bekommen Kinder mit Behinderung bewusst keinen Kindergartenplatz, weshalb in diesem Fall von einer Separation gesprochen werden kann, denn Kinder mit Behinderung werden in einem gesonderten „I-Haus“ (Interviewpartner*in PY, Z. 242) betreut. Es zeigt sich wie folgt auch im Verhalten der Kinder, wenn sie im Kindergarten nicht mit Kindern mit Behinderung in Kontakt kommen:

> *„wir waren auch schon mal auf einem Spielplatz. Da war eine I-Gruppe halt dort. Und da gabs einen Jungen, der halt in einem ähm Autismus-Spektrum[5], glaub ich, drinnen war, wenn ich mich nicht falsch erinnere (I: Mhm). Also das Gespräch liegt leider lange zurück. Weiß ich jetzt nicht ganz genau, was die Pädagogin mir da geschildert hat (I: Mhm). Und ähm der hat sich total gefreut, dass die Kinder oben bei ihm vorbeirutschen. Und hat dann ähm (...) hat dann aber bisschen dazu geführt, wie er sich gefreut hat, dass manche voll erschrocken sind, weil sie halt eben mit dieser Überreaktion nicht gerechnet haben.“ (Interviewpartner*in PY, Z. 436-443).*

Dies zeigt das Ergebnis, wenn Kinder keinen Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben, denn sie wissen nicht, wie sie reagieren beziehungsweise damit umgehen sollen. Beim Elementarpädagogen PK im Kindergarten gibt es keine Kinder mit einer diagnostizierten Behinderung, aber es werden bei manchen Kindern Auffälligkeiten wahrgenommen und Behinderungen vermutet (Interviewpartner*in PK, Z. 122-124). Nach den folgenden Angaben der Elementarpädagogin PP, die aus ihren 16 Jahren Berufserfahrung erzählen kann, sind heutzutage sogar mehr Kinder mit Behinderung in den Kindergartengruppen als früher:

> *„Also ich glaub, dass es früher oder ich weiß auch aus Erfahrungen und auch aus dem, was die inklusive Elementarpädagogin erzählt, dass es wirklich viel mehr herausfordernde Kinder oder Kinder mit besonderen Bedürfnissen in den Gruppen gibt.“ (Interviewpartner*in PP, Z. 382-385).*

Die Elementarpädagogin PJ berichtet über viele Kinder mit Behinderung sowie Auffälligkeiten, wie Entwicklungsverzögerung und auch Autismus-Spektrum, in ihrer Kindergartengruppe (Interviewpartner*in PJ, Z. 57-58 & 243-244). Es wird berichtet, dass Kinder mit Behinderung von den Elementarpädagog*innen und den Kindern als anders wahrgenommen werden und

[5] Unter einer Autismus-Spektrum-Störung (oft auch nur erwähnt als Autismus) wird eine tief greifende Wahrnehmungsverarbeitungs- und Beziehungsstörung gegenüber der personalen und sachlichen Umwelt verstanden (Bernitzke & Tupi, 2016, S. 286).

diese die Gruppenharmonie beeinflussen, aber sie werden trotzdem von allen geliebt (Interviewpartner*in PJ, Z. 65-68). Dies zeigt sich auch in der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PS, da sich, ihrer Wahrnehmung nach, ein Kind mit Aufmerksamkeitsproblemen bei Geburtstagsfeiern in den Mittelpunkt stellt und die anderen Kinder dem Kind dann schon sagen, dass es nicht in den Mittelpunkt gehört (Interviewpartner*in PS, Z. 182-188). Ein Kind mit Autismus in der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PJ wird zu Hause sehr gut gefördert, aber es wird es aufgrund der Entwicklungsverzögerung trotzdem nicht so leicht haben wie andere Kinder ohne Behinderung oder Auffälligkeit (Interviewpartner*in PJ, Z. 59-62). Auch in der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PD ist ein Kind mit Verdacht auf Autismus, wo an dem Verhalten des Kindes beobachtbar ist, dass es für dieses Kind aufgrund der vielen Kinder sehr schwierig ist, in der Kindergartengruppe zu sein und es kein Interesse daran zeigt mit anderen Kindern in Kontakt zu treten (Interviewpartner*in PD, Z. 43-50). Die Elementarpädagogin PM berichtet über ihre Wahrnehmung, dass Kinder mit Autismus oft in gewissen kognitiven Bereichen sehr weit sind und sich bei gewissen Themen auch sehr gut auskennen (Interviewpartner*in PM, Z. 54-56). Die Elementarpädagogin PL sagt, dass sie wahrnimmt, dass es Kinder mit diagnostiziertem Autismus gibt, wo aber nicht bemerkbar ist, dass das Kind dadurch eine Benachteiligung hat (Interviewpartner*in PL, Z. 186-188). Ein Mädchen mit Autismus in der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PL hat Kopfhörer, die sie im Alltag aufsetzen kann, damit sie sich vom Lärm und den Reizen in der Gruppe rausnehmen kann (ebd., Z. 189-191). Ein Kind in der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PJ hat eine Augenprothese, die immer wieder auch rausgefallen ist, weshalb die anderen Kinder dieses Kind als Monster bezeichnet haben (Interviewpartner*in PJ, Z. 107-110). Ein Kind mit Behinderung musste den Kindergarten der Elementarpädagogin PJ verlassen, da es innerhalb der Regelgruppe nicht tragbar war und sich der gesamte Alltag nur um dieses Kind gedreht hat (ebd., Z. 245-250). Jedoch handelt es sich hierbei auch um eine soziale Ungleichheit dieses Kindes aufgrund der Behinderung, da dieses Kind den Kindergarten nicht mehr besuchen durfte (ebd., Z. 257-258). Kinder mit Behinderung sind in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen benachteiligt aufgrund der hohen Kinderanzahl, denn diese sind oft überfordert damit (Interviewpartner*in PL, Z. 179-180; Interviewpartner*in PM, Z. 151-153). Für Kinder mit Behinderung ist es schwierig in der Kindergartengruppe Anschluss zu finden, da die anderen Kinder nicht mit ihnen spielen wollen oder auch Angst vor diesen Kindern haben (Interviewpartner*in PS, Z. 305-318). Vier Kinder mit Entwicklungsverzögerungen in der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PJ wurden anfangs von den anderen Kindern gemieden, da die Kinder

wussten, dass es zu Konflikten kommt, aber nach gewisser Zeit waren sie auch Teil der Gruppe (Interviewpartner*in PJ, Z. 460-465). Auch ein Kind mit Autismus wird in der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PJ gemieden, aber dieses spielt auch von sich aus nicht mit anderen Kindern (ebd., Z. 396-397). Der Elementarpädagoge PK ist der Meinung, dass Kinder mit Behinderung keine Nachteile im Kindergarten haben (Interviewpartner*in PK, Z. 126-127). Jedoch haben die zuvor angeführten Wahrnehmungen der anderen interviewten Elementarpädagog*innen auch Nachteile von Kindern mit Behinderung aufgezeigt. Die anderen Kinder in der Kindergartengruppe leiden aufgrund des Personalmangels darunter, wenn Kinder mit Behinderung in der Kindergartengruppe sind, denn dadurch bleibt viel weniger Zeit für die anderen Kinder, da intensive Zeit für Kinder mit Behinderung genutzt wird (Interviewpartner*in PM, Z. 154-157). Kinder mit Behinderung brauchen eben mehr Unterstützung, um den Tagesablauf zu bewältigen (ebd., Z. 157-160).

Die interviewten Elementarpädagog*innen berichten, wie bereits auch erwähnt, nicht nur über die Wahrnehmung von sozialer Ungleichheit aufgrund von Mehrsprachigkeit oder Behinderung in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen, sondern auch aufgrund der sozialen Herkunft. Es wird gesagt, dass wahrgenommen wird, dass die Kinder im Kindergarten einander nicht gleichgestellt sind und unterschiedliche Startbedingungen haben (Interviewpartner*in PY, Z. 10-12 & 42-45 & 53-61). Die Elementarpädagog*innen berichten über unterschiedliche Familienverhältnisse und -konstellationen, wie beispielsweise Familien mit mehreren Kindern, alleinerziehende Elternteile und das Bildungsniveau der Eltern, die sie wahrnehmen (Interviewpartner*in PM, Z. 56-61; Interviewpartner*in PY, Z. 18-20). Von den Elementarpädagog*innen werden auch Unterschiede in der familiären Erziehung und der Förderung von zu Hause erwähnt, denn es spielt eine große Rolle, wie die Eltern ihre Kinder unterstützen und fördern (Interviewpartner*in PJ, Z. 353; Interviewpartner*in PM, Z. 160-162). Es ist sehr familienabhängig, aber die Elementarpädagog*innen merken, welche Kinder zu Hause von den Eltern speziell gefördert und unterstützt werden und welche Kinder sich eher nur mit sich selbst und elektronischen Geräten beschäftigen (Interviewpartner*in PH, Z. 64-67; Interviewpartner*in PJ, Z. 50-52; Interviewpartner*in PL, Z. 199-202). Auch der Elementarpädagoge PK merkt die sozialen Unterschiede der Familien bezüglich des Kapitals und der Förderung der Kinder und auch, wenn sich Eltern kaum um ihre Kinder kümmern, da einmal eine Mutter sogar fragte, ob ihr Kind im Kindergarten über Nacht bleiben kann (Interviewpartner*in PK, Z. 38-39 & 44-48 & 83-84). Die familiäre Unterstützung spielt eine wichtige Rolle, da laut Elementarpädagog*innen wahrgenommen werden kann, dass es Kinder, die nicht von den Eltern gefördert und unterstützt werden, schwieriger haben als jene Kinder,

wo sich die Eltern mit den Kindern beschäftigen und diese speziell fördern (Interviewpartner*in PJ, Z. 52-55). Die Kinder in der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PP erzählen manchmal, dass sie in einem Haus mit Pool und die anderen Kinder in einer Wohnung wohnen oder auch, dass sie sich mit ihren Geschwistern ein Zimmer teilen oder eines allein haben (Interviewpartner*in PP, Z. 51-53). Die Elementarpädagogin PL merkt, dass es einen Klassenunterschied hinsichtlich Privatkindergarten und öffentlichem Kindergarten gibt (Interviewpartner*in PL, Z. 398-399). Da die Elementarpädagogin PH in einem Privatkindergarten tätig ist, sind dort eher Familien aus der Mittelschicht bis höhere Mittelschicht und es kommt daher bei alleinerziehenden Elternteilen oder Eltern aus der unteren Schicht oft zu finanziellen Problemen aufgrund der Kosten (Interviewpartner*in PH, Z. 5-9). Die Elementarpädagogin PL ist auch in einem Privatkindergarten tätig, wo finanzielle Ressourcen ein Thema sind (Interviewpartner*in PL, Z. 77-78). In der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PH sind alle Elternteile verheiratet bis auf eine alleinerziehende Mutter und da merkt sie oft Unterschiede (Interviewpartner*in PH, Z. 88-93). Auch die Elementarpädagogin PY merkt, dass oft bei alleinerziehenden Elternteilen die verdeckte Armut bezüglich der Kosten eine Rolle spielt (Interviewpartner*in PY, Z. 24-27). Aufgrund des Bildungsgrades und der Berufsgruppen der Eltern werden die finanziellen Ressourcen der Familien sichtbar (ebd., Z. 97-99). In der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PS gibt es eine Familie arabischer Herkunft, die finanziell nicht so gut aufgestellt ist, weshalb sie sehr viel Unterstützung von der Kindergarteninstitution erhält (Interviewpartner*in PS, Z. 212-214). Einige Zeit nahm das Mädchen aus dieser Familie auch immer wieder Spielmaterialien vom Kindergarten mit nach Hause, wo aufgepasst werden musste, dass diese Spielmaterialien wieder zurück in den Kindergarten kamen (ebd., Z. 218-220). In der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PJ gibt es auch ein Kind, das von der Kinder- und Jugendhilfe abgenommen wurde und derzeit in einem betreuten Wohnheim in Fremdobhut wohnt, was am Anfang sehr schwer war, da dieses Kind auch Gegenstände von anderen Kindern eingesteckt und mitgenommen hat (Interviewpartner*in PJ, Z. 93-96). Weiters macht dieses Kind sehr viel, um Aufmerksamkeit, die es sonst nicht erhält, zu bekommen und ist sehr heikel auf die eigenen Sachen (ebd., Z. 181-184). Bei der Ausstattung der Kinder kommt es auch auf jedes individuelle Kind an, aber die Elementarpädagogin PJ erwähnt, dass sie noch nie wahrgenommen hat, dass ein Kind aufgrund der sozialen Herkunft benachteiligt wird, bis auf das Kind, welches in Fremdobhut ist (ebd., Z. 167-174). Die Ausstattung der Kinder ist aufgrund von Geld, Ressourcen und Zeit der Eltern sehr unterschiedlich (Interviewpartner*in PK, Z. 93-95). Die Ausstattung der Kinder ist eine finanzielle Ressource, die anhand zu kleiner Schuhe und

Kleidung wahrnehmbar ist (Interviewpartner*in PY, Z. 179-182). Die Elementarpädagogin PL berichtet, dass sie wahrnimmt, dass die Kinder oft zu große Hausschuhe haben, da Eltern nicht so oft neue kaufen wollen (Interviewpartner*in PL, Z. 78-81). Manche Kinder im Kindergarten vom Elementarpädagogen PK haben nur Hausschuhe, die für drinnen und draußen gedacht sind (Interviewpartner*in PK, Z. 91-92). Es gibt Kinder, die tragen nur Markenkleidung, was die Elementarpädagogin PP nicht notwendig findet, denn wichtig ist es, dass die Kleidung sauber, passend und nicht kaputt ist (Interviewpartner*in PP, Z. 111-114). Momentan spielt in der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PM die Hygiene auch eine sehr große Rolle, da bei einem Buben diese sehr stark vernachlässigt wird (Interviewpartner*in PM, Z. 58-59 & 70). Es wurde bereits oben erwähnt, dass die Elementarpädagoginnen PP, PM und PH auch von ihrer Wahrnehmung der sozialen Ungleichheit aufgrund der Hautfarbe in ihrer Kindergartengruppe berichten. Die Elementarpädagogin PP hat ein Kind, „was halt nicht weiß war" (Interviewpartner*in PP, Z. 249), in der Kindergartengruppe, wo es zweieinhalb Jahre gedauert hat, dass erstmals ein anderes Kind gefragt hat, warum dieses Kind eine andere Hautfarbe als es selbst hat (Interviewpartner*in PP, Z. 248-249 & 252-254). Dieses Kind hat in den vier Jahren Kindergartenzeit keinerlei Erfahrung mit Rassismus erlebt (ebd., Z. 263-265). Bei der Elementarpädagogin PH wird von den Kindern zwar bemerkt, wenn ein Kind eine andere Hautfarbe[6] hat, aber es ist nicht wertend (Interviewpartner*in PH, Z. 42-43 & 53-54).

Wie bereits oben erwähnt, ist in der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PS auch soziale Ungleichheit aufgrund des Geschlechtes wahrnehmbar. Denn ein Bub aus dieser Kindergartengruppe sagt von sich selbst aus, dass er ein Mädchen ist, was die anderen Kinder überhaupt nicht verstehen (Interviewpartner*in PS, Z. 130-131 & 134 & 139-140). Des Öfteren fragen die anderen Kinder, wieso der Bub ein Mädchen sein will und warum er mit Puppen spielt (ebd., Z. 443-444). Besonders schwierig ist es auch für die Mädchen in der Kindergartengruppe, da er sich ihnen anschließen möchte, was sie aber nicht wollen (ebd., Z. 140-142). In folgender Situationsbeschreibung wird deutlich, dass es für die Elementarpädagogin PS nicht immer so einfach ist, nicht geschlechtsstereotyp zu denken:

> *„beim Vatertagsgeschenk basteln, da wär eine Masche zum Anmalen gewesen für eine Karte und ich hätt ihn halt den blauen Stift hingelegt und hätt gsagt, ja, die Masche malst blau an fürn Papa, weil das so ein Anzug wurde (I: Mhm), halt so eine Karte, so wie ein Anzug mit Masche und er hat halt mit Rosa drüber gmalt und dann hab ich mich dann auch einmal so, mhm ja jetzt nimmt er doch den rosa Stift, eigentlich wollt ich grade, dass er den blauen Stift nimmt, weils*

[6] Die Elementarpädagogin PH spricht hierbei im Expert*inneninterview von Kindern, die eine andere Hautfarbe haben, weshalb das in diesem Kontext übernommen wird.

*fürn Papa ist, aber dann hab ich mir dacht, nein ich muss das jetzt so akzeptieren lernen und wenn er jetzt ein rosa Mascherl malt, dann malt er ne rosa Masche (I: Mhm) und da muss man sich dann selber auch als Pädagogin oft nochmal konzentrieren und sagen, nein es passt so, das Kind entscheidet, was es möchte." (Interviewpartner*in PS, Z. 464-472).*

Es wird dadurch ersichtlich, dass die Elementarpädagogin PS wahrnimmt, dass es wichtig ist, dass Elementarpädagog*innen in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen nicht geschlechtsstereotyp denken und unvoreingenommen handeln. Die Wahrnehmung eines geschlechtsstereotypen Denkens und Verhaltens erwähnt die Elementarpädagogin PH vor allem bei den Vorschulkindern in ihrer Kindergartengruppe (Interviewpartner*in PH, Z. 38-41).
Die Elementarpädagog*innen sprechen auch davon, dass sie wahrnehmen, dass ein Kind nicht nur aufgrund eines Merkmals benachteiligt sein kann, sondern sich auch mehrere Merkmale überschneiden können. Hierbei kann von einer Intersektionalität gesprochen werden. Diese Verschränkung zeigt sich in der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PJ bei dem einen Kind, welches in Fremdobhut betreut wird, da dieses Kind auch ein Sprachdefizit, ein Entwicklungsdefizit sowie eine Entwicklungsverzögerung hat (Interviewpartner*in PJ, Z. 189-191). Auch bei der Elementarpädagogin PD wird eine Überschneidung zweier Diskriminierungsformen bei einem Kind, das mehrsprachig aufwächst und bei dem der Verdacht auf Autismus-Spektrum liegt, deutlich (Interviewpartner*in PD, Z. 19-21). Ebenso zeigt sich bei dem Buben, der ein Mädchen sein will, in der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PS eine Verschränkung der beiden Diskriminierungsformen Mehrsprachigkeit und Geschlecht, da das Kind Deutsch nicht als Erstsprache hat (Interviewpartner*in PS, Z. 143).

4.3. Formen sozialer Ungleichheit

In den elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen und den jeweiligen Kindergartengruppen der interviewten Elementarpädagog*innen gibt es unterschiedliche Formen sozialer Ungleichheit. Es wird deutlich, dass in den Expert*inneninterviews hauptsächlich über die soziale Ungleichheit aufgrund von Mehrsprachigkeit, Behinderung oder sozialer Herkunft gesprochen wird. Wobei die Elementarpädagogin PS auch über die soziale Ungleichheit aufgrund des Geschlechtes erzählt, da ein Bub selbst sagt, dass er ein Mädchen ist (Interviewpartner*in PS, Z. 131). Die befragten Elementarpädagoginnen PP, PM und PH thematisieren auch die soziale Ungleichheit in Bezug auf die Hautfarbe. Hierbei wird innerhalb der Expert*inneninterviews von den Elementarpädagoginnen PP, PM und PH immer von Kindern mit einer anderen Hautfarbe gesprochen, weshalb dieser Ausdruck übernommen wird und keinesfalls eine Andersartigkeit oder Diskriminierung demonstrieren soll. Bei der

Elementarpädagogin PP ist ein Kind und bei der Elementarpädagogin PH sind mehrere Kinder mit einer anderen Hautfarbe in der Kindergartengruppe (Interviewpartner*in PH, Z. 42-43 & 53; Interviewpartner*in PP, Z. 248-249). Auch die Elementarpädagogin PM hatte bereits Kinder mit einer anderen Hautfarbe in der Kindergartengruppe (Interviewpartner*in PM, Z. 11-12).
In den Kindergartengruppen der Elementarpädagog*innen PD, PK, PM und PS ist die dominanteste Form sozialer Ungleichheit die Mehrsprachigkeit. Auch die Elementarpädagoginnen PJ und PL erwähnen hierbei die Mehrsprachigkeit, wobei die Elementarpädagogin PL sowohl die Mehrsprachigkeit als auch die soziale Herkunft als dominanteste Formen sozialer Ungleichheit innerhalb ihrer Kindergartengruppe ansieht. Die Elementarpädagogin PJ erwähnt, dass zwar am meisten mehrsprachige Kinder in der Kindergartengruppe sind, jedoch die größte Ungleichheit aufgrund der Rahmenbedingungen der elementarpädagogischen Bildungseinrichtung sind und diese nicht von den Kindern ausgeht (Interviewpartner*in PJ, Z. 202-205 & 223-224). Als dominanteste Form sozialer Ungleichheit nennt die Elementarpädagogin PY die finanzielle Ungleichheit, also die soziale Ungleichheit aufgrund der sozialen Herkunft (Interviewpartner*in PY, Z. 234). Die beiden Elementarpädagoginnen PH und PP sind der Meinung, dass innerhalb ihrer Kindergartengruppen keine bestimmte Form heraussticht, sondern es eher durchgemischt ist.

4.3.1. Mehrsprachigkeit

Aufgrund der Sprachbarriere sind mehrsprachige Kinder im Kindergarten benachteiligt (Interviewpartner*in PJ, Z. 15-16; Interviewpartner*in PK, Z. 49). Aufgrund einer anderen Erstsprache ist es viel schwieriger mit den Kindern zu kommunizieren und es kann ein großes Hindernis sein (Interviewpartner*in PL, Z. 12-13 & 24 & 27). In der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PJ haben 95 Prozent der Kinder einen Migrationshintergrund, weshalb fast jedes Kind mehrsprachig aufwächst (Interviewpartner*in PJ, Z. 7 & 284). Auch in der Kindergartengruppe des Elementarpädagogen PK und den Elementarpädagoginnen PL und PS gibt es viele Kinder mit Migrationshintergrund, die erst im Kindergarten Deutsch lernen und sich deshalb sehr schwer mit der deutschen Sprache tun (Interviewpartner*in PK, Z. 6 & 10-12 & 157; Interviewpartner*in PL, Z. 8 & 55 & 99; Interviewpartner*in PS, Z. 7-8). Bei den Elementarpädagoginnen PM und PS haben die Hälfte der Kinder in der Kindergartengruppe Deutsch nicht als Erstsprache (Interviewpartner*in PM, Z. 7-8; Interviewpartner*in PS, Z. 249-250). Fast alle mehrsprachigen Kinder in der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PM haben dieselbe Erstsprache, weshalb sich diese auch untereinander in ihrer Erstsprache unterhalten (Interviewpartner*in PM, Z. 35-37). Die Elementarpädagogin PY hat sechs mehrsprachige Kinder in der Kindergartengruppe, aber sie haben alle sehr unterschiedliche

Erstsprachen, manche Kinder wachsen sogar bilingual auf und ein Kind wird sogar dreisprachig erzogen (Interviewpartner*in PY, Z. 250-256). Bei der Elementarpädagogin PD sind zwei mehrsprachige Kinder in der Kindergartengruppe (Interviewpartner*in PD, Z. 9-10). Die Elementarpädagogin PP hat ein mehrsprachiges Kind in der Kindergartengruppe, das vor dem Kindergartenbesuch kein Wort Deutsch verstanden hat und erst im Kindergarten den ersten Zugang zur deutschen Sprache hatte (Interviewpartner*in PP, Z. 145-146).

4.3.2. Behinderung

Häufig dreht sich der gesamte Kindergartenalltag um die Kinder mit Behinderung (Interviewpartner*in PJ, Z. 247). In der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PJ gibt es Kinder mit Auffälligkeiten, Entwicklungsverzögerungen, Autismus-Spektrum und ein Kind mit einer Augenprothese (ebd., Z. 58 & 107-108 & 243-244 & 396 & 460). Bei der Elementarpädagogin PS in der Kindergartengruppe sind Kinder mit Beeinträchtigung, Aufmerksamkeitsproblemen und Entwicklungsverzögerungen sowie ein Kind, wo der Verdacht auf einer Aufmerksamkeitsstörung oder Autismus besteht (Interviewpartner*in PS, Z. 178 & 182 & 314 & 367-368 & 399 & 421-423). Die Elementarpädagogin PP hat zwei Kinder mit diagnostizierter Behinderung in der Kindergartengruppe, wobei ein Kind Autismus hat (Interviewpartner*in PP, Z. 161 & 393). In der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PM gibt es Kinder mit Autismus, Fieberkrampf, einer Prothese und geringem Hörvermögen (Interviewpartner*in PM, Z. 11-13 & 15-17 & 54 & 204 & 206). Bei der Elementarpädagogin PH gibt es viele „I-Kinder“[7] (Interviewpartner*in PH, Z. 126) in der Kindergartengruppe, wie beispielsweise ein Kind mit ADHS[8]-Verdachtsdiagnose und autistischen Zügen, aber keine Kinder mit einer körperlichen Behinderung (Interviewpartner*in PH, Z. 123 & 126 & 163-164). Auch bei der Elementarpädagogin PL gibt es derzeit keine Kinder mit körperlicher Behinderung, aber Kinder mit diagnostiziertem Autismus (Interviewpartner*in PL, Z. 178-179 & 186). In der Kindergartengruppe des Elementarpädagogen PK gibt es nur Kinder, wo eine Behinderung vermutet wird (Interviewpartner*in PK, Z. 122-123). Auch die Elementarpädagogin PD vermutet bei einem Kind in ihrer Kindergartengruppe Autismus (Interviewpartner*in PD, Z. 21 & 44). In der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PY gibt es keine Kinder mit Behinderung, da diese in gesonderten „I-Häusern“ (Interviewpartner*in PY, Z. 244) betreut werden, aber es gibt in ihrer Kindergartengruppe ein Kind mit einer Lähmung am Augenlid (Interviewpartner*in PY, Z. 136 & 242-247).

[7] Darunter werden jene Kinder mit einem besonderen Förderbedarf verstanden.
[8] Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitäts-Störung (ADHS) ist eine Störung der Aufmerksamkeitsspanne, die mit hoher Ablenkbarkeit, Impulsivität, erhöhter Aggressivität, ungehemmter Überaktivität und starken Stimmungsschwankungen auftritt (Bernitzke & Tupi, 2016, S. 177).

4.3.3. Soziale Herkunft

Die soziale Ungleichheit ist familienabhängig, was bedeutet, dass es auf die soziale Herkunft ankommt (Interviewpartner*in PJ, Z. 50). Die Kinder von der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PP erzählen davon, dass die einen Kinder in einem Haus mit Pool und die anderen Kinder in einer Wohnung wohnen sowie, dass sie sich ihr Zimmer mit den Geschwistern teilen oder ein Zimmer für sich allein haben (Interviewpartner*in PP, Z. 51-53). Ein Kind aus der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PJ wurde von der Kinder- und Jugendhilfe abgenommen und lebt daher in einem betreuten Wohnheim in Fremdobhut (Interviewpartner*in PJ, Z. 93-95). Den Privatkindergarten, wo die Elementarpädagogin PH arbeitet, besuchen hauptsächlich Kinder von Familien aus der Mittelschicht bis höhere Mittelschicht, aber auch von Familien aus den unteren Schichten, jedoch kommt es bei diesen Familien sowie auch bei alleinerziehenden Elternteilen zu Problemen in Bezug auf die Kosten (Interviewpartner*in PH, Z. 6-8). Alleinerziehend ist oft auch verbunden mit verdeckter Armut sowie finanziellen und auch zeitlichen Ressourcen des Elternteils (Interviewpartner*in PY, Z. 25-26 & 59-61). Bei den Familien gibt es Unterschiede vom Geld beziehungsweise Kapital und der dementsprechenden Förderung der Kinder (Interviewpartner*in PK, Z. 83-84). Auch die Berufsgruppen, das Bildungsniveau beziehungsweise der Bildungsgrad der Eltern sowie die Familienverhältnisse beziehungsweise Familienkonstellationen sind sehr unterschiedlich (Interviewpartner*in PH, Z. 67; Interviewpartner*in PM, Z. 56-58; Interviewpartner*in PY. Z. 19 & 98-99). Die familiäre Zusammensetzung sowie der Beruf der Eltern hängt mit dem finanziellen Aspekt zusammen, weshalb es auch finanzielle Unterschiede aufgrund des Einkommensniveaus der Eltern gibt (Interviewpartner*in PY, Z. 186-187 & 211). Die Ausstattung der Kinder ist immer eine finanzielle Ressource und leider gibt es Eltern, die können sich die entsprechende Ausstattung für ihr Kind nicht leisten, weshalb die Kinder mit zu kleiner oder kaputter Kleidung in den Kindergarten kommen (Interviewpartner*in PK, Z. 91-95; Interviewpartner*in PM, Z. 104; Interviewpartner*in PY, Z. 65-66 & 179-180). Bei der Elementarpädagogin PS gibt es in der Kindergartengruppe eine arabische Familie, die finanziell nicht gut aufgestellt ist und daher auf die Unterstützung des Kindergartens angewiesen ist (Interviewpartner*in PS, Z. 212-214). Hingegen dazu gibt es auch Kinder, die nur Markenkleidung tragen (Interviewpartner*in PP, Z. 111). In der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PM spielt die Hygiene auch eine wichtige Rolle, da bei einem Buben die Hygiene sehr vernachlässigt wird (Interviewpartner*in PM, Z. 59 & 70 & 103). Es ist auch sehr unterschiedlich, wie viel sich die Eltern mit ihren Kindern beschäftigen (Interviewpartner*in PL, Z. 200; Interviewpartner*in PY, Z. 184). Kinder, die weniger zu Hause gefördert und

unterstützt werden, haben es schwieriger als jene Kinder, die zu Hause speziell gefördert werden, weshalb die soziale Herkunft eine enorme Rolle spielt (Interviewpartner*in PJ, Z. 53-55 & 353). Die Elementarpädagogin PD hat in ihrer Kindergartengruppe noch keine soziale Ungleichheit aufgrund sozialer Herkunft festgestellt (Interviewpartner*in PD, Z. 106).

4.4. Umgang mit sozialer Ungleichheit

Alle befragten Elementarpädagog*innen berichten im Expert*inneninterview in vielerlei Hinsicht über den Umgang mit sozialer Ungleichheit, vor allem aufgrund der Mehrsprachigkeit, einer Behinderung oder der sozialen Herkunft. In dem Expert*inneninterview der Elementarpädagogin PS wird auch der Umgang mit sozialer Ungleichheit aufgrund des Geschlechtes thematisiert. Einerseits zeigt sich anhand der Expert*inneninterviews der Umgang mit sozialer Ungleichheit in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen sehr ähnlich, aber andererseits lassen sich auch einige Unterschiede im Umgang mit sozialer Ungleichheit bei den befragten Elementarpädagog*innen feststellen. Der Umgang mit sozialer Ungleichheit in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen lässt sich übersichtshalber in folgende Bereiche unterteilen: Prävention/Haltung und Aufklärungsarbeit, individuelle Förderung/Unterstützung, Herausforderungen/Überforderungen und Zusammenarbeit mit Eltern.

4.4.1. Prävention / Haltung und Aufklärungsarbeit

Die Elementarpädagog*innen sollten auf die Heterogenität in der Gesellschaft eingestellt und offen sein, denn die Kinder verdienen Respekt, egal welche Startbedingungen sie haben (Interviewpartner*in PY 106-109 & 654). Das Kindergartenpersonal möchte für jedes Kind das Beste, geht zum Wohl des Kindes vor und akzeptiert jedes Kind so wie es ist (Interviewpartner*in PS, Z. 104-105 & 138-139 & 334-335 & 599-603; Interviewpartner*in PY, Z. 655-658). Für die Elementarpädagogin PL ist eine offene und wertschätzende Haltung im Kindergarten sehr wichtig (Interviewpartner*in PL, Z. 360-362). Die Elementarpädagogin PD versucht, alle Kinder, unabhängig von der Herkunft, dem Geschlecht, ihren Fähigkeiten und sozialen Hintergründen, in der Kindergartengruppe aufzunehmen, denn ihr ist es wichtig, dass jedes Kind in die Gemeinschaft aufgenommen wird (Interviewpartner*in PD, Z. 47-48 & 60-62 & 136-137). Wichtig ist auch, dass in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen alles barrierefrei ist (Interviewpartner*in PM, Z. 120-121). Jedes Kind sollte die Möglichkeit haben, bei jedem Angebot und jeder Exkursion dabei sein zu können und daher sollte darauf geachtet werden, dass der Rahmen, den die Kinder brauchen, ihnen auch geboten werden kann (Interviewpartner*in PD, Z. 349-352). Die Elementarpädagogin PP versucht daher den

Kindergartenalltag so zu gestalten, dass alle Kinder überall dabei sein und mitmachen können (Interviewpartner*in PP, Z. 100-101). Die Elementarpädagogin PD findet es sehr wichtig, dass die Kinder bestmöglich auf das Thema soziale Ungleichheit vorbereitet werden und den Kindern vermittelt wird, dass es unterschiedliche Menschen gibt sowie alle individuell und einzigartig sind, denn es sollte jede*r mit der individuellen Art und Weise respektiert und wertgeschätzt werden (Interviewpartner*in PD, Z. 153-158). Die Elementarpädagogin PD ist außerdem der Meinung, dass dies den Kindern schon in sehr jungen Jahren vermittelt werden kann (ebd., Z. 158-160). Es gibt auch dementsprechende Bilderbücher und Puppen mit unterschiedlicher Hautfarbe, um mehr Diversität im Kindergarten einzubringen (Interviewpartner*in PL, Z. 311-316). Die Elementarpädagogin PY hat mit den Kindern ein Bilderbuch zum Thema, dass jede*r anders und einzigartig ist, eingeführt, wo sie auch mit Bildern arbeitet, um den Kindern die Unterschiede zu zeigen (Interviewpartner*in PY, Z. 408-412). Für die Elementarpädagogin PP gibt es keine Unterschiede, denn für sie ist jedes Kind gleich viel wert und sie sieht sich als ein wertfreier Mensch an (Interviewpartner*in PP, Z. 6-8 & 18-21 & 50 & 56-58 & 211-212 & 324-325). Folgende Zitate sollen zeigen, was es für die Elementarpädagogin PP bedeutet, wertfrei zu handeln und keine Unterschiede zu machen:

> *„für mich ist einmal jedes Kind prinzipiell gleich und ich behandle auch alle Kinder gleich.“ (Interviewpartner*in PP, Z. 58-59).*

> *„Aber prinzipiell schau ich, dass alle Kinder ähm möglichst gleich behandelt werden im Kindergartenalltag (I: Mhm), egal welche Voraussetzungen sie mitbringen.“ (Interviewpartner*in PP, Z. 215-217).*

Hierbei wird deutlich, dass die Elementarpädagogin PP von einer Gleichbehandlung ausgeht und alle Kinder, unabhängig von ihren Voraussetzungen, gleichbehandelt. Das bedeutet, dass alle Kinder, auch Kinder mit Behinderung oder Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, gleichbehandelt werden, was aber in der Realität kaum möglich ist aufgrund der Individualität der Kinder, denn jedes Kind hat seine individuellen Stärken und Schwächen. Jedoch handelt es sich hierbei um keine Gleichgerechtigkeit der Kinder, denn Gleichbehandlung ist nicht Gleichgerechtigkeit. Dies hat auch die Elementarpädagogin PY wie folgt erwähnt:

> *„wenn ich alles gleich behandl, ist es ja dann halt eben auch nicht (I: Mhm) gerecht.“ (Interviewpartner*in PY, Z. 660).*

Elementarpädagog*innen sollten daher auf Gleichgerechtigkeit achten und Kinder bei ihren Schwächen unterstützen, begleiten und fördern, sodass die soziale Ungleichheit minimiert

werden kann. Es ist auch wichtig mit dem finanziellen Aspekt sensibel umzugehen (Interviewpartner*in PY, Z. 61-62). Die Elementarpädagogin PY achtet darauf kostenlose Ausflüge zu planen, wenn eine Familie finanzielle Schwierigkeiten hat (ebd., Z. 66-73 & 350-352 & 495-496).

Das pädagogische Fachpersonal steuert dagegen, falls ein Kind von anderen Kindern benachteiligt oder diskriminiert wird, denn im Kindergarten wird jedes Kind mit seinen Stärken und Schwächen akzeptiert (Interviewpartner*in PJ, Z. 103-105). Die Eigenheiten oder eine Behinderung der Kinder nehmen die Elementarpädagog*innen einfach so hin und auch die anderen Kinder müssen diese akzeptieren, denn sie sind trotzdem gleich viel wert, wie jedes andere Kind (ebd., Z. 274-278). Wenn im Zuge des Alltags eine Situation auffällt, wo Bedarf ist, das mit den Kindern zu besprechen, erklärt die Elementarpädagogin PL das den Kindern (Interviewpartner*in PL, Z. 248-250). Sobald ein Kind anfängt ein anderes Kind zu benachteiligen, müssen Elementarpädagog*innen eingreifen, damit die Situation, dass ein Kind ausgeschlossen wird, erst gar nicht entstehen kann (Interviewpartner*in PJ, Z. 467-469). Die Elementarpädagoginnen PJ und PM sprechen sofort mit den Kindern, wenn sie mitbekommen, dass ein Kind ungerecht behandelt wird (Interviewpartner*in PJ, Z. 362; Interviewpartner*in PM, Z. 272-274). Die Elementarpädagogin PJ spricht dies auch in Einzelgesprächen mit den Kindern an, aber auch, wie sich die Kinder in der Situation des anderen Kindes fühlen würden und erklärt ihnen, dass sie so ein Verhalten nicht möchte sowie dieses im Kindergarten nicht akzeptiert wird (Interviewpartner*in PJ, Z. 366-369 & 384-386). Auch der Elementarpädagoge PK spricht in einem ausgesuchten Rahmen einzeln mit Kindern, wenn es die Situation ergibt, dass sie aufeinander Rücksicht nehmen sollen und jede*r Stärken und Schwächen hat (Interviewpartner*in PK, Z. 190-198). Es gibt aber auch Situationen, die alle Kinder betreffen, wo die Elementarpädagogin PS sich mit allen Kindern in einem Kreis zusammensetzt und die Kinder aufklärt (Interviewpartner*in PS, Z. 380-382). Wenn eine Situation alle Kinder aus der Kindergartengruppe betrifft, wird das auch von der Elementarpädagogin PM im Kreis besprochen (Interviewpartner*in PM, Z. 277-278). Die Elementarpädagogin PY thematisiert mit den Kindern, dass das Äußere nicht in Frage gestellt wird und bespricht, dass jede*r anders ist, aber einzigartig und es auch verschiedene Familienkonstellationen gibt (Interviewpartner*in PY, Z. 141-144). Solche Themen werden auch mit Bilderbüchern den Kindern nähergebracht, es wird viel mit den Kindern darüber gesprochen und vom pädagogischen Fachpersonal das erwünschte Verhalten vorgelebt (Interviewpartner*in PJ, Z. 370-371 & 392-395 & 438; Interviewpartner*in PY, Z. 295-296). Die Kinder lernen von dem Verhalten der Elementarpädagog*innen und spiegeln dieses auch wider (Interviewpartner*in

PJ, 379-382). Die Kinder merken durch das Vorleben des gewünschten Verhaltens und dem Aufklären, dass beispielsweise Kinder mit Behinderung genauso wichtig und Teil der Kindergartengruppe sind (ebd., Z. 399-402). Elementarpädagog*innen sind für Kinder Vorbilder, also ist es die Aufgabe der Elementarpädagog*innen den Kindern vorzuleben, wie mit sozialer Ungleichheit umgegangen wird, denn so bekommt jedes einzelne Kind auch das Gefühl, wichtig zu sein (Interviewpartner*in PM, Z. 387-390). Elementarpädagog*innen müssen den Kindergartenkindern auch vorleben, dass jede*r anders und einzigartig ist (Interviewpartner*in PY, Z. 130-135). Wenn Elementarpädagog*innen nicht mit den Kindern darüber kommunizieren, werden die Kinder es nicht verstehen (Interviewpartner*in PK, Z. 135-137). Die Elementarpädagogin PM ist der Meinung, dass es hilft, mit den Kindern etwas zu besprechen und es ihnen zu erklären (Interviewpartner*in PM, Z. 280-283). Die Kinder müssen auch darüber aufgeklärt werden, wenn ein Kind mit Aufmerksamkeits- oder Aggressionsproblemen in der Kindergartengruppe ist, damit sie wissen, wie sie damit umgehen können (Interviewpartner*in PS, Z. 367-374).

Die Elementarpädagogin PD liest sich selbst oft in Fachthemen, wie Autismus, ein, um den Kindern die bestmögliche Unterstützung bieten zu können (Interviewpartner*in PD, Z. 173-176). Die Elementarpädagogin PS hat sich für ein Seminar über Autismus angemeldet damit sie künftig besser weiß, wie sie am besten mit Kindern mit Autismus umgeht (Interviewpartner*in PS, Z. 531-533). Auch die Elementarpädagogin PP hat sich, bevor sie ein Kind mit Autismus in der Kindergartengruppe bekommen hat, zu diesem Thema weitergebildet, indem sie sich Bücher gekauft, im Internet recherchiert und viele Gespräche geführt hat, um möglichst gut vorbereitet zu sein (Interviewpartner*in PP, Z. 386-391).

Damit sich alle Kinder untereinander verstehen können, gibt es in der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PJ die Gruppenregel, dass die Kinder Deutsch sprechen müssen (Interviewpartner*in PJ, Z. 307-312). Damit solch eine Gruppenregel funktionieren kann zeigen folgende zwei Situationen, wie wichtig Prävention in Bezug auf die Zusammensetzung der Kindergartengruppen von mehrsprachigen Kindern ist:

> *„Ja, weil halt auch nicht diese Gruppen zusammen sind so, da sind nur die Serben, da sind nur die Türken, da sind nur die Araber. Also die Kinder untereinander müssen ja dann auch Deutsch sprechen, wenn der eine jetzt zum Beispiel, keine Ahnung, Rumänerin ist, die eine äh Türkin, müssen dann so und so auf Deutsch sprechen.“ (Interviewpartner*in PJ, Z. 331-334).*

> *„Also in meiner momentanen Gruppe hm finde ich es nicht gut, dass so viele Kinder mit Deutsch nicht als Muttersprache sind, also die eine andere, also die Deutsch als Zweitsprache haben,*

*weil man stellt dadurch fest, dass sie viel viel langsamer Deutsch lernen. Zum Beispiel letztes Jahr hatt ich in einer anderen Gruppe, hab ich in einer anderen Gruppe gearbeitet und hatte nur ein Kind mit nichtdeutscher Muttersprache, wo das Kind wirklich kein Wort Deutsch konnte wie es in den Kindergarten gekommen ist. Und das hat sehr schnell Deutsch gelernt und kann jetzt wirklich fließend Deutsch sprechen (I: Mhm). Was ich momentan von meiner Gruppe nicht sagen kann, da die Kinder sehr viel untereinander in der Muttersprache sprechen, weil sie auch dieselbe Muttersprache haben, also fast (...) alle mehrsprachigen Kinder haben die gleiche Muttersprache." (Interviewpartner*in PM, Z. 28-37).*

Hierbei wird deutlich, dass in dem Kindergarten der Elementarpädagogin PJ im Vorfeld schon darauf geachtet wird, dass nicht alle mehrsprachigen Kinder mit derselben Erstsprache in einer Kindergartengruppe sind, sondern die mehrsprachigen Kinder aufgeteilt werden, weshalb die zuvor genannte Gruppenregel auch funktionieren kann. Dies ist bei der Elementarpädagogin PM nicht der Fall, da sehr viele mehrsprachige Kinder mit derselben Erstsprache in einer Kindergartengruppe sind. Diese Zusammensetzung erschwert den Kindergartenalltag und die mehrsprachigen Kinder können dadurch ihre sprachlichen Kenntnisse in Deutsch kaum verbessern, da sie sehr viel untereinander in ihrer Erstsprache sprechen. Hierbei kann auch von sozialer Ungleichheit aufgrund der Mehrsprachigkeit gesprochen werden, da die mehrsprachigen Kinder alle in einer Kindergartengruppe sind und sie daher in der elementarpädagogischen Bildungseinrichtung nicht inkludiert werden. Solch eine soziale Ungleichheit könnte verhindert werden, wenn präventiv auf die Zusammensetzung der Kindergartengruppen in Bezug auf mehrsprachige Kinder geachtet wird. Trotz der Gruppenregel wird von der Elementarpädagogin PJ die Mehrsprachigkeit sehr wertgeschätzt und sie findet es gut, dass sie zu Hause noch eine andere Sprache sprechen (Interviewpartner*in PJ, Z. 316-117). Die Kinder wissen auch, dass das Kindergartenpersonal es cool findet, dass sie noch eine andere Sprache können und sie diese auch zu Hause sprechen sollen, aber im Kindergarten wird Deutsch gesprochen (ebd., Z. 324-326). Elementarpädagog*innen klären die Kinder darüber auf, wenn ein Kind noch nicht so gut Deutsch kann, dass dieses Kind zu Hause eine andere Sprache spricht und deshalb noch nicht so gut Deutsch versteht (Interviewpartner*in PD, Z. 213-215; Interviewpartner*in PK, Z. 185-190; Interviewpartner*in PL, Z. 250-258; Interviewpartner*in PS, Z. 363-367). Damit sich die Kinder besser mit mehrsprachigen Kindern verständigen können erklärt die Elementarpädagogin PD den Kindern, dass sie versuchen sollen, sich mit Mimik und Gestik zu verständigen (Interviewpartner*in PD, Z. 215-217). Die Kinder versuchen das umzusetzen und integrieren dann auch die

mehrsprachigen Kinder, was bedeutet, wenn die Kinder gut aufgeklärt sind, schließen sie andere Kinder auch nicht aus (Interviewpartner*in PD, Z. 217-220).
Die Elementarpädagogin PP klärt die Kinder innerhalb ihrer Kindergartengruppe nicht im Vorfeld darüber auf, warum sich ein Kind mit Auffälligkeiten oder einer Behinderung anders verhält oder es aufgrund der Sprache nichts versteht, weil sie nicht möchte, dass diese Kinder eine besondere Behandlung bekommen (Interviewpartner*in PP, Z. 223-225). Denn die Elementarpädagogin PP ist der Ansicht, dass das Gruppengefüge so funktionieren sollte, dass es nicht auffällt, wenn ein Kind mit einer Behinderung in der Kindergartengruppe ist (ebd., Z. 226-228). Wenn ein Kind etwas hinterfragt oder nachfragt, geht die Elementarpädagogin PP offen damit um und klärt die Kinder auf, aber sie setzt sich nicht mit allen Kindern zusammen und erzählt, dass ein Kind eine Behinderung hat oder mehrsprachig aufwächst (ebd., Z. 229-233 & 240-243). Die Elementarpädagogin PM klärt die Kinder auch nur in gewissen Situationen auf, wenn die Kinder nachfragen, aber nicht im Vorfeld (Interviewpartner*in PM, Z. 221-224). Auch die Elementarpädagogin PH klärt die Kinder auf, wenn etwas zum Thema gemacht wird und ansonsten möchte sie nicht zu viel Aufmerksamkeit auf ein Kind mit Behinderung lenken (Interviewpartner*in PH, Z. 191-193).
Da die Elementarpädagogin PS einen Buben, der ein Mädchen sein will, in der Kindergartengruppe hat, muss sie den Mädchen in der Kindergartengruppe bewusst machen, dass auch er mit Puppen spielen darf, denn sonst kommen immer wieder Fragen bei den Kindern auf, wieso der Bub das macht (Interviewpartner*in PS, Z. 442-446). Auch Mädchen dürfen mit Autos spielen, denn alle Kinder sollten damit spielen dürfen womit sie möchten, denn die Spielsachen sind für alle Kinder bereitgestellt und nicht für ein bestimmtes Geschlecht (ebd., Z. 447-449 & 477-478 & 480).
Die Elementarpädagogin PY findet zwar, dass Elementarpädagog*innen die Kinder aufklären sollten und erwähnt, dass es wichtig ist den Kindern zu erklären, dass alle anders und einzigartig sind, jedoch bei einer Situation am Spielplatz, wo ein Kind mit Autismus aus einem anderen Kindergarten war, zeigt sich folgendes:

> *„Oder ähm man sagt, ja, na komm, geh runter, wennst Angst hast, komm zu mir (I: Mhm), dann geh halt nicht dorthin oder so (I: Ja). Also ich glaub, dieses geh nicht dorthin ist irgendwie so ein Signal für Kinder, ich geh dem eh aus dem Weg, weils mir Angst macht.“ (Interviewpartner*in PY, Z. 445-448).*

Hierbei meint die Elementarpädagogin PY, dass sie den Kindern sagt, sie sollen nicht zu einem Kind mit Autismus gehen, wenn sie Angst vor diesem Kind haben, anstatt ihnen zu erklären, warum sich das Kind so verhält. Solche Aussagen der Elementarpädagogin PY führen dazu,

dass Kinder andere Kinder mit Behinderung ausschließen und sich von ihnen distanzieren, was bedeutet, dass sie mit diesem Verhalten eine Ausgrenzung von Kindern mit Behinderung fördert. Hingegen dazu ist der Elementarpädagoge PK wie folgt der Meinung, dass er sich nicht zu viel in private Angelegenheiten der Familien einmischen darf und die Kinder lernen müssen mit ihren Defiziten umzugehen:

> *„Also ich persönlich bin der Meinung, ich sollte nicht zu viel reinpfuschen in deren Sachen (I: Mhm). […] Das Kind muss auch irgendwo selber lernen, dass es mit den Sachen, mit seinen Defiziten umgehen kann. Ich gebe ihnen eine Stütze natürlich, aber ich werd ihn da jetzt nicht ewig beschützen oder irgendwie versuchen (…) da was umzuändern. Weißt wie ich mein? Das Kind muss ja auch lernen, mit den Sachen umzugehen" (Interviewpartner*in PK, Z. 241-247).*

Hierbei handelt es sich teilweise um eine kritische pädagogische Haltung, da gerade Kinder im Kindergartenalter und vor allem Kinder, die mit unterschiedlichen Ungleichheitsformen zu kämpfen haben, dementsprechend unterstützt und begleitet werden sollten. Kinder sollten nicht mit ihren Defiziten umgehen lernen, sondern diese Defizite sollten von Elementarpädagog*innen gefördert werden, um mögliche soziale Ungleichheiten auszugleichen und zu minimieren. Weiters ist auch ein kritischer präventiver Umgang mit sozialer Ungleichheit im Kindergarten der Elementarpädagogin PL bemerkbar, da die Kindergartenleitung sich die Familien aussucht und wenn Eltern aufgrund der Sprachbarriere sich nicht so gut verständigen können, führt dies oft dazu, dass das Kind keinen Kindergartenplatz erhält (Interviewpartner*in PL, Z. 10-12 & 14-16).

4.4.2. Individuelle Förderung / Unterstützung

Im Kindergarten können Elementarpädagog*innen die Kinder individuell fördern (Interviewpartner*in PP, Z. 189-190). Das Kindergartenpersonal versucht immer die Kinder bestmöglich zu unterstützen, zu fördern und zu begleiten (Interviewpartner*in PD, Z. 114-115 & 127; Interviewpartner*in PJ, Z. 64-65). Um ein Kind in einem Bereich speziell zu fördern, setzt sich die Elementarpädagogin PJ bewusst nur mit diesem einem Kind auseinander (Interviewpartner*in PJ, Z. 398-399). Auch die interkulturellen Mitarbeiter*innen und inklusiven Elementarpädagog*innen arbeiten mit den Kindern in Einzelsettings, um die Kinder individuell zu unterstützen und zu fördern (Interviewpartner*in PP, Z. 341-345). Die Elementarpädagogin PH bietet den Kindern auch Einzelförderung, um Benachteiligungen auszugleichen, an und sie besorgt spezielle Spiele oder Materialien für die Kinder (Interviewpartner*in PH, Z. 236-237). Die Elementarpädagogin PD richtet ihre pädagogischen Angebote nach den Kindern und geht auf das individuelle Lernverhalten der Kinder ein, indem

sie schaut, was die Kinder brauchen, um sie individuell unterstützen und fördern zu können (Interviewpartner*in PD, Z. 137-138 & 143-145). Die Elementarpädagogin PM versucht jedem Kind das Gefühl zu geben, dass es wichtig ist, und sie fördert jedes Kind individuell (Interviewpartner*in PM, Z. 249-250). Die Elementarpädagogin PS hat für den Buben, der ein Mädchen sein will, in ihrer Kindergartengruppe im Wohn- und Familienbereich einen Puppenkopf, wo die Kinder Frisuren machen können, aufgestellt, da der Bub gerne Frisuren mit Spangen und Zöpfen mag, kann er sie dort ausprobieren und bekommt das Gefühl, dass er das auch darf und nicht nur die Mädchen (Interviewpartner*in PS, Z. 434-441).

Für Kinder mit Behinderung gibt es im Kindergarten des Elementarpädagogen PK und der Elementarpädagogin PY eine eigene Förderkraft, die die Kinder beobachtet und Therapien empfiehlt (Interviewpartner*in PK, Z. 124-126; Interviewpartner*in PY, Z. 519-521). Einmal die Woche kommt eine inklusive Elementarpädagogin in die Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PM, um sich speziell mit Kindern mit Auffälligkeiten oder einer Behinderung zu beschäftigen und diese gezielt zu fördern (Interviewpartner*in PM, Z. 212-215). Weiters haben nach den Aussagen des Elementarpädagogen PK Kinder mit Behinderung keinen Nachteil im Kindergarten, da die Elementarpädagog*innen mit diesen Kindern so umgehen, dass diese Kinder speziell gefördert werden, damit sie die besten Möglichkeiten haben (Interviewpartner*in PK, Z. 139-142). Die Elementarpädagogin PM beschäftigt sich intensiv mit den Kindern mit Behinderung, um sie bestmöglich zu unterstützen und zu fördern (Interviewpartner*in PM, Z. 157). Kinder mit Autismus sind kognitiv in gewissen Bereichen sehr weit entwickelt und kennen sich bei bestimmten Themen sehr gut aus, weshalb diese Kinder von der Elementarpädagogin PM in diesen Bereichen gezielt gefördert werden (ebd., Z. 54-56 & 204-206). Um diese speziellen Interessen eines Kindes mit Autismus über Insekten zu fördern, stellt die Elementarpädagogin PM einen Behälter mit Lupe zur Verfügung, wo das Kind die Insekten kurz einfangen und genauer betrachten kann (ebd., Z. 206-209). Für ein Kind mit einer ADHS-Verdachtsdiagnose und autistischen Zügen hat die Elementarpädagogin PH eine Magnetwand in der Kindergartengruppe, wo sie den Tagesablauf aufzeigt, damit das Kind mehr Struktur, die es benötigt, im Kindergartenalltag hat, aber auch die anderen Kinder in der Kindergartengruppe profitieren von dieser Magnetwand (Interviewpartner*in PH, Z. 163-167 & 171). Bei der Elementarpädagogin PP gibt es eine zusätzliche Stützkraft in der Kindergartengruppe für zwei Kinder mit Behinderung und daher kann viel mehr auf diese beiden Kinder eingegangen werden (Interviewpartner*in PP, Z. 15-16 & 161-162 & 164-167). Die Elementarpädagogin PD hatte bei einem Kind die Vermutung auf Autismus, weshalb sie sich eine Fachkraft für Autismus-Spektrum in die Kindergartengruppe geholt hat, um dieses

Kind bestmöglich und individuell unterstützen zu können (Interviewpartner*in PD, Z. 22-25 & 248-251). Die Elementarpädagogin PP hatte ein Kind, das zwei Jahre nicht gesprochen hat, in der Kindergartengruppe, weshalb sie sich Unterstützung von einer inklusiven Elementarpädagogin und einer Sprachheilpädagogin holte (Interviewpartner*in PP, Z. 282-283).

Da der Elementarpädagoge PK in einem bilingualen Kindergarten tätig ist, steht in diesem die Sprachförderung an erster Stelle (Interviewpartner*in PK, Z. 161-163). Wenn ein Kind Schwierigkeiten mit der Sprache hat, versucht die Elementarpädagogin PM das Kind dementsprechend zu unterstützen (Interviewpartner*in PM, Z. 191-192). Bei der Elementarpädagogin PD kommt regelmäßig ein*e interkulturelle*r Mitarbeiter*in, die*der mit den mehrsprachigen Kindern spricht (Interviewpartner*in PD, Z. 71-74). Interkulturelle Mitarbeiter*innen kommen zur Unterstützung der mehrsprachigen Kinder in den Kindergarten und sprechen mit den Kindern in ihrer Erstsprache sowie helfen bei der Verständigung zwischen den mehrsprachigen Kindern und den Elementarpädagog*innen (Interviewpartner*in PM, Z. 195-197; Interviewpartner*in PP, Z. 309-311; Interviewpartner*in PS, Z. 489-492). Aufgrund der vielen mehrsprachigen Kinder, kommt bei der Elementarpädagogin PM jede Woche Mittwoch ein*e interkulturelle*r Mitarbeiter*in in die Kindergartengruppe (Interviewpartner*in PM, Z. 9-11). Im Kindergarten der Elementarpädagogin PL gibt es leider keine Expert*innen zur Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern, weshalb mehrsprachigen Kinder nicht adäquat unterstützt werden können (Interviewpartner*in PL, Z. 205-207). Wenn Kinder nicht Deutsch als Erstsprache haben, müssen sie von den Elementarpädagog*innen besonders unterstützt werden, auch in der Kommunikation mit den anderen Kindern (Interviewpartner*in PP, Z. 65-67). Die Elementarpädagog*innen kommunizieren mit den mehrsprachigen Kindern auch sehr viel mit Mimik und Gestik, wenn die Kinder sie nicht verstehen (Interviewpartner*in PD, Z. 93 & 143; Interviewpartner*in PM, Z. 135-136 & 149-151 & 198; Interviewpartner*in PP, Z. 67-69; Interviewpartner*in PS, Z. 164-165 & 268-269). Wenn die Kommunikation mit mehrsprachigen Kindern überhaupt nicht funktioniert und es jemanden vom Kindergartenpersonal gibt, der die Sprache spricht, dann holt sich die Elementarpädagogin PL diese Person, um zu verstehen, was das Kind sagt (Interviewpartner*in PL, Z. 234-237). Die Angebote für mehrsprachige Kinder gestaltet die Elementarpädagogin PM mit viel mehr Medien und Anschauungsmaterialien (Interviewpartner*in PM, Z. 198-200). Hierbei verwenden die Elementarpädagoginnen PL, PM und PY leichte Bilderbücher oder Wimmelbücher mit speziellen Themen, um den Wortschatz der Kinder zu erweitern und zu fördern (Interviewpartner*in PL, Z. 227-228;

Interviewpartner*in PM, Z. 200-203; Interviewpartner*in PY, Z. 277-278 & 280-284). Mehrsprachige Kinder werden auch mit Bildkarten unterstützt, damit sie sehen können, was gemeint ist und neue Wörter lernen, aber es dient auch zur Verständigung mit mehrsprachigen Kindern (Interviewpartner*in PD, Z. 139-143; Interviewpartner*in PL, Z. 223-227; Interviewpartner*in PP, Z. 147-148). Wenn ein Kind nicht so gut Deutsch kann, bemüht sich die Elementarpädagogin PP besonders ein gutes Sprachvorbild zu sein (Interviewpartner*in PP, Z. 13-14 & 69).

Es ist auch wichtig mit dem finanziellen Aspekt sensibel umzugehen (Interviewpartner*in PY, Z. 61-62). Bei finanziell schwachen Familien ist die Kindergarteninstitution beziehungsweise die Gemeinde sehr entgegenkommend, indem die Kosten für das Mittagessen und die Nachmittagsbetreuung übernommen werden (Interviewpartner*in PS, Z. 221-224 & 236-239). Um finanziell schwache Familien zu unterstützen, bäckt die Elementarpädagogin PY den Geburtstagskuchen und kauft die Zutaten für jedes Geburtstagskind sowie sie schaut, dass sie ausschließlich kostenlose Ausflüge macht (Interviewpartner*in PY, Z. 494-496).

4.4.3. Herausforderungen / Überforderungen

Die Elementarpädagogin PS sagt, dass es nicht einfach ist mit sozialer Ungleichheit im Kindergarten umzugehen (Interviewpartner*in PS, Z. 340). Es gibt häufig im Kindergartenalltag Situationen, wo Elementarpädagog*innen an ihre Grenzen kommen, vor allem, wenn sie mit Herz dabei sind und etwas bewirken wollen (Interviewpartner*in PJ, Z. 415-418; Interviewpartner*in PL, Z. 265-271). In dem Beruf kann es zur Überforderung kommen und Elementarpädagog*innen können sich machtlos und überfordert fühlen, was auch in Ordnung ist und vorkommen darf (Interviewpartner*in PD, Z. 172 & 176-177; Interviewpartner*in PM, Z. 229; Interviewpartner*in PS, Z. 388). Es gibt Situationen im Kindergarten, wo Elementarpädagog*innen anfangs nicht richtig reagieren oder handeln, was durch Weiterbildungen aber verbessert werden kann (Interviewpartner*in PD, Z. 178-181). Die Elementarpädagogin PD gibt zu, dass sie sicher auch schon Situationen gehabt hat, wo sie anfangs nicht wusste, wie sie die Situation lösen oder bestmöglich darauf eingehen kann (ebd., Z. 181-183). Auch die Elementarpädagogin PM ist der Meinung, dass Elementarpädagog*innen nicht immer professionell mit jeder Situation umgehen, weil die Theorie – wie Elementarpädagog*innen sie lernen – leider nicht immer im Kindergartenalltag umsetzbar und bei jedem Kind anwendbar ist, da jedes Kind unterschiedlich ist und anders reagiert (Interviewpartner*in PM, Z. 333-336). Bei der Elementarpädagogin PM gibt es ein Kind in der Kindergartengruppe, das sich selbst verletzt, was herausfordernd ist, da das Kindergartenpersonal aufgrund des Kinderschutzes versuchen muss, das Kind vor sich selbst

zu schützen, was sehr schwierig ist und wodurch auch andere Kinder und das Kindergartenpersonal verletzt werden (Interviewpartner*in PM, Z. 229-233 & 236). Vor allem bei Kindern mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung kann es sehr schnell sein, dass Elementarpädagog*innen überfordert sind und nicht mehr weiterwissen (Interviewpartner*in PS, Z. 388-391). Laut der Elementarpädagogin PJ sind Kinder mit Behinderung ein Mehraufwand, weshalb gruppenführende Elementarpädagog*innen entscheiden müssen, ob diese Situation in der Regelgruppe zu händeln ist (Interviewpartner*in PJ, Z. 269-271). Es gab ein Kind im Kindergarten der Elementarpädagogin PJ, wo es nicht möglich war dieses Kind in einer Regelgruppe zu betreuen, weshalb das Kind nicht mehr diesen Kindergarten besuchen konnte (ebd., Z. 248-249). Es war keine leichte Entscheidung und die Elementarpädagogin PJ hätte lieber eine andere Lösung gefunden, was aber nicht möglich war (ebd., Z. 419-422). Bei der Elementarpädagogin PM gibt es ein Kind in der Kindergartengruppe, das den Kindergarten nur bis zehn Uhr besuchen kann, weil es so fordernd ist und ständig Sachen von anderen Kindern zerstört oder andere Kinder verletzt, weshalb das Kindergartenpersonal die ganze Zeit hinter diesem Kind her ist (Interviewpartner*in PM, Z. 372-384).

Aus Sicht der Kindergartenleitung versucht die Elementarpädagogin PJ ihrem Team immer wieder in Erinnerung zu rufen, wenn ihnen eine Situation zu viel ist, sie lieber kurz aus der Situation rausgehen sollen (Interviewpartner*in PJ, Z. 491-495). Ebenso bietet die Elementarpädagogin PJ ihrem Team Unterstützung an, wenn ein*e Elementarpädagoge*in mit einem Kind überfordert ist, dass sie als Kindergartenleitung mit dem Kind in eine Einzelsituation geht (ebd., Z. 479-480). Im Team der Elementarpädagogin PL haben sie sich gewisse Codewörter ausgemacht, um sich aus herausfordernden Situationen rausnehmen zu können (Interviewpartner*in PL, Z. 272-273).

Die Elementarpädagog*innen sind zwar bemüht, aber wenn die Zeitressourcen und die Kraft aufgrund des Personalmangels fehlen, stellt dies auch eine Herausforderung dar (Interviewpartner*in PH, Z. 338-341; Interviewpartner*in PL, Z. 337-342). Die Elementarpädagogin PL spricht von einer fehlenden zeitlichen Ressource, um die Kinder bestmöglich betreuen zu können (Interviewpartner*in PL, Z. 213-214). Leider gibt es an dem Standort der Elementarpädagogin PL keine Sprachförderung durch Expert*innen, um mehrsprachige Kinder adäquat unterstützen zu können, was für die Elementarpädagogin PL herausfordernd ist, da die Kinder oft nicht ihre Bedürfnisse äußern können (ebd., Z. 205-211).

4.4.4. Zusammenarbeit mit Eltern

Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist im Kindergarten sehr wichtig (Interviewpartner*in PM, Z. 185). Für die Elementarpädagogin PY ist es wichtig mit allen Eltern respektvoll umzugehen,

unabhängig von Beruf oder Hintergrund (Interviewpartner*in PY, Z. 188-192). Elementarpädagog*innen sprechen mit den Eltern alles das Kind Betreffende und den Umgang mit den Kindern ab (Interviewpartner*in PK, Z. 199). Die Elementarpädagogin PP führt mit den Eltern eines Kindes mit diagnostizierter Behinderung schon im Vorfeld ein Gespräch, um zu erfahren, wie sie am besten mit dem Kind umgehen und es dementsprechend fördern kann (Interviewpartner*in PP, Z. 212-215). Die Elementarpädagogin PL bespricht auch mit Eltern eines Kindes mit einer diagnostizierten Behinderung, was den anderen Kindern und Eltern gesagt werden darf (Interviewpartner*in PL, Z. 247-248). Die Elementarpädagog*innen teilen den Eltern mit, wenn inklusive Elementarpädagog*innen etwas beobachtet haben und empfehlen den Eltern bei Auffälligkeiten in der Entwicklung ihres Kindes eine Entwicklungsdiagnostik oder mögliche Therapien (Interviewpartner*in PJ, Z. 158-159 & 250-252; Interviewpartner*in PK, Z. 137-139; Interviewpartner*in PL, Z. 181-183; Interviewpartner*in PP, Z. 299-300). Hierbei sind in etwa 90 Prozent der Eltern sehr kooperativ und lassen eine Entwicklungsdiagnostik durchführen oder gehen mit ihrem Kind, wenn notwendig, zu einer Therapie (Interviewpartner*in PJ, Z. 160-163).

Bei mehrsprachigen Kindern wird den Eltern auch vermittelt, dass es wichtig ist, dass die Kinder zuerst ihre Erstsprache können sollten (Interviewpartner*in PJ, Z. 317-318). Vor allem bei mehrsprachigen Kindern ist die Zusammenarbeit mit den Eltern sehr wichtig, um den Kindern eine bestmögliche Unterstützung bieten zu können (Interviewpartner*in PD, Z. 69-71). Ebenso brauchen diese Eltern häufig viele Gespräche aufgrund des Sprachverständnisses und auch Wertschätzung (ebd., Z. 127-130). Jedoch ist die Kommunikation mit Eltern, die nicht Deutsch sprechen, sehr schwierig und kaum möglich (Interviewpartner*in PM, Z. 107-109). Bei der Kommunikation mit Eltern, die eine andere Erstsprache haben, hilft ein*e interkulturelle*r Mitarbeiter*in, indem diese*r übersetzt (Interviewpartner*in PD, Z. 75-77; Interviewpartner*in PM, Z. 113-115; Interviewpartner*in PS, Z. 90-92 & 342-344). Jedoch sind interkulturelle Mitarbeiter*innen nicht immer im Kindergarten, um bei der Kommunikation mit Eltern, die nicht gut oder kaum Deutsch können, dabei zu sein, weshalb die Elementarpädagogin PS auch sehr oft mit Übersetzungsprogrammen arbeitet (Interviewpartner*in PS, Z. 346). Auch die Elementarpädagogin PL nutzt hierfür Übersetzungsprogramme oder es wird von Freunden der Eltern übers Telefon übersetzt (Interviewpartner*in PL, Z. 124-128). Die Aushänge für die Eltern in der Garderobe werden von der Elementarpädagogin PL sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch verfasst und aufgehängt (ebd., Z. 136-137).

Manchmal muss mit den Eltern besprochen und zum Thema gemacht werden, wenn ein Kind innerhalb der Kindergartengruppe ein aggressives Verhalten aufweist, damit sich die anderen Eltern nicht wundern (Interviewpartner*in PH, Z. 202-205). Es kommen auch Rückmeldungen von Eltern, ob ihr Kind, aufgrund eines Kindes mit Behinderung in der Kindergartengruppe, in eine andere Kindergartengruppe wechseln kann (Interviewpartner*in PJ, Z. 279-280). Hierbei wird ersichtlich, wie sehr die soziale Ungleichheit von den Eltern kommt und diese anschließend auch auf die Kinder übertragen wird (ebd., Z. 280-282). Daher ist es sehr wichtig, dass die Elementarpädagogin PD auch bei Elternabenden darüber spricht, dass alle Kinder anders sind und jedes Kind seine besonderen Stärken und Schwächen hat sowie alle Menschen unterschiedlich sind (Interviewpartner*in PD, Z. 194-197). Die Elementarpädagogin PD erwähnt bei Elternabenden auch, dass es wichtig ist, dass jedes Kind so wie es ist wertgeschätzt und geliebt wird und vermittelt den Eltern, dass Gleichberechtigung im Kindergarten herrscht und kein Kind benachteiligt wird (ebd., Z. 197-200).

4.5. Soziale Ungleichheit in Teamsitzungen / Fortbildungen

Bei allen befragten Elementarpädagog*innen gibt es Teamsitzungen, wo das Thema soziale Ungleichheit thematisiert wird, und auch Fortbildungen zu spezifischen Themen, die zum Überthema soziale Ungleichheit gehören. In diesem Kindergartenjahr war soziale Ungleichheit bei den Teamsitzungen in der elementarpädagogischen Bildungseinrichtung der Elementarpädagogin PH ein sehr großes Thema aufgrund des neuen Inklusionsgesetzes[9] (Interviewpartner*in PH, Z. 257). Im Kindergarten der Elementarpädagogin PJ findet alle zwei Wochen eine Pädagog*innensitzung, wo soziale Ungleichheit und der Umgang mit sozialer Ungleichheit besprochen wird, statt und die gruppenführenden Elementarpädagog*innen können auch jederzeit mit der Elementarpädagogin PJ, die die Kindergartenleitung in diesem Kindergarten ist, über spezifische Situationen oder Probleme sprechen (Interviewpartner*in PJ, Z. 477-479). In der elementarpädagogischen Bildungseinrichtung der Elementarpädagogin PD findet wöchentlich eine Teamsitzung, wo über soziale Ungleichheit, vor allem über mehrsprachige Kinder gesprochen wird, statt (Interviewpartner*in PD, Z. 226-227). In den Teamsitzungen bei der Elementarpädagogin PP wird auch sehr viel über Mehrsprachigkeit und die Unterstützung mehrsprachiger Kinder gesprochen (Interviewpartner*in PP, Z. 339-341). Bei der Elementarpädagogin PM fragt die Kindergartenleitung zu Beginn jeder Teamsitzung,

[9] Dieses neue Inklusionsgesetz trat am 22. Oktober 2024 in Kraft und beinhaltet folgendes: In einer Kindergartengruppe können bis zu zwei Kinder pro Gruppe mit einer Diagnose – nach ICD10 oder ICD11 – oder einem erhöhten Förderbedarf betreut werden (Stadt Wien, 2024; WGKK, 2025, § 3c, Abs. 1). Die Kindergarteninstitution ist verpflichtet die Betreuung dieses Kindes bei der Kompetenzstelle Elementarpädagogik zu melden (Stadt Wien, 2024).

ob es spezielle Vorkommnisse gibt, wo die Elementarpädagog*innen die Möglichkeit haben zu erzählen, Ratschläge zu geben und zu erhalten, jedoch kommen dadurch andere Themen oft zu kurz (Interviewpartner*in PM, Z. 289-295). Auch in den Teamsitzungen bei der Elementarpädagogin PY können sich die Elementarpädagog*innen gegenseitig einen kollegialen Rat einholen (Interviewpartner*in PY, Z. 601-602). Im Kindergarten der Elementarpädagogin PJ ist es oft aus zeitlichen und organisatorischen Gründen schwierig, in den Teamsitzungen über das Thema soziale Ungleichheit zu sprechen, aber es wird sehr wohl über den Umgang, die Vorbildwirkung und das, was der Kindergartenleitung an der pädagogischen Haltung wichtig ist, thematisiert (Interviewpartner*in PJ, Z. 487-490). Bei der Elementarpädagogin PH war in einer Teamsitzung auch schon die inklusive Elementarpädagogin, die über Autismus-Spektrum aufgeklärt hat, dabei (Interviewpartner*in PH, Z. 259-260). Die Elementarpädagogin PS ist noch nicht so lange als gruppenführende Elementarpädagogin an ihrem Kindergartenstandort tätig, weshalb soziale Ungleichheit bis jetzt noch nicht in den Teamsitzungen thematisiert wurde (Interviewpartner*in PS, Z. 512-513 & 516-517).

Jedes Jahr im August gibt es im Kindergarten der Elementarpädagogin PY einen „Team-Modul-Tag“ (Interviewpartner*in PY, Z. 569-570), wo Fortbildungen zu einem bestimmten Thema angeboten werden (Interviewpartner*in PY, Z. 569-571). Die Elementarpädagog*innen sind der Meinung, dass Fortbildungen theoretisch zwar gut sind, aber praktisch kaum umsetzbar, da sie sehr idealistisch gestaltet sind und häufig eine perfekte Vorstellung, wie es umgesetzt werden soll, beinhalten (Interviewpartner*in PJ, Z. 513-516; Interviewpartner*in PK, Z. 308; Interviewpartner*in PL, Z. 334-337). Die Elementarpädagogin PD ist der Meinung, dass sie durch Fortbildungen ihr pädagogisches Handeln verbessern kann (Interviewpartner*in PD, Z. 180-181). Bei den Fortbildungen findet ein Austausch mit anderen Kolleg*innen statt und die Elementarpädagog*innen können sehen, dass sie nicht allein mit ihren Sorgen sowie Gedanken sind und wie mit bestimmten Situationen umgegangen werden kann (Interviewpartner*in PH, Z. 279-282). Jedoch werden zu wenige Fortbildungen, vor allem zum Thema Autismus, angeboten und es ist oft sehr schwer, einen Platz zu bekommen, wobei es von Vorteil wäre, wenn ein Kind mit Autismus in der Kindergartengruppe ist, dass sich die Elementarpädagog*innen in diesem Bereich weiterbilden können (Interviewpartner*in PD, Z. 231-238; Interviewpartner*in PM, Z. 319-320). Die Elementarpädagogin PP hat ein Kind mit Autismus in der Kindergartengruppe und hat erst nachdem das Kind eineinhalb Jahre in der Kindergartengruppe war einen Platz bei einer Fortbildung über Autismus bekommen (Interviewpartner*in PP, Z. 392-393). Die Elementarpädagogin PP hat generell schon viele

Fortbildungen, vor allem zum Thema Mehrsprachigkeit, besucht (Interviewpartner*in PP, Z. 157 & 281-282). Der Elementarpädagoge PK hat einmal eine Fortbildung zur Mehrsprachigkeit besucht (Interviewpartner*in PK, Z. 294-296). Die Elementarpädagogin PD hat noch keine Fortbildung zur Mehrsprachigkeit besucht, sondern nur allgemein zur Sprachförderung (Interviewpartner*in PD, Z. 260-261). Die Elementarpädagogin PY hat eine Fortbildung zu Deutsch als Zweitsprache und eine über sensorische Integration besucht (Interviewpartner*in PY, Z. 608-609). Die Elementarpädagogin PH hat auch schon Fortbildungen zum Thema soziale Ungleichheit besucht (Interviewpartner*in PH, Z. 272). Die Elementarpädagoginnen PL, PM und PS haben bis jetzt noch keine Fortbildung zum Thema soziale Ungleichheit besucht, aber die Elementarpädagogin PS hat sich für eine Fortbildung über Autismus angemeldet und die Elementarpädagogin PM besucht im Herbst 2025 eine Fortbildung zum Thema Entwicklungsauffälligkeiten (Interviewpartner*in PM, Z. 318-319 & 321-322; Interviewpartner*in PS, Z. 521 & 531-532).

4.5.1. Austausch mit Kolleg*innen

Der Austausch über soziale Ungleichheit findet nicht nur in Teamsitzungen oder bei Fortbildungen statt, sondern auch außerhalb tauschen sich die Kolleg*innen immer wieder über soziale Ungleichheit aus (Interviewpartner*in PJ, Z. 500, Interviewpartner*in PL, Z. 311; Interviewpartner*in PS, Z. 542 & 549-550). Die Elementarpädagog*innen tauschen sich untereinander auch außerhalb der Teamsitzungen aus, um ihre Erfahrungen miteinander zu teilen und sich gegenseitig Tipps und Ratschläge zu geben sowie sich gegenseitig zu unterstützen (Interviewpartner*in PD, Z. 227-231; Interviewpartner*in PL, Z. 301 & 304-306; Interviewpartner*in PM 300-302 & 331-333; Interviewpartner*in PP, Z. 346-347 & 356-358). Beim Elementarpädagogen PK wird auch sehr viel außerhalb der Teamsitzungen über wichtige Informationen der Kinder sowie schwierige Situationen untereinander besprochen (Interviewpartner*in PK, Z. 175-176 & 265-267 & 281-282 & 287-289). Ebenso ist die Elementarpädagogin PP viel im Austausch mit ihrer Betreuerin und Stützkraft, um ihr Wissen mit ihnen zu teilen (Interviewpartner*in PP, Z. 353-355). Den Elementarpädagoginnen PM und PS ist der Austausch mit den Kolleg*innen sehr wichtig, um sich abzusprechen sowie gute Ansätze und Meinungen austauschen zu können (Interviewpartner*in PM, Z. 311-312; Interviewpartner*in PS, Z. 588-589). Wenn es zeitlich möglich ist, findet bei der Elementarpädagogin PH ein Austausch mit den Kolleg*innen im Garten statt (Interviewpartner*in PH, Z. 267-268). Bei der Elementarpädagogin PY findet ein kollegialer Austausch statt, jedoch erwähnt sie, dass es immer eine Frage und Einstellungssache ist, wie viel die Elementarpädagog*innen erzählen möchten (Interviewpartner*in PY, Z. 594-595 &

602-603). Für den Austausch mit den Kolleg*innen wird im Kindergarten des Elementarpädagogen PK auch die Plattform Teams verwendet (Interviewpartner*in PK, Z. 273-274).

4.6. Wünsche

Alle befragten Elementarpädagog*innen äußern Wünsche, um im Kindergartenalltag besser mit sozialer Ungleichheit umgehen zu können. Wünschenswert wäre hierbei ein inklusives Denken in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen sowie kein stereotypes Denken und, dass soziale Ungleichheit auch im Kindergarten thematisiert wird (Interviewpartner*in PH, Z. 346; Interviewpartner*in PL, Z. 376-377; Interviewpartner*in PY, Z. 717-719). Ebenso sollten Elementarpädagog*innen und Kindergartenleiter*innen dahingehend sensibilisiert werden, damit soziale Ungleichheit als ein wichtiges Thema angesehen wird (Interviewpartner*in PY, Z. 701-705). Wünschenswert wäre es, dass nicht nur ausgebildete Elementarpädagog*innen mit diesem Thema konfrontiert werden, sondern dass soziale Ungleichheit bereits in der Ausbildung für Elementarpädagog*innen mehr Stellenwert und Fokus bekommt (Interviewpartner*in PS, Z. 556-558; Interviewpartner*in PY, Z. 687-689).

Die Elementarpädagoginnen PH, PM und PP äußern den Wunsch nach mehr Personal beziehungsweise einem besseren Personalschlüssel und einen niedrigeren Betreuungsschlüssel, um mehr Zeit auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingehen und die Kinder dementsprechend auch fördern zu können (Interviewpartner*in PH, Z. 338-339; Interviewpartner*in PM, Z. 209-211 & 351-353 & 372 & 385-387; Interviewpartner*in PP, Z. 412-419). Die Elementarpädagogin PM erwähnt auch, dass es vorteilhaft wäre, wenn mehrsprachige Kinder mit derselben Erstsprache auf die Kindergartengruppen aufgeteilt werden, damit sie schneller Deutsch lernen können (Interviewpartner*in PM, Z. 341-345 & 369-371). Auch Kinder mit Behinderung sollten auf die Kindergartengruppen aufgeteilt werden und wenn möglich eine Stützkraft bekommen, da diese Kinder sehr viel Begleitung und Unterstützung benötigen (ebd., Z. 345-348 & 371). Die Elementarpädagogin PJ wünscht sich eine Veränderung der Rahmenbedingungen im Kindergarten, mehr Unterstützung von Expert*innen für Kinder mit Auffälligkeiten beziehungsweise Behinderung und niedrigere Kinderanzahlen in den einzelnen Kindergartengruppen, denn dann könnten die Kinder besser gefördert und somit auch die soziale Ungleichheit gesenkt werden (Interviewpartner*in PJ, Z. 229-230 & 422-427 & 430 & 432 & 542-546). Die Elementarpädagoginnen PL und PS würden sich wünschen, dass ein*e interkulturelle*r Mitarbeiter*in oder ein*e Sprachförderer*in immer in der Kindergartengruppe ist, um besser an der Sprache zu arbeiten und vor allem für die Eingewöhnung eines mehrsprachigen Kindes wäre es eine gute Unterstützung

(Interviewpartner*in PL, Z. 375-376; Interviewpartner*in PS, Z. 500-502 & 569-580). Von Vorteil wäre es auch, wenn es mehr Fortbildungen in diesem Bereich geben würde, um die Kinder bestmöglich unterstützen zu können (Interviewpartner*in PD, Z. 295-298 & 308-309 & 318; Interviewpartner*in PJ, Z. 533; Interviewpartner*in PM, Z. 353-361). Die Elementarpädagogin PD würde sich außerdem wünschen, mehr Materialien für beispielsweise Kinder mit Autismus sowie mehr Ressourcen und Räumlichkeiten, die zur Verfügung stehen, zu haben (Interviewpartner*in PD, Z. 319-323). Die Elementarpädagogin PJ wünscht sich, dass in jedem Kindergarten ein Turnsaal oder Garten verpflichtend ist, da sie in ihrem Kindergarten weder einen Turnsaal noch einen Garten hat (Interviewpartner*in PJ, Z. 545-546). Es wäre vor allem auch sehr schön, wenn die Räumlichkeiten so gegeben sind, dass auch körperlich beeinträchtigte Kinder mit Rollstuhl den Kindergarten besuchen können (Interviewpartner*in PD, Z. 347-349).

Der Elementarpädagoge PK äußert den Wunsch, jede Woche ein Gespräch mit der Kindergartenleitung zu führen, um die Gruppensituation zu besprechen und über die Kinder zu reden, damit bei Auffälligkeiten oder Behinderung entsprechende Expert*innen angefordert werden können (Interviewpartner*in PK, Z. 326-332). Auch die Elementarpädagogin PD wünscht sich mehr Unterstützung von der Kindergartenleitung (Interviewpartner*in PD, Z. 298-300 & 309 & 317). Vor allem eine professionelle Unterstützung wäre von Vorteil (Interviewpartner*in PS, Z. 562-563). Die Elementarpädagogin PL wünscht sich generell mehr Unterstützung in unterschiedlichen Aspekten (Interviewpartner*in PL, Z. 386-387). Ebenso wäre es schön, wenn Eltern dazu bereit wären über ihr Kind, vor allem bei Auffälligkeiten oder Herausforderungen, zu reden und Engagement zeigen würden, ihr Kind fördern zu wollen (Interviewpartner*in PK, Z. 334-337).

5. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse aus der qualitativen Inhaltsanalyse der Leitfadeninterviews mit Eltern von Kindergartenkindern

Da im vorigen vierten Kapitel die Ergebnisse aus der qualitativen Inhaltsanalyse der Expert*inneninterviews dargestellt und interpretiert wurden, beinhaltet nun das vorliegende Kapitel ausschließlich die Ergebnisse aus der qualitativen Inhaltsanalyse der fünf Leitfadeninterviews mit Eltern von Kindergartenkindern. Zunächst findet eine Beschreibung und Kontextualisierung des Samples statt, indem die Profile der befragten Eltern genauer beschrieben werden. Daraufhin werden die Ergebnisse aus den Leitfadeninterviews mithilfe der zuvor im Kapitel 3.4. genannten Haupt- und Subkategorien dargestellt und analysiert. Diese

Darstellung dient anschließend als eine Grundlage, um Schlüsse aus den Erzählungen und Erfahrungen der interviewten Eltern auf den Umgang von Elementarpädagog*innen mit sozialer Ungleichheit in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen ziehen zu können. In der folgenden Analyse wird mithilfe der einzelnen Kategorien ausschließlich nur die weibliche Form für Elementarpädagogin genutzt, da es sich bei jeder gruppenführenden Elementarpädagogin der Kinder von den befragten Eltern um eine Frau handelt.

5.1. Beschreibung und Kontextualisierung des Samples: Die interviewten Eltern von Kindergartenkindern

Zunächst werden die fünf interviewten Eltern mit ihren Kindergartenkindern einzeln genauer beschrieben, um die Kontextualisierung des Samples nachvollziehen zu können und daraufhin folgend in der Diskussion der Ergebnisse mögliche Schlüsse ziehen zu können. Im Vorfeld kann bereits erwähnt werden, dass vier Kinder der befragten Eltern eine öffentliche elementarpädagogische Bildungseinrichtung auf dem Land besuchen und ein Kind eines befragten Elternteils in einen Privatkindergarten in der Stadt geht. Ein Elternteil erzählt auch über ihre Erfahrungen im Kindergarten ihres älteren Kindes, das vor kurzem mit der Schule begonnen hat und in einem Privatkindergarten auf dem Land war.

Bei dem Kind des interviewten Elternteils EJ handelt es sich um eine dreijährige Tochter in ihrem ersten Kindergartenjahr. Das Kind besucht einen öffentlichen Kindergarten auf dem Land. Bei dem Elternteil EJ handelt es sich um die Mutter des Kindes, welche auch über ihre Erfahrungen im Kindergarten ihres älteren Kindes, das vor kurzem mit der Schule begonnen hat, berichtet. Ihr älteres Kind ist ein Bub, der einen katholischen Privatkindergarten auf dem Land besuchte und bei ihm wurde eine kognitive Hochbegabung diagnostiziert. Die Mutter EJ der beiden Kinder belegt derzeit nebenbei das Masterstudium Bildungswissenschaft, was eventuell ihre Sichtweise auf den Umgang mit sozialer Ungleichheit im Kindergarten beeinflussen kann.

Das Kind des interviewten Elternteils ED ist ein sechsjähriges Mädchen im vierten Kindergartenjahr. Das Mädchen ist somit in ihrem letzten Kindergartenjahr und geht in einen öffentlichen Kindergarten auf dem Land. Das Kind hat eine schwarze Hautfarbe[10] und wächst mehrsprachig auf. Ihre Erstsprache ist zwar Deutsch, aber mit ihrem Vater spricht sie spanisch und auch deutsch. Das Mädchen besucht die Kindergartengruppe der befragten Elementarpädagogin PP. Bei dem Elternteil ED handelt es sich um die Mutter des Kindes, die

[10] Die Mutter ED spricht davon, dass ihre Tochter eine schwarze Hautfarbe hat, weshalb das in diesem Kontext übernommen wird und nicht wertend sein oder eine Diskriminierung darstellen soll.

selbst von sozialer Ungleichheit aufgrund ihrer Hautfarbe betroffen war und einen Migrationshintergrund hat, aber nicht mehrsprachig aufwuchs.

Bei dem Kind des Elternteils EM handelt es sich um einen sechsjährigen Buben in seinem vierten Kindergartenjahr. Der Bub ist somit auch in seinem letzten Kindergartenjahr und besucht ebenso einen öffentlichen Kindergarten auf dem Land. Das Kind hatte bereits einen Kindergartenwechsel aufgrund von sozialer Ungleichheit, weshalb der Elternteil EM von den Erfahrungen aus zwei unterschiedlichen Kindergärten von derselben Kindergarteninstitution, aber zwei verschieden Standorten und Elementarpädagoginnen, berichten kann. Derzeit besucht das Kind dieselbe Kindergartengruppe wie das Kind des Elternteils ED bei der befragten Elementarpädagogin PP. Bei dem Elternteil EM handelt es sich um eine alleinerziehende Mutter, die selbst auch als Elementarpädagogin tätig ist und daher eventuell als Elternteil einen anderen Blickwinkel auf den Umgang mit sozialer Ungleichheit im Kindergarten hat.

Das Kind des interviewten Elternteils ES ist ein vierjähriges Mädchen in ihrem zweiten Kindergartenjahr. Das Mädchen besucht einen öffentlichen Kindergarten auf dem Land und es wurde bei ihr ein selektiver Mutismus[11] diagnostiziert. Bei dem Elternteil ES handelt es sich um die Mutter des Kindes, die eineinhalb Monate nach dem Interview nochmals auf mich zu kam und zu mir sagte, dass sie mir zum jetzigen Zeitpunkt ein ganz anderes Interview geben würde und sie der Meinung ist, dass sie alles viel zu positiv gesehen und beschrieben hat. Die Mutter ES meinte auch, dass das Interview ihren Blickwinkel in Bezug auf soziale Ungleichheit sehr stark verändert hat.

Bei dem Kind des Elternteils EK handelt es sich um einen dreijährigen Buben in seinem ersten Kindergartenjahr. Der Bub besucht einen Privatkindergarten in der Stadt. Von dem Kindergartenpersonal wurde angenommen, dass er, aufgrund seiner langen blonden Locken und weil er gerne Kleider trägt, ein Mädchen ist. Bei dem Elternteil EK handelt es sich um die Mutter des Kindes, die selbst ausgebildete Elementarpädagogin ist, aber sich derzeit in Karenz befindet, und nebenbei auch das Masterstudium Bildungswissenschaft belegt, weshalb sie eventuell eine andere Sichtweise auf den Umgang mit sozialer Ungleichheit in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen hat.

Abschließend ist es nochmals wichtig anzuführen, dass die beiden Kinder der Elternteile ED und EM dieselbe Kindergartengruppe, die von der befragten Elementarpädagogin PP geführt

[11] Mutismus ist eine Sprech- und Sprachverweigerung bei vorhandener Sprech- und Sprachfähigkeit und wird daher auch als freiwilliges Schweigen bezeichnet (Bernitzke & Tupi, 2016, S. 283). Speziell der selektive Mutismus ist eine Sprech- und Sprachverweigerung gegenüber bestimmten Personen oder in bestimmten Situationen (ebd., S. 284).

wird, besuchen. Das Kind des Elternteils EM ist das einzige Kind, das einen Kindergartenwechsel – aufgrund sozialer Ungleichheit – machte, weshalb hierbei die Erzählung der Mutter EM von zwei unterschiedlichen Elementarpädagoginnen ist. Der Elternteil EJ berichtet nicht nur über die aktuellen Erfahrungen mit ihrer Tochter im Kindergarten, sondern auch mit ihrem älteren Sohn, der bereits die Volksschule besucht. Außerdem handelt es sich bei jedem befragten Elternteil um eine Frau, weshalb in der folgenden Analyse nicht nur Elternteil, sondern auch Mutter verwendet wird.

5.2. Soziale Ungleichheit

Soziale Ungleichheit und Unterschiede spielen im Kindergarten eine große Rolle, da nicht alle Kinder gleich sind (Interviewpartner*in EM, Z. 68-69). Dem Elternteil EJ ist bewusst, dass es im Kindergarten Unterschiede unter den Kindern gibt, denn Menschen sind unterschiedlich, aber eine Diskriminierung hat die Mutter EJ im Kindergarten ihrer Tochter nicht wahrgenommen (Interviewpartner*in EJ, Z. 48 & 81-82). Von den befragten Eltern wird soziale Ungleichheit aufgrund der Mehrsprachigkeit, einer Behinderung und der sozialen Herkunft bemerkt. Alle befragten Elternteile erzählen auch über soziale Ungleichheit aufgrund der Hautfarbe außer die Mutter ES, da es in dieser Kindergartengruppe keine unterschiedlichen Hautfarben gibt (Interviewpartner*in ES, Z. 20-21). Die Hautfarbe ist im Kindergarten des Kindes von dem Elternteil EK nicht so stark variierend, aber es gibt Kinder mit dunklerem Hautton oder auch mit sehr blassem Hauttyp, wo die Familie aus Schweden kommt (Interviewpartner*in EK, Z. 61-64). Der Elternteil EK nimmt eher geschlechtsspezifische Unterschiede wahr, also geschlechtsstereotypisch die Jungen mit blau, Bagger und Superhelden sowie die Mädchen mit Kleidern und Rüschen (ebd., Z. 36-37). Der Sohn des Elternteils EK wurde eine sehr lange Zeit im Kindergarten vom Kindergartenpersonal misgendert, da dieses aufgrund seiner blonden Locken und weil er gerne Kleider trägt, angenommen hat, dass er ein Mädchen ist (ebd., Z. 119-122). Der ältere Sohn des Elternteils EJ, der bereits die Volksschule besucht, hatte immer Schwierigkeiten im Kindergarten, wo sich mittlerweile herausstellte, dass er eine kognitive Hochbegabung hat und deshalb im Kindergarten komplett unterfordert war (Interviewpartner*in EJ, Z. 170-171 & 174-175).

Das Kind des Elternteils ED ist eines der wenigen Kinder im Kindergarten mit einer anderen Hautfarbe[12] (Interviewpartner*in ED, Z. 8-9). Bevor die Mutter ED ihr Kind im Kindergarten anmeldete, machte sie sich aufgrund der Hautfarbe viele Gedanken, ob die*der

[12] Die Mutter ED spricht im Interview selbst davon, dass sowohl sie als auch ihr Kind eine andere Hautfarbe haben, weshalb dieser Wortlaut von der Mutter ED übernommen wird und keinesfalls auf eine Diskriminierung hindeuten soll.

Elementarpädagoge*in rassistisch ist, weil die Mutter ED und ihre Tochter im Alltag Erfahrungen mit Rassismus erleben und sie hat daher gehofft, dass die Hautfarbe im Kindergarten kein Problem darstellt (Interviewpartner*in ED, Z. 96-102). Laut des Elternteils ED ist das Thema Hautfarbe im Kindergarten nicht aufgekommen, aber die Mutter ED denkt, dass sie da sehr Glück hatten in dieser Kindergartengruppe, da das sehr stark vom Background der Kinder abhängt, also wie weit die Kinder aufgeklärt sind, dass Menschen unterschiedliche Hautfarben und auch verschiedene Haarstrukturen haben können (ebd., Z. 19-24 & 96-97). Die Mutter ED glaubt, dass ihre Tochter noch keine Schwierigkeiten oder Erfahrungen mit Ausgrenzung oder Mobbing bezüglich ihrer Hautfarbe gemacht hat, aber es gab bereits eine Situation, die nicht auf ihre Hautfarbe bezogen war, sondern, dass manche Kinder sie zu dick gefunden haben (ebd., Z. 26-30).

Der Elternteil EM erzählt darüber, dass ihr Kind aufgrund sozialer Ungleichheit den Kindergarten gewechselt hat (Interviewpartner*in EM, Z. 6-8). Ihr Kind hat Lebensmittelallergien und beim Geburtstag durften die Kinder immer eine Torte mitbringen, aber leider wurde keine Rücksicht auf die Allergien des Kindes genommen, weshalb sich das Kind sehr ausgegrenzt gefühlt hat (ebd., Z. 10-14). An seinem Geburtstag machte die Mutter EM eine Torte, die er essen durfte, aber diese wollte er dann nicht mit den anderen Kindern teilen, da diese auch nicht mit ihm geteilt haben, weshalb er die Torte nur mit den Kindern teilen wollte, wo die Eltern Rücksicht genommen haben (ebd., Z. 15-20). Weiters wurden oft nach dem Singen oder dem Morgenkreis von der Elementarpädagogin Süßigkeiten verteilt, wo er nichts bekommen hat, nicht einmal einen Ersatz, weshalb es von Seiten der Elementarpädagogin zu Ausgrenzungen des Kindes kam (ebd., Z. 20-24). Das Kind des Elternteils EM hatte das Gefühl, dass das Kindergartenpersonal nicht wollte, dass es in den Kindergarten kommt und unerwünscht ist, weshalb es nicht mehr dort hinwollte (ebd., Z. 39-42).

Der Elternteil ES glaubt, dass es im Kindergarten keine Ungleichheiten gibt, da sie es selbst noch nicht mitbekommen hat (Interviewpartner*in ES, Z. 166-168).

5.2.1. Mehrsprachigkeit

In der Kindergartengruppe, die das Kind des Elternteils EJ besucht, gibt es viele verschiedene Sprachen, die die Kinder und ihre Familien sprechen (Interviewpartner*in EJ, Z. 66). Auch in dem Kindergarten und der Kindergartengruppe, die das Kind des Elternteils EK besucht, gibt es viele verschiedene Sprachen, die gesprochen werden (Interviewpartner*in EK, Z. 6-7 & 60). In der Kindergartengruppe des Kindes von dem Elternteil ES sind kaum mehrsprachige Kinder, also hauptsächlich deutschsprachige Kinder (Interviewpartner*in ES, Z. 17 & 20). In der

Kindergartengruppe der Kinder von den Elternteilen ED und EM gibt es Kinder mit einer anderen Erstsprache (Interviewpartner*in ED, Z. 58-59; Interviewpartner*in EM, Z. 60-61). Bei einem mehrsprachigen Kind hat die Mutter ED es sehr gemerkt, da die Mutter nicht so gut deutsch spricht (Interviewpartner*in ED, Z. 59-60). In der Kindergartengruppe der Tochter des Elternteils ED gibt es ein Kind aus der Ukraine, das sich ziemlich gut zurechtfindet, da die Eltern des Kindes auch sehr dahinter sind (ebd., Z. 352-354). Dieses ukrainische Kind ist in dieser Kindergartengruppe fast das einzige Kind, das eine andere Erstsprache hat, weshalb im Kindergarten alle mit diesem Kind deutsch sprechen und es dadurch sehr schnell die deutsche Sprache lernt (ebd., Z. 355-357). Im Kindergarten des Kindes von dem Elternteil EK gibt es auch Kinder, die Ukrainisch als Erstsprache haben und mit keinen Deutschkenntnissen in den Kindergarten gekommen sind (Interviewpartner*in EK, Z. 10-12 & 90-91). Die Mutter ED erzählt jedoch, dass Mehrsprachigkeit in einer anderen Kindergartengruppe in diesem Kindergarten ein sehr großes Thema ist, da dort sehr viele mehrsprachige Kinder sind, die auch dieselbe Erstsprache haben und somit nur in ihrer Erstsprache untereinander sprechen (Interviewpartner*in ED, Z. 350-351 & 358-359). Wenn alle mehrsprachigen Kinder – vor allem mit derselben Erstsprache – in einer Kindergartengruppe sind und nicht auf die Kindergartengruppen aufgeteilt werden, besteht eine Ungerechtigkeit gegenüber den Kindern aufgrund der Mehrsprachigkeit (ebd., Z. 365-366).

5.2.2. Behinderung

Bei dem Kindergarten, den das Kind des Elternteils EJ besucht, handelt es sich laut der Mutter EJ um einen integrativen Kindergarten, aber sie glaubt, dass es keine Kinder mit Behinderung gibt (Interviewpartner*in EJ, Z. 64-65). In der Kindergartengruppe des Kindes von dem Elternteil ES gibt es keine Kinder mit Behinderung, aber die Tochter der Mutter ES hat eine Verhaltensauffälligkeit und es wird von einem selektiven Mutismus gesprochen (Interviewpartner*in ES, Z. 83-84 & 94-95). In der Kindergartengruppe des Kindes von dem Elternteil EK gibt es keine Kinder mit Behinderung, außer Kinder mit Brillen (Interviewpartner*in EK, Z. 101 & 103). In der Kindergartengruppe der beiden Kinder von den Elternteilen ED und EM handelt es sich um eine Inklusionsgruppe, da es Kinder mit Behinderung gibt, unter anderem ein Kind mit der Diagnose Autismus (Interviewpartner*in ED, Z. 9-10 & 14 & 17 & 35 & 78 & 173 & 202-203; Interviewpartner*in EM, Z. 60 & 79 & 178). Vor allem fällt das Kind mit der Diagnose bei den Kindern und Eltern sehr auf (Interviewpartner*in EM, Z. 69-71). In dieser Kindergartengruppe gibt es noch ein weiteres Kind, das zwar keine Diagnose hat, aber sehr auffällig ist, da es anderen Kindern mit der Schere in das Gewand schneidet oder andere Kinder beißt (Interviewpartner*in ED, Z. 212 & 227 &

229-231). Dieses Kind darf jedoch ab dem neuen Kindergartenjahr diese Kindergartengruppe beziehungsweise diesen Kindergarten aufgrund der Auffälligkeiten nicht mehr besuchen (Interviewpartner*in ED, Z. 231-233). Daher handelt es sich bei diesem Kind auch um eine soziale Ungleichheit aufgrund der Auffälligkeiten.

5.2.3. Soziale Herkunft

Der Elternteil EJ erzählt über sozioökonomische Unterschiede im Kindergarten (Interviewpartner*in EJ, Z. 66-67). Im Kindergarten des älteren Sohnes der Mutter EJ, gab es eine Schere zwischen bildungsnahen und bildungsfernen Familien und auch sehr einkommensschwache Familien, die sozial im Brennpunkt waren (ebd., Z. 67-69 & 139-140). In dem Kindergarten des Kindes von dem Elternteil EK haben die Eltern eher einen höheren Bildungsstand sowie ein höheres Einkommen, also Familien mit wesentlich besseren finanziellen Möglichkeiten als andere, und es handelt sich ausschließlich um intakte heteronormative Familien, weshalb es keine alleinerziehenden Elternteile gibt (Interviewpartner*in EK, Z. 14-15 & 33-35 & 40-41). Bei dem Kind des Elternteils EM handelt es sich um ein Trennungskind, weshalb das Kind einmal beim Vater und einmal bei der Mutter ist und an den Tagen der Übergabe war es anfangs für das Kind sehr schwer und es weinte viel, weil dem Kind an diesen Tagen die Trennung von der Mutter sehr schwerfiel (Interviewpartner*in EM, Z. 33-36). In der Kindergartengruppe des Kindes von dem Elternteil EM gibt es auch ein Kind, das in einer Pflegefamilie aufwächst (ebd., Z. 62). Der Elternteil ED ist der Meinung, dass in der Gegend des Kindergartens ihrer Tochter nicht so viele Kinder von sozialer Ungleichheit aufgrund sozialer Herkunft betroffen sind, da in der Gegend viele wohlhabende Familien wohnen (Interviewpartner*in ED, Z. 5-8 & 66-70). Die befragte Mutter ES erzählt, dass fast alle Kinder aus der Kindergartengruppe in einem Haus aufwachsen und sie glaubt daher nicht, dass ein Kind aus ärmeren Verhältnissen kommt, da auch kein Kind zerrissene Kleidung hat oder aufgrund dessen ausgegrenzt wird (Interviewpartner*in ES, Z. 54-63). Laut der Mutter ED gibt es schon auch viele Kinder, die mit Ausgrenzungen zu kämpfen haben, was abhängig von der Erziehung ist und wie die Kinder das vom Elternhaus vermittelt bekommen (Interviewpartner*in ED, Z. 263-267). Denn es kommt stark darauf an, wie sehr die Eltern zu Hause das Kind unterstützen und fördern und wie viel Wert die Eltern darauflegen (ebd., Z. 381-383). Auch die Mutter EK ist der Meinung, dass es einen Unterschied macht, was die Kinder von zu Hause vorgelebt bekommen und welche Voraussetzungen die Kinder mitbringen (Interviewpartner*in EK, Z. 47-49).

5.3. Umgang mit sozialer Ungleichheit der Elementarpädagog*innen

*„Gleichbehandlung ist ja nicht Gleichgerechtigkeit“ (Interviewpartner*in EJ, Z. 214).*

Das bedeutet, dass die Kinder von den Elementarpädagog*innen nicht alle gleichbehandelt, sondern individuell an ihre Bedürfnisse und Voraussetzungen angepasst gerecht behandelt werden sollten, damit alle Kinder dieselben Chancen haben. Für ein Inklusionskind gibt es in der Kindergartengruppe des Kindes von dem Elternteil ED auch eine eigene Stützkraft, die immer bei dem Kind sein sollte, aber es gab Situationen, wo dieses Kind andere Kinder geschlagen oder gebissen hat und keiner vom Kindergartenpersonal etwas gesehen hat (Interviewpartner*in ED, Z. 172-176). In der Kindergartengruppe des Kindes von dem Elternteil ED geht die Elementarpädagogin mit einem Kind mit gewissem Förderbedarf so um, dass sie dieses Kind andere Kinder schlagen oder beißen lässt, worunter die anderen Kinder, die das so hinnehmen müssen, weil das Kind eine Diagnose hat, leiden (ebd., Z. 14-17). Diesen Umgang findet die Mutter ED nicht richtig, denn die anderen Kinder sollten nicht darunter leiden, wenn ein Kind mit Diagnose in der Kindergartengruppe ist (ebd., Z. 17-18). Die Mutter ES hat das Gefühl, dass die Elementarpädagogin sehr dahinter ist, dass ihre Tochter bezüglich des selektiven Mutismus dementsprechend unterstützt wird (Interviewpartner*in ES, Z. 84-93). Die Mutter ES erwähnt, dass die Elementarpädagogin nicht so vertraut mit dem Thema Mutismus ist, weshalb sie nicht genau weiß, wie sie damit umgehen soll (ebd., Z. 99-100). In dem Kindergarten des Kindes von dem Elternteil ES kommt auch immer wieder ein*e inklusive*r Elementarpädagoge*in, um sich die verhaltensauffälligen Kinder genauer anzuschauen und mit ihnen zu arbeiten (ebd., Z. 270-271).

Die Mutter ED nimmt wahr, dass die Elementarpädagogin in der Kindergartengruppe immer nur auf einem Sessel sitzt, weshalb diese mit den Kindern nicht viel machen oder in bestimmten Situationen nicht schnell eingreifen kann (Interviewpartner*in ED, Z. 241-243). Beim Abholen des Kindes bemerkt die Mutter EM häufig, dass das Kindergartenpersonal oft auch überfordert ist (Interviewpartner*in EM, Z. 94-95). Ebenso hat die Mutter EM einmal mitbekommen, dass mit einem Kind ein bisschen grob umgegangen und geschrien wurde, aber wie die Elementarpädagogin bemerkt hat, dass die Mutter EM da ist, hat sich das Verhalten der Elementarpädagogin sehr schnell geändert (ebd., Z. 106-109).

Weiters findet die Mutter ED, dass im Kindergarten nicht richtig mit Ausgrenzung umgegangen wird, weil nie jemand vom Kindergartenpersonal etwas sieht oder mitbekommt (Interviewpartner*in ED, Z. 30-31). Die Mutter ED erzählt von einer Situation, wo ihre Tochter von Kindern im Kindergarten als blöde dicke Kuh bezeichnet wurde und die

Elementarpädagogin in diesem Fall direkt etwas dagegen unternommen hat (Interviewpartner*in ED, Z. 87-89). Jedoch bei anderen Themen wird oft vom Kindergartenpersonal nicht gehandelt und gesagt, dass diese nichts gesehen oder bemerkt haben (ebd., Z. 90-91). In der Kindergartengruppe des Kindes von dem Elternteil EM hat die Elementarpädagogin wahrgenommen, dass von Kindern Strafzettel an andere Kinder ausgeteilt werden, wodurch Ausgrenzung gefördert wird, aber die Elementarpädagogin meinte, dass das im Kindergarten passieren kann, aber die Kinder damit umgehen lernen und akzeptieren müssen, dass nicht alles immer so sein kann wie sie das möchten (Interviewpartner*in EM, Z. 28-32).

Die Mutter ED findet außerdem die Verteilung der Kinder nicht gut, da in einer Kindergartengruppe sehr viele mehrsprachige Kinder, die untereinander in ihrer Erstsprache sprechen, sind, weil die Kindergartenleitung die Kinder so in die Kindergartengruppen einteilt (Interviewpartner*in ED, Z. 60-65 & 359-360 & 369-374). Für mehrsprachige Kinder gibt es in der Kindergartengruppe des Kindes von dem Elternteil ES eine Förderkraft, die diese Kinder speziell in ihrer Sprache fördert (Interviewpartner*in ES, Z. 17-19).

Bei dem Kind des Elternteils EM handelt es sich um ein Trennungskind, weshalb diesem die Trennung von der Mutter in der Früh öfters sehr schwerfiel, wo niemand vom Kindergartenpersonal zu dem Kind gekommen ist, um dieses zu unterstützen, sondern es wurde gesagt, dass das Kind jetzt schon länger im Kindergarten ist und es nicht so ein Theater machen soll (Interviewpartner*in EM, Z. 36-39). Dieses Kind der Mutter EM machte jedoch dann einen Kindergartenwechsel und die derzeitige Elementarpädagogin kommt beim Bringen immer in die Garderobe und sagt, dass es schön ist, dass er da ist, was ihm sehr hilft (ebd., Z. 45-47).

Die Elementarpädagogin des Kindes von dem Elternteil ED hat nie die Hautfarbe thematisiert, weil es von den Kindern nicht zum Thema gemacht wurde (Interviewpartner*in ED, Z. 284-286). Wenn gewisse Themen aufgekommen sind, sind diese von der Elementarpädagogin des Kindes von dem Elternteil EK kindgerecht aufgearbeitet und thematisiert worden, damit die Kinder ein gewisses Bewusstsein dafür haben, dass beispielsweise Kleidung für alle da ist, da ihr Sohn gerne Kleider anzieht und die im Kindergarten präsentieren will (Interviewpartner*in EK, Z. 73-76).

5.3.1. Fairness und Gerechtigkeit

Die Elementarpädagog*innen gehen auf die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Kinder ein (Interviewpartner*in ED, Z. 114; Interviewpartner*in EJ, Z. 113; Interviewpartner*in EK, Z. 85; Interviewpartner*in ES, Z. 9-16 & 22-23 & 147-148 & 166-167 & 195-196). Bei dem Kind des Elternteils ES geht die Elementarpädagogin sehr auf die

individuellen Bedürfnisse des Kindes aufgrund des diagnostizierten selektiven Mutismus ein (Interviewpartner*in ES, Z. 134). Beim Sommerfest im Kindergarten des Kindes von dem Elternteil EJ ging es darum, dass alle individuell sind, aber sie als Gruppe zusammengehören, weshalb deutlich wird, dass dieses Kindergartenpersonal die Individualität sehr fördert (Interviewpartner*in EJ, Z. 122 & 124-127). Der Elternteil EJ glaubt, dass der Kindergarten sehr offen und divers ist sowie, dass das Kindergartenpersonal versucht, so wenig Unterschiede wie möglich zu machen (ebd., Z. 7-8). Auch die Mutter EK spricht bei dem Kindergarten, den ihr Sohn besucht, von einem sehr diversen Kindergartenhaus, da es ein sehr offenes und willkommenes Miteinander ist und wird vermittelt, dass alle Sprachen willkommen sind (Interviewpartner*in EK, Z. 6 & 9-10 & 13). Die Mutter ED findet, dass das Kindergartenpersonal sehr viel Wert darauflegt, wenn ein Kind besondere Bedürfnisse braucht, denn sie hat den Eindruck, dass das Kind mit Diagnose gut in der Kindergartengruppe integriert ist (Interviewpartner*in ED, Z. 11-12 & 201-203). Die Mutter EJ hat das Gefühl, dass das Kindergartenpersonal auf jedes Kind herzlich zugeht (Interviewpartner*in EJ, Z. 89-90). Die Mutter EK erzählt, dass das Kindergartenpersonal total offen und wertschätzend ist und jedes Kind in seiner Gesamtheit wahr und ernst genommen wird (Interviewpartner*in EK, Z. 77-79). Für die Kinder wird es so dargestellt, dass sie alle gleich viel wert sind (Interviewpartner*in EJ, Z. 10-11). Die Elementarpädagogin des Kindes von dem Elternteil ED versucht Kinder mit Behinderung und Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, im Kindergartenalltag zu integrieren sowie das Beste zu geben, damit das Zusammensein im Gruppengeschehen gut funktioniert (Interviewpartner*in ED, Z. 165-168). Die Elementarpädagogin ist sehr interessiert daran in Zukunft besser auf das Kind des Elternteils ES mit der Diagnose selektiven Mutismus eingehen zu können und es dementsprechend zu unterstützen, wo die Mutter ES glaubt, dass die Elementarpädagogin das bei jedem Kind machen würde (Interviewpartner*in ES, Z. 102-110). Ein Kind mit einer anderen Hautfarbe[13] wird wie alle anderen Kinder von der Elementarpädagogin behandelt (Interviewpartner*in EM, Z. 104-106). Dem Sohn des Elternteils EM gegenüber ist das Verhalten der Elementarpädagogin immer fair und gerecht, weshalb er sich auch sehr wohl fühlt, denn er legt sehr viel Wert auf Gerechtigkeit, was in dem Kindergarten, welchen er zuvor besuchte, nicht der Fall war (ebd., Z. 114-117). Die Mutter EK beschreibt die Elementarpädagogin als immer sehr bemüht, fair und gerecht und, dass sie dies auch den Kindern vermittelt (Interviewpartner*in EK, Z. 107-108). Die Mutter ES berichtet, dass kein Kind aufgrund bestimmter Merkmale ausgegrenzt wird und die Elementarpädagogin

[13] Die Mutter EM spricht in diesem Fall von einer anderen Hautfarbe, da es das einzige Kind in der Kindergartengruppe ist und deshalb wird das in diesem Kontext übernommen.

den Willen hat, eine Gerechtigkeit zu schaffen und es im Kindergarten fair abläuft (Interviewpartner*in ES, Z. 23-25 & 162-163 & 167). Die Mutter EK hat die Elementarpädagogin nie negativ wahrgenommen und jede Interaktion mit den Kindern ist auf einer kindgerechten Ebene (Interviewpartner*in EK, Z. 110-112).

5.3.2. Benachteiligung oder Bevorzugung

Die befragten Elternteile berichten sowohl über Benachteiligungen als auch über Bevorzugungen der Kinder von den Elementarpädagog*innen. Im aktuellen Kindergarten der Tochter von dem Elternteil EJ gibt es jedoch keine Benachteiligung oder Bevorzugung (Interviewpartner*in EJ, Z. 134). Auch die Mutter ES berichtet, dass sie noch keine Benachteiligung oder Bevorzugung im Kindergarten wahrgenommen hat und glaubt auch nicht, dass ein Kind aufgrund eines bestimmten Merkmals benachteiligt wird (Interviewpartner*in ES, Z. 153-155 & 175). Beim älteren Sohn des Elternteils EJ wurde das Verhalten der Kinder von den Elementarpädagog*innen wertend betrachtet, indem Kinder, die brav waren und sich angepasst haben, mehr bespielt und unterstützt wurden als Kinder, die schlimm und fordernd waren (Interviewpartner*in EJ, Z. 11-12 & 14-17). Vor allem hatte die Mutter EJ das Gefühl, dass einkommensschwache Familien nicht so herzlich empfangen wurden (ebd., Z. 140-145). Deshalb spricht die Mutter EJ bei ihrem älteren Sohn im Kindergarten davon, dass die Elementarpädagog*innen Lieblinge hatten, weil bei manchen Kindern das Lächeln mehr war als bei anderen Kindern, wenn sie in der Früh in den Kindergarten kamen (ebd., Z. 90-93). Die Mutter ED ist der Meinung, dass die Elementarpädagogin gewisse Kinder bevorzugt oder benachteiligt und nicht jedes Kind gleichbehandelt, weshalb sie glaubt, dass es eine Sympathiesache ist, also wie sympathisch ihr die Eltern und das Kind sind (Interviewpartner*in ED, Z. 116 & 119-122 & 133).

Die Mutter ED erzählt, dass ihre Tochter von der Elementarpädagogin total geliebt und bevorzugt wird, aber sie nicht weiß, wieso ihr Kind bevorzugt wird, und findet es nicht fair gegenüber den anderen Kindern (Interviewpartner*in ED, Z. 134-138). Die Tochter des Elternteils ED muss nicht aufräumen, obwohl die anderen Kinder es müssen, stattdessen geht sie immer zur Elementarpädagogin und muss ihr etwas erzählen (ebd., Z. 144-146). Auch die Mutter EM erzählt von der Tochter des Elternteils ED, die nicht aufräumen muss, da ihr Kind dies sehr stark mitbekommt (Interviewpartner*in EM, Z. 76-79). Hingegen dazu hat die Mutter EJ den Eindruck, dass ihr eigenes Kind aufgrund bestimmter Merkmale im Kindergarten benachteiligt wurde, da ihr älterer Sohn oft auf einer Bank sitzen oder etwas Bestimmtes machen musste (Interviewpartner*in EJ, 166 & 173). Die Mutter EM hat des Öfteren beim

Abholen wie folgt beobachtet, wie mit einem Kind mit Autismus bei einem unerwünschten Verhalten umgegangen wird:

> *„Und dann aber wieder bei einem Burschen eben, der Autist ist, hab ich öfters jetzt schon beim Abholen mitbekommen, sie sitzen dann meistens noch im Kreis, machen dann noch einen Kreis. Und wenn sein Verhalten jetzt nicht (…) kein gewünschtes Verhalten ist, sagen wir so ähm, muss er dann mit einer Betreuungsperson die Gruppe verlassen und ist dann meistens im Turnsaal. Genau, oder wars auch schon so, zum Beispiel beim Ostereiersuchen bin ich ihm Abholen gekommen meinem Sohn. Und da war dieses Kind ganz alleine mit einer Betreuungsperson in der Gruppe und hat mir dann mitgeteilt, wo sich mein Kind befindet. Dass der eben beim Ostereiersuchen ist und hat gesagt, dass er dort nicht dabei sein darf.“ (Interviewpartner*in EM, Z. 79-87).*

Die Elementarpädagogin geht sozusagen mit dem Kind mit Behinderung so um, dass sie es einfach wegschickt und es nicht dabei sein darf. Bei diesem Umgang handelt es sich somit um eine Benachteiligung sowie Ausgrenzung und soziale Ungleichheit des Kindes aufgrund der Behinderung. Anscheinend weiß das Kindergartenpersonal keinen anderen Ausweg bei unerwünschtem Verhalten dieses Kindes, außer das Kind wegzuschicken (Interviewpartner*in EM, Z. 95-98). Das Kind des Elternteils EK erlebte aufgrund des Geschlechtes eine Benachteiligung im Kindergarten, da Springer*innen und Assistent*innen immer geglaubt haben, dass der Bub ein Mädchen ist, weil er blonde Locken hat, weshalb er lange misgendert worden ist (Interviewpartner*in EK, Z. 119-122). Die Mutter EK berichtet, dass ein Kind aus der Ukraine in der Kindergartengruppe aufgrund der Sprachbarriere benachteiligt ist, da es weder Deutsch noch Englisch versteht (ebd., Z. 90-91). In diesem Fall hat die Mutter EK bemerkt, dass die Kommunikation mit dem Kind für die Elementarpädagogin sehr schwierig ist (ebd., Z. 92-96).

5.4. Erzählungen des Kindes

Die Kinder erzählen ihren Eltern von ihrem Kindergartenalltag und was sie erlebt haben, aber häufig auch über bestimmte Situationen oder Vorfälle, die soziale Ungleichheit betreffen. Der Sohn der Mutter EK erzählt noch relativ wenig von dem, was wirklich im Kindergarten passiert, aber vor einer gewissen Zeit ist der Sohn nach Hause gekommen und hat eine „Fantasiesprache“ (Interviewpartner*in EK, Z. 139) gesprochen, weil er dachte er würde ukrainisch sprechen, da es in der Kindergartengruppe ein Kind aus der Ukraine gibt (Interviewpartner*in EK, 139-140 & 146-147). Die Tochter des Elternteils ES hat über keine Ungleichheit oder Ungerechtigkeit erzählt, aber sie spricht darüber, dass es ein Kind gibt, das immer den anderen Kindern weh tut

(Interviewpartner*in ES, Z. 168-169 & 187-188 & 191-194 & 196-197). Außerdem erzählt die Tochter der Mutter ES, dass sie aufgrund des selektiven Mutismus nicht unter Druck gesetzt wird, zu reden (ebd., Z. 134-136). Die Mutter EJ sagt, dass ihre Tochter noch zu jung sei, weshalb sie noch nicht so viel erzählt, aber ihr älterer Sohn hat, vor allem im letzten Kindergartenjahr, sehr oft erzählt, dass er auf einer Bank sitzen musste, obwohl die anderen Kinder spielen durften (Interviewpartner*in EJ, Z. 184-191). Die Tochter des Elternteils ED erzählt, auch vor allem im letzten Kindergartenjahr, was im Kindergarten passiert, aber nicht über Unterschiede, obwohl ein Kind mit einer Diagnose schon öfters Thema war (Interviewpartner*in ED, Z. 209-211 & 244-246). Die Tochter der Mutter ED erzählt auch, wenn sich ein Kind anders verhält oder von einem anderen Kind gebissen, geschlagen oder geschubst wurde (ebd., Z. 219-221). Auch der Sohn des Elternteils EM, der dieselbe Kindergartengruppe wie das Kind der Mutter ED besucht, erzählt über das Kind mit Autismus, da dieses Kind immer wieder weggeschickt wird und nicht bei den anderen Kindern sein darf (Interviewpartner*in EM, Z. 132-133). Das Kind der Mutter EM erzählt auch, dass ein Mädchen in der Kindergartengruppe nicht aufräumen muss, obwohl sie mit den Spielsachen gespielt hat (ebd., Z. 136-138). Der Sohn der Mutter EM erzählt auch, wenn Kinder anderen Kindern weh tun und, dass er einmal das eine Kind, das immer den anderen Kindern weh tut, gefragt hat, warum es das macht, und als Antwort bekam er, dass es nicht in den Kindergarten möchte, was er gut nachvollziehen konnte, weil er manchmal auch nicht in den Kindergarten möchte (ebd., 143-144 & 154-159). Im Kindergarten, den der Sohn des Elternteils EM vor dem Kindergartenwechsel besuchte, fühlte er sich ausgegrenzt und erzählte immer wieder, dass er keine Süßigkeit bekommen hat und alle anderen Kinder schon, was er nicht fair und gerecht fand sowie, dass das Kindergartenpersonal nicht möchte, dass er in den Kindergarten kommt (ebd., Z. 13-14 & 40 & 133-136).

5.5. Wünsche / Erwartungen

Alle befragten Elternteile äußern Wünsche oder Erwartungen, wie Elementarpädagog*innen mit sozialer Ungleichheit umgehen sollten. Die Mutter ED wünscht sich, dass die Elementarpädagog*innen mehr Fortbildungen besuchen und soziale Ungleichheit und Unterschiede auch mehr mit den Kindern thematisieren (Interviewpartner*in ED, Z. 275-276 & 287-288 & 391-392). Auch die Mutter EM findet es sehr wichtig, dass soziale Ungleichheit im Kindergarten thematisiert wird, damit die Kinder es verstehen und nachvollziehen können (Interviewpartner*in EM, Z. 175-177). Die Mutter ES würde sich auch wünschen, dass soziale Ungleichheit und Unterschiede im Kindergarten thematisiert werden, weil man sein Gegenüber tolerieren sollte, unabhängig von Hautfarbe, Sprache oder sozialer Herkunft

(Interviewpartner*in ES, Z. 244-245). Auch die Mutter EK wünscht sich, dass soziale Ungleichheit und Unterschiede im Kindergarten thematisiert werden, weil:

> *„ma eben im im österreichischen System schon mit dem Kindergarten ein bisschen festlegt, ob ein Kind Bildungserfolg oder Bildungsmisserfolg haben wird (I: Mhm). Ähm es ist super wichtig zu thematisieren, dass es a a große Bandbreite an an an Menschen gibt und an Lebensumständen und des hilft. Also i bin der Meinung, Kinder sind ja nu viel offener als Erwachsene und dass man da ein Grundstein legen kann für äh für die Zukunft, dass ma a Gemeinschaft haben kann, die wieder funktioniert." (Interviewpartner*in EK, Z. 163-168).*

Anhand dessen wird auch deutlich, welch einen starken Einfluss Elementarpädagog*innen bereits im Kindergarten bei den Kindern für ihren weiteren Bildungsweg haben. Bei dem älteren Sohn des Elternteils EJ hätte sich die Mutter EJ gewünscht, dass die Message, wir sind eine Gruppe und stehen zusammen, mehr vertreten wird sowie auch mehr Rückmeldung und Kontakt mit den Elementarpädagog*innen oder auch Tür- und Angelgespräche stattfinden (Interviewpartner*in EJ, Z. 198-202). Auch die Mutter ES wünscht sich mehr Austausch mit den Elementarpädagog*innen (Interviewpartner*in ES, Z. 213). Alle Eltern sollten die Chance bekommen, ein Gespräch mit den Elementarpädagog*innen zu führen, um zu wissen, wie sich ihr Kind im Kindergarten verhält und mit anderen Kindern und Erwachsenen umgeht (ebd., Z. 205-208).

Die Mutter EK würde sich wünschen, dass von Elementarpädagog*innen alles ohne Wertung angenommen und respektiert wird und sie eine offene und willkommene Haltung entgegenbringen (Interviewpartner*in EK, Z. 154-156). Die Mutter ED findet generell, dass Elementarpädagog*innen Themen, wie die Hautfarbe, mit den Kindern besprechen sollten (Interviewpartner*in ED, Z. 278-284 & 286-287), indem den Kindern vermittelt wird, dass „ein Mensch zum Beispiel mit ner schwarzen Hautfarbe genauso gleich viel wert ist wie ein Mensch mit einer weißen Hautfarbe" (Interviewpartner*in ED, Z. 279-281). Der Mutter EM ist wichtig, dass Elementarpädagog*innen individuell auf die Kinder und ihre Bedürfnisse eingehen sowie dementsprechend fördern und unterstützen und, dass sie fair zu allen Kindern sind und es keine Ungerechtigkeit geben soll (Interviewpartner*in EM, Z. 164-169). Elementarpädagog*innen sollten ihre persönlichen Befindlichkeiten zurückstecken, also Kinder nicht nach Sympathie, sondern fair und gerecht behandeln, sodass beispielsweise alle Kinder aufräumen müssen (Interviewpartner*in ED, Z. 116-118 & 146-148). Jedes Kind sollte sich im Kindergarten wohl fühlen und von den Elementarpädagog*innen sollte kommuniziert werden, wenn es ein Kind mit erhöhtem Förderbedarf gibt, denn die Mutter EJ findet es sehr wichtig, dass alles transparent ist (Interviewpartner*in EJ, Z. 235-240). Die Mutter EM findet auch, dass den Kindern erklärt

werden sollte, warum ein Kind mit einer Diagnose so reagiert (Interviewpartner*in EM, Z. 178-181). Wenn es Kinder mit Auffälligkeiten oder Behinderung in der Kindergartengruppe gibt, sollten die Elementarpädagog*innen unterstützen und Empfehlungen für Anlaufstellen aussprechen (Interviewpartner*in ES, Z. 210-212). Wenn es eine Stützkraft speziell für ein Kind mit Diagnose gibt, muss auf dieses Kind gut Acht gegeben werden und es darf nicht unbeaufsichtigt sein (Interviewpartner*in ED, Z. 156-158 & 176-178 & 200-201). Es sollte mehr Fortbildungen für Elementarpädagog*innen, beispielsweise zum Thema Autismus, geben (ebd., Z. 33-36). Mehrsprachige Kinder sollten auf die Kindergartengruppen aufgeteilt werden, damit sie ihre Deutschkenntnisse verbessern können und keine soziale Ungerechtigkeit gegenüber den Kindern entsteht (ebd., Z. 65-66 & 396-399).

5.6. Kommunikation mit den Elementarpädagog*innen

Die Kommunikation und der Austausch zwischen Eltern und Elementarpädagog*innen ist im Kindergarten besonders wichtig. Die Mutter ES erwähnt, dass es einmal im Jahr ein Elterngespräch mit der Elementarpädagogin gibt (Interviewpartner*in ES, Z. 203-204). Mit der Elementarpädagogin des älteren Sohnes der Mutter EJ führten die Eltern sehr oft Gespräche, wo die Elementarpädagogin ausschließlich mitteilte, dass ihr Kind schlimm sei (Interviewpartner*in EJ, Z. 171-172). Den Eltern im Kindergarten des Kindes von dem Elternteil ED wurde mitgeteilt, dass ein Kind mit einer Diagnose in der Kindergartengruppe ist und bei einem anderen auffälligen Kind wurde nur gesagt, dass dieses schlimm sei (Interviewpartner*in ED, Z. 253-255). Ebenso vermittelt diese Elementarpädagogin den Eltern, dass man Verständnis haben muss, da das Kind die Diagnose Autismus hat (Interviewpartner*in EM, Z. 177-178). Aufgrund der Sprachbarriere findet der Austausch mit Familien aus der Ukraine auf Englisch statt (Interviewpartner*in EK, Z. 12). Es gibt Entwicklungsgespräche, wo die Elementarpädagog*innen individuelle Förderbedarfe der Kinder bei den Eltern ansprechen und auch Empfehlungen, wo sich die Eltern hinwenden können, geben (Interviewpartner*in ED, Z. 405-408; Interviewpartner*in EK, Z. 174-180). Wenn ein Kind Sprachförderung benötigt, kommt die Elementarpädagogin auf die Eltern zu (Interviewpartner*in ED, Z. 412-413). Die Mutter EM hatte einmal ein Entwicklungsgespräch, wo die Elementarpädagogin eine Empfehlung für Logopädie ausgesprochen hat (Interviewpartner*in EM, Z. 186-189). Bei Elternabenden wird den Eltern vermittelt, dass die Elementarpädagog*innen versuchen, alle Kinder zu unterstützen und sie in der Kindergartengruppe zu integrieren (Interviewpartner*in ES, Z. 26-28).

Die Kommunikation zwischen Eltern und Elementarpädagog*innen funktioniert laut der Mutter ED nicht gut, da das Kindergartenpersonal immer nur das sagt, was sie sagen wollen,

um sich selbst zu schützen und deshalb gewisse Sachen für sich behalten (Interviewpartner*in ED, Z. 192-197). Die Elementarpädagogin des Kindes von dem Elternteil EJ hat nicht die Unterschiede zwischen den Kindern thematisiert (Interviewpartner*in EJ, Z. 107). Es gab keine Rückmeldungen der Elementarpädagogin des älteren Sohnes der Mutter EJ oder generell einen Kontakt bei einem Tür- und Angelgespräch mit der Elementarpädagogin (ebd., Z. 200-202). Ebenso wurden im Kindergarten des älteren Sohnes der Mutter EJ von der Elementarpädagogin nie individuelle Förderbedarfe angesprochen und im Kindergarten ihrer Tochter war es bis jetzt noch kein Thema (ebd., Z. 246-247). Bevor die Tochter des Elternteils ES die Diagnose selektiver Mutismus erhielt, hätte die Elementarpädagogin nie eine Empfehlung ausgesprochen, dass die Eltern mit ihrer Tochter zur Logopädie gehen sollten, denn die Elementarpädagogin hat bei der Tochter keine individuellen Förderbedarfe oder eine Verhaltensauffälligkeit angesprochen (Interviewpartner*in ES, Z. 89-90 & 257 & 259-260 & 267-269). Der Austausch mit der Elementarpädagogin, nachdem sie die Diagnose erhalten haben, war für die Eltern sehr wichtig (ebd., Z. 101-102).

6. Ergebnisse der dokumentarischen Interpretation: Verständnis sozialer Ungleichheit und pädagogische Haltung

Das vorliegende Kapitel beinhaltet die dokumentarische Interpretation der Expert*inneninterviews mit den Elementarpädagog*innen und der Leitfadeninterviews mit Eltern von Kindergartenkindern, indem das Verständnis der sozialen Ungleichheit und die pädagogische Haltung – sowohl von Elementarpädagog*innen als auch aus Sicht der Eltern von Kindergartenkindern – dokumentarisch interpretiert wird. Zuerst wird auf die dokumentarische Interpretation der Expert*inneninterviews mit Elementarpädagog*innen und anschließend auf die dokumentarische Interpretation der Leitfadeninterviews mit Eltern eingegangen.

6.1. Dokumentarische Interpretation der Expert*inneninterviews mit Elementarpädagog*innen

Dieses Kapitel beschäftigt sich ausschließlich mit der dokumentarischen Interpretation der neun Expert*inneninterviews mit Elementarpädagog*innen. Zunächst wird für jedes Expert*inneninterview einzeln die dokumentarische Interpretation aufgezeigt, um für jede*n interviewte*n Elementarpädagogen*in ein Verständnis sozialer Ungleichheit und eine pädagogische Haltung herauszuarbeiten. Dies erfolgt, indem bei jeder*m befragte*n Elementarpädagogen*in einzelne Ausschnitte, die jeweils mit einer thematisch passenden Überschrift versehen sind, genauer dokumentarisch interpretiert werden. Im Anschluss wird für

jede*n befragte*n Elementarpädagogen*in einzeln die pädagogische Haltung und das Verständnis über soziale Ungleichheit zusammenfassend aufgezeigt.

6.1.1. Elementarpädagogin PJ

Bei dem Expert*inneninterview mit der Elementarpädagogin PJ ließen sich fünf passende Ausschnitte zu unterschiedlichen thematischen Überschriften herausarbeiten.

<u>Gruppenregel: im Kindergarten wird Deutsch gesprochen</u>

> *„Die Regel ist, sie müssen auf Deutsch sprechen. Also wir, es gibt// das ist einfach eine Gruppenregel, dadurch, dass sich alle Kinder einfach verstehen können (I: Mhm), müssen müssen sie auf Deutsch kommunizieren auch wenn jetzt zum Beispiel eine Mitarbeiterin Serbisch spricht und das Kind auch Serbisch spricht, dann gibts das auch nicht, dass sie zum Beispiel untereinander Serbisch sprechen. Also jeder, das wird beinhart durchgezogen, jeder spricht Deutsch im Kindergarten. Erstens mal sagen wir das Kindern// begründen wir das vor den Kindern so, dass in der Schule müss ma auch Deutsch sprechen und zweitens, jeder will wissen, was der neben einem erzählt und das ist es einfach nicht so (…) das ist nicht so nett, wenn man dann in einer anderen Sprache redet und vielleicht noch lacht und dann weiß man nicht. Wir wir schätzen die Sprachen sehr wert, sagen wir auch ihnen und es ist super, wenn ihr die zu Hause sprechts und wir sagen auch allen Eltern, es ist zuerst mal wichtig, dass sie die Erstsprache, also die Muttersprache, können, egal ob Serbisch, Türkisch, keine Ahnung was.“ (Interviewpartner*in PJ, Z. 307-319)*

In diesem Ausschnitt wird durch die Gruppenregel, dass die Kinder im Kindergarten Deutsch sprechen sollen, deutlich, dass die Mehrsprachigkeit aus dem Kindergartenalltag ausgeschlossen wird. Die Elementarpädagogin PJ erwähnt zwar, dass das Kindergartenpersonal Mehrsprachigkeit wertschätzt, aber mehrsprachige Kinder ihre Erstsprache ausschließlich zu Hause sprechen sollen. Daraus, dass das Kindergartenpersonal die Sprachenvielfalt zwar wertschätzt, aber gleichzeitig auch aus dem Kindergartenalltag ausschließt, lässt sich schließen, dass Sprachenvielfalt zwar schön ist, solange sie kein Problem in Bezug auf Verständigung und das Verstehen darstellt. Die Begründung für diese Gruppenregel, damit sich alle verstehen, deutet darauf hin, dass Gleichheit als eine sprachliche Homogenität definiert wird und nicht als eine Anerkennung von Vielfalt. Das würde also bedeuten, dass Gleichheit durch Gleichmachen entsteht. Vor allem durch die Erwähnung, dass in der Schule auch Deutsch gesprochen werden muss, wird Deutsch als dominante und einzig legitimierte Bildungssprache angesehen, weshalb somit von einem monolingualen Habitus innerhalb der Kindergarteninstitution ausgegangen werden kann. Dadurch handelt es sich bei diesem Ausschnitt um eine Integration im Sinne von,

dass die Kinder sich an die deutsche Sprache anpassen müssen, sowie um die Anpassung und Homogenisierung im institutionellen Raum. Es ist jedoch auch wichtig zu erwähnen, dass der Fokus auf die deutsche Sprache und die damit einhergehende fehlende Beachtung sowie Förderung der Erstsprachen der mehrsprachigen Kinder negative Konsequenzen haben (Naschenweng, 2015, S. 263). Diese pädagogische Haltung reproduziert somit eher soziale Ungleichheit aufgrund der Mehrsprachigkeit, da Kinder, die Deutsch nicht als Erstsprache haben sowie mehrsprachig aufwachsen, im Kindergartenalltag weniger Anerkennung und Raum für ihre Identität erhalten. Aufgrund dieser Gruppenregel lässt sich bei der Elementarpädagogin PJ auch eine regel- und strukturorientierte Haltung, insbesondere im Umgang mit Mehrsprachigkeit, feststellen.

Umgang mit Ausgrenzung / Mobbing

> *„Also ich sprich das eigentlich direkt bei den Kindern an (I: Mhm) und sag ihnen, dass ich das überhaupt nicht in Ordnung find, wie sie grade, oder wenn ich irgendwie mitbekomme, zum Beispiel das eine Kind mit der Augenprothese. Ähm wenn ich mitbekomme, dass die das Kind hänseln aufgrund von dem. (...) Da wissen sie auch dann, wie ich wütend werde. Äh (lacht) da werd ich dann auch wütend, ehrlich gesagt. Ähm dass ich sie mir wirklich auch Einzelgespräch hole und mit ihnen mal äh sprech, okay, dass das überhaupt nicht in Ordnung ist, wie sie mit dem Kind grade sprechen und ähm, dass ich das auch nicht im Kindergarten akzeptier, weil sie möchten das ja auch nicht, wenn (...) wenn sie ausgeschlossen werden oder anders behandelt werden." (Interviewpartner*in PJ, Z. 362-370)*

Dieser Ausschnitt zeigt deutlich, wie die Elementarpädagogin PJ mit Ausgrenzung und Mobbing, vor allem in Bezug auf ein Kind mit einer Augenprothese, umgeht. Hierbei wird ein moralischer Erziehungsmodus deutlich, da die Elementarpädagogin PJ den Kindern klar definiert, was falsch oder richtig ist, denn sie drückt klar aus, dass Hänseln ein individuelles Fehlverhalten ist. Es lässt sich annehmen, dass für die Elementarpädagogin PJ Konflikte auch aufgrund individuellen Fehlverhaltens entstehen können und nicht nur durch soziale Dynamiken. Dies zeigt sich auch dadurch, dass die Elementarpädagogin PJ aufgrund von Einzelgesprächen mit den Kindern Konflikte personenzentriert bearbeitet und nicht strukturell. In diesem Ausschnitt ist keine präventive pädagogische Haltung, sondern eine reaktive pädagogische Haltung erkennbar, da die Elementarpädagogin PJ die Kinder schützt, aber sie nicht die Struktur verändert und selbst nicht reflektiert, wieso die Kinder hänseln. Denn die Elementarpädagogin PJ problematisiert zwar das Hänseln, aber nicht die Situation des Kindes mit der Augenprothese. Daraus kann geschlossen werden, dass dieses pädagogische Handeln

zwar akut betroffene Kinder schützt, da die Ursachen nicht reflektiert werden. Dadurch wird von einer stark wertebasierten schützenden pädagogischen Haltung der Elementarpädagogin PJ ausgegangen. Es kann auch vermutet werden, dass es sich hierbei um eine persönliche emotionale Reaktion der Elementarpädagogin PJ handelt, da sie erwähnt, dass sie in solch einer Situation wütend wird.

Modelllernen und Konfliktdeeskalation

> *„die Kinder lernen von dem, wie man als Pädagogin agiert und ähm da ist einfach wirklich, die spiegeln einen (I: Ja). Das heißt nicht ohne Grund Lernen am Modell. Ähm je nachdem, wie ich mit der Situation umgehe geh und das ist halt deeskalierend und erst gar nicht zum großen Thema machen, so kommt das auch eigentlich dann bei den Kindern rüber." (Interviewpartner*in PJ, Z. 379-382)*

In diesem Ausschnitt spricht die Elementarpädagogin PJ von Lernen am Modell, da die Kinder von der Elementarpädagogin PJ lernen und ihr Verhalten widerspiegeln. Dies deutet somit auf ein modellzentriertes pädagogisches Selbstverständnis und eine reflexive professionell begründete pädagogische Haltung hin, wodurch das pädagogische Handeln als vorbildhaft wahrgenommen wird. Die Elementarpädagogin PJ ist sich ihrer pädagogischen Vorbildfunktion bewusst und versucht den Kindern auch einen konfliktdämpfenden Habitus zu vermitteln. Durch die Aussage „nicht zum großen Thema machen" werden Unterschiede normalisiert, aber nicht thematisiert oder problematisiert, was bei sozialer Ungleichheit und Ausgrenzungen problematisch sein kann und auf eine Harmonisierungstendenz hindeutet. Die Elementarpädagogin PJ verhindert somit Eskalation sowie möglicherweise auch die problemorientierte Aufarbeitung von sozialer Ungleichheit, denn sie orientiert sich eher an emotionaler Ruhe, dem Modelllernen und dem Entdramatisieren. Es deutet somit auf einen ressourcenorientierten, aber konfliktdämpfenden Habitus hin. Daraus lässt sich schließen, dass die Elementarpädagogin PJ in ihrem pädagogischen Handeln Selbstkontrolle sowie Emotionsregelung fokussiert, da sie die pädagogische Professionalität darin sieht, Emotionen zu regulieren und Handlungen bewusst zu steuern.

Umgang mit sozial zurückgezogenen Kindern

> *„Also genauso heute war es die Situation, das Kind mit ähm dem Autismus-Spektrum, das wird immer sehr gemieden. Nicht gemieden, das Kind selber spielt halt nicht mit anderen Kindern, also das spielt immer nebenbei mehr und heute hab ich halt nur ein Spiel mit ihm gspielt. Und da durften die anderen Kinder nicht mitspielen. Sie durften nur zuschauen, aber die ganze*

> *Gruppe war um diesen Tisch versammelt und hat uns einfach die ganze Zeit beim Spielen zugeschaut und das ist halt dieses, sie merken, dass er auch wichtig ist.“ (Interviewpartner*in PJ, Z. 395-401)*

In diesem Ausschnitt nimmt sich die Elementarpädagogin PJ speziell Zeit für ein Kind mit Autismus-Spektrum, wo die anderen Kinder zwar zuschauen, aber nicht mitspielen dürfen. In diesem Sinne versteht die Elementarpädagogin PJ Inklusion durch Hervorhebung und nicht durch gleichberechtigte Teilhabe. Durch diese Hervorhebung werden jedoch die anderen Kinder in einem gewissen Sinne auch ausgeschlossen. Das Kind mit Autismus bekommt zwar gesonderte Aufmerksamkeit von der Elementarpädagogin PJ, wird aber so nicht im Gruppengeschehen inkludiert. Die Elementarpädagogin PJ erwähnt, dass das Kind mit Autismus von den anderen Kindern gemieden wird, verstärkt dies umso mehr, da sie sich nur individuell mit dem Kind auseinandersetzt und es von der Gruppe dadurch distanziert. In diesem Ausschnitt lässt sich somit auf eine stark wertebasierte schützende pädagogische Haltung schließen. Hingegen dazu kann aus einer anderen Perspektive es so interpretiert werden, da sich das Kind mit Autismus jedoch selbst separiert, schenkt die Elementarpädagogin PJ diesem Kind eine besondere Portion an Aufmerksamkeit, was vermutlich daran liegen kann, dass das Kind aufgrund seiner Behinderung mit dem Spielen mit anderen Kindern überfordert ist. Bei Kindern mit Autismus sind soziale Isolation, mangelndes Spiel- und Gruppenverhalten typische Symptome (Bernitzke & Tupi, 2016, S. 293). In der Regel können viele autistische Kinder allein gut spielen, aber nicht mit anderen Kindern zusammen (Schuster & Schuster, 2022, S. 41f). Es ist jedoch wichtig anzumerken, dass auch Kinder mit Autismus nicht alle gleich sind und unterschiedliche Symptome sowie Verhaltensweisen aufweisen können. Somit möchte sich die Elementarpädagogin PJ speziell auf dieses Kind fokussieren und es in den Mittelpunkt ihrer pädagogischen Arbeit stellen, indem sie bewusst ausschließlich mit diesem Kind ein Spiel spielt, was in dieser Situation gut funktioniert, da es die anderen Kinder akzeptieren und sogar interessiert zuschauen. In der Inklusionspädagogik wird empfohlen, damit Kinder mit Autismus das Spielen mit anderen Kindern und die damit verbundenen Kompetenzen erlernen, ist regelmäßiges Üben mit einem Erwachsenen erforderlich (Kastner-Koller, 2011, S. 64f). Denn für Kinder mit Autismus kann sich erst nach gezielter Anleitung ein angemessenes Spiel und basales Sozialverhalten entwickeln (Bernard-Opitz, 2015, S. 234). Somit kann davon ausgegangen werden, dass dies die Absichten der Elementarpädagogin PJ sind und nicht, dass sie dieses Kind von der Gruppe distanzieren möchte.

<u>Engagiertes Selbstbild trifft auf praktische Überlastung</u>

*„Also es gibt ganz oft Situationen, wo man sich denkt (...), da ist grad mein Limit also ich kann nicht mehr ähm (...) wenn man ähm vor allem wenn man mit Herz dabei ist, weil man will, dass man wirklich will, dass ma irgendwie was bewirken, dass es besser wird, sag ich mal so." (Interviewpartner*in PJ, Z. 415-418)*

In diesem Ausschnitt zeigt die Elementarpädagogin PJ ein stark emotionalisiertes Berufsverständnis, was vor allem anhand der Worte „mit Herz dabei" erkennbar ist. Die pädagogische Haltung der Elementarpädagogin PJ lässt sich somit über Fürsorge und persönliche Hingabe definieren. Jedoch handelt es sich bei diesem Ausschnitt auch um ein pädagogisches Dilemma, nämlich einerseits ein hohes Verantwortungsgefühl, da die Elementarpädagogin PJ mit ihrer pädagogischen Arbeit „was bewirken" möchte und andererseits das Erleben der eigenen Begrenztheit. Für die Elementarpädagogin PJ liegt die Verbesserung in ihrer persönlichen Verantwortung statt in den Rahmenbedingungen des Kindergartens, was das Überforderungsgefühl noch mehr verstärkt, da die mangelnden Ressourcen nicht nur durch Engagement ausgeglichen werden können. Es wird deutlich, dass dieser Ausschnitt stark auf persönlichem Einsatz basiert.

Verständnis sozialer Ungleichheit und pädagogische Haltung der Elementarpädagogin PJ

Aus den zuvor genannten Ausschnitten lässt sich zusammenfassend nun folgende pädagogische Haltung schließen: eine engagierte, moralisch klar positionierte und ordnungsorientierte pädagogische Haltung, die Inklusion primär über Regeln, Vorbildwirkung und persönliche Autorität aktiv herstellen will. Die Elementarpädagogin PJ versteht soziale Ungleichheit als interaktionelles Problem im sozialen Umgang der Kinder, das durch moralische Orientierung sowie pädagogische Intervention reguliert werden muss. Ihr impliziter Ungleichheitsbegriff ist von der Vorstellung, dass durch klare Regeln, korrektives Eingreifen und persönliches Engagement Chancenungleichheit minimiert werden kann, geprägt. Jedoch wird übersehen, dass genau diese Regeln und dieses Eingreifen soziale Ungleichheiten (re)produzieren können.

6.1.2. Elementarpädagoge PK

Aus dem Expert*inneninterview mit dem Elementarpädagogen PK lässt sich besonders ein Ausschnitt, in Bezug auf die pädagogische Haltung und das Verständnis sozialer Ungleichheit, sehr gut dokumentarisch interpretieren.

Kinder sollen selbst mit ihren Defiziten umgehen lernen

„Also ich persönlich bin der Meinung, ich sollte nicht zu viel reinpfuschen in deren Sachen (I: Mhm). Ähm wenn ich seh zum Beispiel, der braucht Schuhe, geb ich ihm Schuhe. Oder ich

*kommunizier mit den Kindern, ja, aber ich misch mich nicht zu viel ein. Das Kind muss auch irgendwo selber lernen, dass es mit den Sachen, mit seinen Defiziten umgehen kann. Ich gebe ihnen eine Stütze natürlich, aber ich werd ihn da jetzt nicht ewig beschützen oder irgendwie versuchen (…) da was umzuändern. Weißt wie ich mein? Das Kind muss ja auch lernen, mit den Sachen umzugehen" (Interviewpartner*in PK, Z. 241-247)*

In diesem Ausschnitt geht es vor allem darum, dass die Kinder selbst lernen sollen mit ihren Defiziten umzugehen, was darauf hindeuten lässt, dass sich der Elementarpädagoge PK an der Selbstverantwortung der Kinder orientiert und eine defizitorientierte pädagogische Haltung hat, da die Defizite der Kinder im Vordergrund stehen. Es werden strukturelle Benachteiligungen als individuelle Eigenschaften des Kindes angesehen, was soziale Ungleichheit nicht kompensiert, sondern eher (re)produziert. Außerdem wird durch die Aussage „ich sollte nicht zu viel reinpfuschen" deutlich, dass der Elementarpädagoge PK nicht reflektiert und seine pädagogische Haltung mit Zurückhaltung verknüpft ist. Durch die Frage „Weißt wie ich mein?" kann auch von einer gewissen Selbstverständlichkeit ausgegangen werden.

Verständnis sozialer Ungleichheit und pädagogische Haltung des Elementarpädagogen PK

Aus dem zuvor erwähnten Ausschnitt kann bei der pädagogischen Haltung des Elementarpädagogen PK von einer pädagogischen Zurückhaltung mit Verantwortungsdelegation an das Kind ausgegangen werden. Ungleichheiten gelten als individuelle Lernaufgaben und nicht als Anlass für eine grundlegende pädagogische oder strukturelle Veränderung. Der Elementarpädagoge PK sieht soziale Ungleichheit als individuelle Ausgangslage beziehungsweise persönliches Defizit eines Kindes, was nicht veränderbar und individuell zu bewältigen ist. Es kann auch davon ausgegangen werden, dass der Elementarpädagoge PK mit dieser pädagogischen Haltung möchte, dass die Kinder ihre Ausgangslage kennen, um diese im Anschluss verändern zu können.

6.1.3. Elementarpädagogin PD

Aus dem Expert*inneninterview mit der Elementarpädagogin PD ließen sich drei thematisch passende Überschriften zu bestimmten Passagen herausarbeiten. Bei der ersten Überschrift konnten sogar vier verschiedene Ausschnitte aus dem Expert*inneninterview zugeordnet werden, da es sich thematisch um dasselbe Thema handelt.

Aufnahme aller Kinder unabhängig von bestimmten Merkmalen

*„ich als Pädagogin hab äh natürlich äh ihn auch so aufgenommen, einfach in die Gruppe, wie er ist" (Interviewpartner*in PD, Z. 47-48)*

*„Aber als Pädagogin versucht man ja natürlich ähm alle Kinder in dieser Gemeinschaft aufzunehmen, unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem Geschlecht ähm, ihren Fähigkeiten oder auch ihren sozialen (…) ähm Hintergrund." (Interviewpartner*in PD, Z. 60-62)*

*„wichtig als Pädagogin ist es äh die Kinder ähm aufzunehmen in die Gemeinschaft ähm (…), ihnen die Möglichkeit äh zu geben, sie bestmöglich zu unterstützen." (Interviewpartner*in PD, Z. 114-115)*

*„Also mir ist es äh wichtig äh jedes Kind ähm in die Gemeinschaft des Kindergartens aufzunehmen." (Interviewpartner*in PD, Z. 136-137)*

Anhand dessen, dass es sich um vier verschiedene Ausschnitte aus dem Expert*inneninterview zu demselben Thema handelt, ist ersichtlich, dass der Elementarpädagogin PD die Aufnahme aller Kinder, unabhängig von bestimmten Merkmalen, von großer Bedeutung ist. Die Elementarpädagogin PD verwendet in dem zweiten Ausschnitt die „man"-Form, was keine persönliche Position ist und dadurch das eigene Handeln generalisiert und es an pädagogische Standards angelehnt dargestellt wird. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass es sich hierbei um eine Idealvorstellung der pädagogischen Professionalität handelt, da die Elementarpädagogin PD häufig nicht über konkrete Erfahrungen, sondern über ein Soll beziehungsweise ein Leitbild spricht. Weiters wird deutlich, dass sich solche Aussagen der Elementarpädagogin PD beispielsweise bezüglich des individuellen Umgangs oder der individuellen Transition beziehungsweise Aufnahme unabhängig von bestimmten Merkmalen im bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (2009) wiederfinden lassen. Aufgrund des Theorie-Praxis Problems kann auch davon ausgegangen werden, dass es sich um eine Idealvorstellung oder ein pädagogisches Leitbild handelt, da es nicht immer möglich ist, alles genau so umzusetzen, wie es in der Theorie oder im BildungsRahmenPlan steht. Dementsprechend präsentiert die Elementarpädagogin PD eine pädagogische Leitlinie und nicht das eigene habitualisierte Handeln. Die Elementarpädagogin PD sieht somit Inklusion als eine moralische Pflicht und als Gleichbehandlung aller Kinder, unabhängig von ihren Unterschieden sowie ohne spezielle Bedürfnisse und strukturelle Ungleichheiten der Kinder mitzudenken, weshalb von einem egalitär-normativen Inklusionsmodus ausgegangen werden kann. Die pädagogische Haltung der Elementarpädagogin PD hat somit den Fokus auf Gleichbehandlung und ist stark an professioneller Pädagogik orientiert. Es kann auch bedeuten, wenn die Kinder unabhängig von ihren Unterschieden aufgenommen werden, dass die Elementarpädagogin PD im Vorfeld besonders die individuellen Bedingungen und Bedürfnisse berücksichtigt und diese

Ungleichheiten eventuell ausgleicht, um die Kinder unabhängig von ihren Differenzen in die Gemeinschaft aufzunehmen.

Alle sind verschieden, einzigartig und individuell

> *„Ähm es ist schon wichtig auch den Kindern zu sagen ähm es gibt viele äh unterschiedliche Menschen auf dieser Welt und wir sind alle individuell, wir sind alle einzigartig, wir sind alle anders. Und ähm das ist auch gut so und man sollte auch jedes Kind, jeden Mensch, jeden Erwachsenen ähm respektieren mit seiner individuellen Art und Weise. Und ich glaub das kann man auch schon ähm sehr sehr jungen Kindern vermitteln, dass ähm wir alle anders sind und das auch so gut ist und man einfach sich gegenseitig ähm auch wertschätzen (...) (I: Mhm) sollte." (Interviewpartner*in PD, Z. 154-160)*

In diesem Ausschnitt wird deutlich, dass die Elementarpädagogin PD den Kindern vermitteln möchte, dass alle Menschen individuell sind und das auch in Ordnung ist. Es ist in diesem Ausschnitt auch, wie zuvor in den Passagen von der Elementarpädagogin PD, ein pädagogisches Ideal bemerkbar und es wird auch wieder die „man"-Form verwendet. Differenz wird individualisiert und thematisiert, aber nicht problematisiert. Durch die Thematisierung von Differenzen möchte die Elementarpädagogin PD vermutlich auch den Kindern die Vielfalt der Unterschiedlichkeiten vermitteln, um ihnen zu zeigen, dass nicht alle gleich sind und niemand aufgrund eines bestimmten Merkmals benachteiligt werden sollte. Dies vermittelt die Elementarpädagogin PD nicht nur den Kindern, sondern auch an Elternabenden sagt sie den Eltern, dass bei ihnen im Kindergarten Gleichberechtigung herrscht und kein Kind benachteiligt wird (Interviewpartner*in PD, Z. 198-200). Die Elementarpädagogin PD versteht Inklusion als moralische Bildung und als eine Botschaft für Wissensvermittlung. Die Elementarpädagogin PD zielt hierbei auf Harmonie und Wertschätzung anstatt auf soziale Ungleichheitsverhältnisse hin. Hierbei kann somit von einer harmonisierenden Inklusionsorientierung der Elementarpädagogin PD ausgegangen werden.

Überforderung

> *„Natürlich kommt es auch in unserem äh Beruf ähm (...) auch zur Überforderung, ja. Ähm man muss sich auch selbst oft in äh die (...) Themen in die Fachthemen einlesen. Also vor allem jetzt Autismus (...) ähm ist ja so ein breites Spektrum ähm, wo ich mich wirklich äh davor einlesen musste in dieses Thema, ähm um einfach dem Kind die bestmögliche Unterstützung zu bieten. Und ich glaube auch das ist auch in Ordnung, wenn man auch als Pädagogin ähm manchmal überfordert ist, aber man kann sich ja dann auch weiterbilden, indem man sich dann ähm Bücher holt und in dieses Thema hineinliest. Ähm und es gibt sicher auch Situationen, wo man*

*äh anfangs äh nicht richtig äh darauf reagiert auf manche Situationen, nicht richtig handelt. Und ähm durch Weiterbildung kann man äh kann man dann das Ganze auch bess// verbessern (I: Mhm) und es besser machen (I: Mhm). Also ich hab sicher auch schon ähm Situationen gehabt, wo ich anfangs nicht wusste, wie wie kann ich jetzt die Situation lösen und wie kann ich jetzt bestmöglich darauf eingehen." (Interviewpartner*in PD, Z. 172-183)*

In diesem Ausschnitt spricht die Elementarpädagogin PD davon, dass Überforderung in ihrem Beruf vorkommt und zeigt hierbei einen professionalisierungsorientierten Lernmodus, indem sie zuerst das Problem aufzeigt, es reflektiert und anschließend als Lösung von Weiterbildung und in Fachwissen einzulesen spricht. Jedoch beschreibt die Elementarpädagogin PD Überforderung nicht als persönliches Scheitern, sondern als einen normalen Bestandteil pädagogischer Professionalität, denn es wird auch in diesem Ausschnitt wieder die „man"-Form verwendet. Aufgrund des ersten Satzes des Zitats scheint es, als wäre es Normalität, dass es in diesem Beruf zur Überforderung kommt, was auch Naschenweng (2015, S. 269) bestätigt, da Elementarpädagog*innen aufgrund der Rahmenbedingungen in österreichischen Kindergärten unter belastenden Bedingungen arbeiten müssen. Die Elementarpädagogin PD macht deutlich, dass gute pädagogische Praxis durch Wissenserwerb entsteht und versteht Professionalität als Lernweg, weshalb von einem reflexiven selbstbildenden Orientierungsmodus ausgegangen werden kann. Die Elementarpädagogin PD normalisiert es, Fehler zu machen, was auf eine lernorientierte fehlertolerante pädagogische Haltung hindeuten lässt.

Verständnis sozialer Ungleichheit und pädagogische Haltung der Elementarpädagogin PD

Aus den zuvor genannten Ausschnitten lässt sich zusammenfassend nun folgende pädagogische Haltung nennen: eine inklusionsorientierte, normativ-egalitäre und gemeinschaftszentrierte pädagogische Haltung, die auf Anerkennung, Respekt und Zugehörigkeit setzt. Die Elementarpädagogin PD versteht Inklusion vor allem als moralischen und pädagogischen Anspruch, weniger als kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit strukturellen Ungleichheiten oder institutionellen Normalitätsordnungen. Soziale Ungleichheit wird von der Elementarpädagogin PD als Frage der Anerkennung von Unterschiedlichkeit verstanden, wodurch Ungleichheit eher entdramatisiert und normalisiert wird.

6.1.4. Elementarpädagogin PS

Aus dem Expert*inneninterview mit der Elementarpädagogin PS ließen sich sieben thematisch passende Überschriften herausarbeiten. Bei drei dieser Überschriften konnten sogar mehrere Passagen zugeordnet werden.

Familien mit Migrationshintergrund sollen sich an die Kultur anpassen

> *„wo ich mir dann halt denke, für mich persönlich ist es so (…), man muss sich eigentlich der Kultur anpassen“ (Interviewpartner*in PS, Z. 101-102)*

> *„Und ich finde halt einfach ganz wichtig ist, dass sie sich auch der Kultur anpassen.“ (Interviewpartner*in PS, Z. 329-330)*

In diesen beiden Passagen geht es darum, dass die Elementarpädagogin PS der Meinung ist, dass sich die Kinder und ihre Familien mit Migrationshintergrund an die Normkultur anpassen sollen, weshalb hierbei von einem assimilatorischen Integrationsmodus gesprochen werden kann. Dadurch wird auch eine gewisse kulturelle Hierarchie konstruiert und es werden die kulturellen Dominanzverhältnisse normalisiert. Der Kindergarten wird somit auch nicht als teilhabeverhindernd mitgedacht, denn die Institution muss nicht diversitätssensibel und offen sein, sondern die Familien müssen sich ändern. Diese beiden Ausschnitte können auch zeigen, dass es sich um eine selbstverständliche persönliche Meinung der Elementarpädagogin PS handelt und es wird deutlich, dass es sich um ein ethnozentrisches pädagogisches Habitusmerkmal handelt. Transkulturalität, Inklusion und institutionelle Anpassung werden in diesen beiden Ausschnitten nicht bedacht. Jedoch ist es wichtig anzumerken, dass die Elementarpädagogin PS ausschließlich bei Kindern und Familien mit Migrationshintergrund von einer Anpassung an die Normkultur spricht, denn in den folgenden Ausschnitten wird deutlich, wie offen und diversitätssensibel die Elementarpädagogin PS in Bezug auf das Geschlecht sein kann.

Für jedes Kind das Beste wollen und zum Wohl des Kindes vorgehen

> *„Und dass wir natürlich für jedes Kind (…) das Beste wollen und zum Wohl des Kindes vorgehen“ (Interviewpartner*in PS, Z. 104-105)*

> *„Wir bemühen uns sehr wohl, dass dem Kind gut geht und dass das Wohl des Kindes wichtig ist“ (Interviewpartner*in PS, Z. 334-335)*

In beiden Ausschnitten geht es um die Wichtigkeit des Wohls des Kindes, wobei hierbei von einer moralischen Selbstvergewisserung und einem idealisierten professionellen Selbstbild ausgegangen werden kann. Mit der Aussage „für jedes Kind (…) das Beste wollen“ wird eine vereinheitlichende homogenisierende Sichtweise der Elementarpädagogin PS erkennbar. Somit werden individuelle Unterschiede, soziale Ungleichheit oder verschiedene Lebenslagen nicht aktiv reflektiert. Da die Elementarpädagogin PS sagt, dass sie zum Wohle des Kindes handelt,

kann davon ausgegangen werden, dass sie ihr eigenes Handeln als unzweifelhaft legitim ansieht und sich selbst als moralische Autorität positioniert. Die Elementarpädagogin PS setzt eine idealtypische konfliktfreie pädagogische Praxis voraus, weshalb hierbei von einem harmonisierenden Professionalisierungsmodus gesprochen werden kann. Dieser Modus deutet darauf hin, dass die Elementarpädagogin PS höchstwahrscheinlich professionell und *richtig* klingen möchte. Die Elementarpädagogin PS orientiert sich an pädagogischen Idealen, weshalb nicht von einer reflektierten Haltung ausgegangen werden kann.

Akzeptanz kindlicher Geschlechtsidentität

> *„ich akzeptier es einfach so wies ist als Pädagogin." (Interviewpartner*in PS, Z. 138-139)*
>
> *„ich muss ja selber akzeptieren" (Interviewpartner*in PS, Z. 463-464)*
>
> *„da muss man sich dann selber auch als Pädagogin oft nochmal konzentrieren und sagen, nein es passt so, das Kind entscheidet, was es möchte." (Interviewpartner*in PS, Z. 471-472)*

In den drei Ausschnitten wird deutlich, dass die Elementarpädagogin PS das kindliche Erleben akzeptiert, vor allem in Bezug auf die kindliche Geschlechtsidentität, was sich vom klassischen binären Geschlechtsverständnis stark unterscheidet. Dadurch ist erkennbar, dass die Elementarpädagogin PS eine abweichungstolerante und diversitätssensible pädagogische Haltung hat sowie eine Offenheit gegenüber Vielfalt zeigt, denn die Elementarpädagogin PS sieht gender-nonkonformes Verhalten nicht als Problem. Außerdem hat die Elementarpädagogin PS keine defizitorientierte, sondern eine ressourcenorientierte und identitätsbejahende pädagogische Haltung. Es ist auch eine reflexive pädagogische Professionalität ersichtlich, da die Elementarpädagogin PS ihre Normen zugunsten der Kinder zurückstellt, weshalb die Orientierung an kindlicher Autonomie liegt. Die Elementarpädagogin PS weist daher auch eine inklusiv-sensibilisierte pädagogische Haltung auf.

Anerkennung pädagogischer Herausforderung im Kontext von sozialer Ungleichheit

> *„Manchmal ist es sicher nicht einfach mit dem gut umzugehen." (Interviewpartner*in PS, Z. 340)*

Innerhalb dieses Ausschnittes wird das Bewusstsein für die Auswirkungen im pädagogischen Alltag von sozialer Ungleichheit ersichtlich. Ebenso wird dadurch deutlich, dass die Elementarpädagogin PS soziale Ungleichheit als reale Herausforderung ansieht. Hierbei handelt es sich um eine reflexive Selbstpositionierung der Elementarpädagogin PS, da sie ihre

pädagogischen Grenzen anerkennt. Mit dem Ausdruck „gut umgehen“ zeigt sich eine moralische Erwartung, aber sie sagt auch, dass es nicht immer einfach ist, was auf ein Spannungsfeld zwischen Anspruch und Realität hindeutet.

Egalitärer Zugang zu Spielmaterialien und Notwendigkeit pädagogischer Sensibilisierung

> *„Das kenn ich von meinen Mädchen aus den Gruppen, aber das muss man ihnen dann bewusst machen, dass der Bub das genauso darf und (I: Mhm) mit dem spielen darf und da möcht ich halt ihm das halt dann schon schaffen, dass er das machen darf, ja. Genau. Sei das gleiche mit den Mädchen, dass die mit die Autos spielen können (I: Ja ja). Also die dürfen ja auch machen, was sie möchten. Ist ja für jeden bereitgestellt.“ (Interviewpartner*in PS, Z. 444-449)*

In diesem Ausschnitt wird deutlich, dass die Kinder innerhalb dieser Kindergartengruppe, unabhängig vom Geschlecht, Zugang zu allen Spielmaterialien haben. Die Kinder in dieser Kindergartengruppe (re)produzieren gesellschaftliche Geschlechternormen und die Elementarpädagogin PS verfügt über ein bewusstes Verständnis sozialer Normmechanismen. Dadurch, dass die Kinder nicht automatisch geschlechtsuntypisches Verhalten akzeptieren, liegt die pädagogische Aufgabe darin, ein Bewusstsein zu schaffen und pädagogische Vermittlungsarbeit zu leisten. Die Elementarpädagogin PS hat als Ziel gendernonkonforme Kinder zu unterstützen, weshalb von einem affirmativen diversitätssensiblen Habitus ausgegangen werden kann. Die Aussage „Ist ja für jeden bereitgestellt“ weist auf eine reflexive normkritische pädagogische Haltung hin. Die Elementarpädagogin PS hat auch eine diversitätssensible pädagogische Haltung, die Geschlecht als sozial konstruiert versteht und geschlechterbezogene Ungleichheit aktiv abbaut.

Abkehr von traditionellen Geschlechterrollen und Akzeptanz von Vielfalt

> *„Dass man von den wegkommt, weil wie ich eben erwähnt hab, das Mädel kann mit Puppen spielen oder mit Autos spielen und das das war halt früher dieses Denken und merk ich auch selber bei meinem Papa manchmal, wo er noch immer dieses Denken hat, aber von dem muss man wegkommen (I: Ja) also ja. Muss man so akzeptieren.“ (Interviewpartner*in PS, Z. 477-480)*

Mit diesem Ausschnitt grenzt sich die Elementarpädagogin PS von älteren Geschlechtsnormen ab. Die pädagogische Haltung in diesem Ausschnitt ist Teil eines gesellschaftlichen Wandels, den die Elementarpädagogin PS aktiv mitträgt. Die Elementarpädagogin PS hat ein Bewusstsein für die soziale Konstruktion von Geschlecht, weshalb von einer reflektierten pädagogischen Haltung ausgegangen werden kann. Diese pädagogische Haltung der

Elementarpädagogin PS ist nicht zufällig, sondern ein Ergebnis bewusster Auseinandersetzung. Geschlechtervielfalt ist für die Elementarpädagogin PS Teil der Normalität sowie keine Abweichung. Diese bewusste Auseinandersetzung wird dadurch deutlich, dass die Elementarpädagogin PS ihren Vater als Kontrast thematisiert. Dies zeigt auch, dass die Elementarpädagogin PS eine hohe Reflexivität und ein klar genderkritisch orientiertes pädagogisches Selbstverständnis hat.

Zusammenfassung: wertschätzende, akzeptierende und kindzentrierte Haltung

> *„wichtig ist mir einfach persönlich ähm, dass den Kindern in der Gruppe gut geht, dass man sie so annimmt, wie sie sind, dass man sie so akzeptiert und dass wir da das Beste daraus machen und ihnen eine (...) angenehme Kindergartenzeit bereiten. Und eben auch das Akzeptieren, wenn ein Bub jetzt ein Mädchen ist. Und da muss man sich selber mal an der Nase nehmen und sagen, ja, das ist in Ordnung für einen. Und dass die Sprache einfach auch ein großes Thema ist, muss man auch so akzeptieren und halt das Beste aus solchen Situationen machen" (Interviewpartner*in PS, Z. 599-605)*

In diesem Ausschnitt, welcher eher am Ende des Interviews ist, fasst die Elementarpädagogin PS nochmals ihre wertschätzende akzeptierende und kindzentrierte pädagogische Haltung zusammen. Durch die Verwendung der Wörter „annimmt, wie sie sind", „akzeptiert" und „angenehme Kindergartenzeit bereiten" zeigt sich eine kindzentrierte affirmierende pädagogische Haltung, denn die Elementarpädagogin PS besitzt ein Selbstverständnis, in dem pädagogische Beziehungen vor allem durch Wärme, Annahme und Harmonie definiert wird. Die Elementarpädagogin PS sieht Genderdiversität als persönliche Herausforderung, die mit einem Prozess der Selbstüberwindung verbunden ist, was anhand der Aussage „sich selber mal an der Nase nehmen" deutlich wird. Die Elementarpädagogin PS sieht sich selbst als lernende Person, die eigene Normen kritisch prüft, woraus ein reflexiver Bearbeitungsmodus entsteht. Mehrsprachigkeit wird als individuelle Vielfalt und nicht als soziale Ungleichheit verstanden. Die Aussage „das Beste daraus machen" deutet auf eine pädagogische Bewältigungsstrategie hin. Besonders spannend ist bei diesem Ausschnitt, dass zwei verschiedene Modi deutlich werden, denn einerseits der affirmative Modus, indem die Kinder so angenommen werden „wie sie sind", und andererseits der reflexive Modus, da sich die Elementarpädagogin PS beim Thema Gender selbst „an der Nase nehmen" muss.

Verständnis sozialer Ungleichheit und pädagogische Haltung der Elementarpädagogin PS

Aus den zuvor genannten Ausschnitten lässt sich zusammenfassend nun folgende pädagogische Haltung nennen: eine ambivalent stark normativ gerahmte pädagogische Haltung, die zwischen

Anpassungsorientierung, Akzeptanzethos und kindswohlzentrierter Pragmatik oszilliert. Soziale Ungleichheit, kulturelle Differenz oder geschlechtliche Vielfalt werden als pädagogische Herausforderung anerkannt, aber primär pragmatisch bewältigt. Zusammenfassend lässt sich die pädagogische Haltung der Elementarpädagogin PS als pragmatisch-inklusive Anpassungspädagogik beschreiben, denn sie ist von Wohlwollen, Akzeptanz und Kindeswohlorientierung geprägt, aber bleibt jedoch an eine dominante kulturelle Normalität gebunden. Ungleichheit wird anerkannt und emotional bearbeitet, vor allem über individuelle Haltung, Akzeptanz und Anpassung reguliert. Soziale Ungleichheit wird implizit als pädagogische Herausforderung im Umgang mit Vielfalt, die durch Anpassung, Akzeptanz und wohlwollende Begleitung bearbeitet werden kann, verstanden.

6.1.5. Elementarpädagogin PP

Aus dem Expert*inneninterview mit der Elementarpädagogin PP ließen sich zwei thematisch passende Überschriften zu bestimmten Passagen herausarbeiten. Bei der ersten Überschrift konnten acht verschiedene Ausschnitte aus dem Expert*inneninterview zugeordnet werden, da es sich thematisch um dasselbe Thema handelt. Spannend ist hierbei vor allem auch, dass es der Elementarpädagogin PP vermutlich sehr wichtig gewesen ist, dies zu erwähnen, da innerhalb des Expert*inneninterviews sehr oft dasselbe betont wird.

<u>Radikale Gleichbehandlung</u>

> *„Also ich als Pädagogin selbst versuche halt, dass ähm es keine Unterschiede gibt. Und ich find, das gelingt mir auch ganz gut. Also für mich ist jedes Kind gleich viel wert, ja.“ (Interviewpartner*in PP, Z. 6-8)*

> *„für mich persönlich gibts ähm keinen Unterschied, wer vom Aussehen her, also ob jemand ähm ja, egal welche Hautfarbe, egal welcher Körpertyp ähm man ist oder so, für mich gibt es da keinen Unterschied, egal ob im Kindergarten oder auch in meinem privaten Leben. Also ich bin da wirklich ähm vorurteilsfrei“ (Interviewpartner*in PP, Z. 18-21)*

> *„ich versuch das alles sehr wertfrei und ich seh das alles sehr wertfrei ähm. (…) Ich versuch einfach keinen Unterschied zu machen. Für jede// für mich ist einmal jedes Kind prinzipiell gleich und ich behandle auch alle Kinder gleich.“ (Interviewpartner*in PP, Z. 56-59)*

> *„ich bin prinzipiell unvoreingenommen. Ähm für mich sind a mal alle Kinder gleich.“ (Interviewpartner*in PP, Z. 211-212)*

*„Aber prinzipiell schau ich, dass alle Kinder ähm möglichst gleich behandelt werden im Kindergartenalltag (I: Mhm), egal welche Voraussetzungen sie mitbringen.“ (Interviewpartner*in PP, Z. 215-217)*

*„die Kinder quasi im Kindergarten alle gleich viel wert sind und alle gleich behandelt werden“ (Interviewpartner*in PP, Z. 324-325)*

*„ich eben (…) eben möchte, dass es für alle Kinder der Kindergartenalltag gleich sein kann oder ähnlich sein kann.“ (Interviewpartner*in PP, Z. 337-339)*

*„ich finds wichtig, dass ähm ja, also wir gestalten die Kindheit dieser Kinder und ich finds wichtig, dass man das wirklich mit viel Bedacht macht und ähm dass aufmerksam ist und eben für Gleichheit sorgt, weil im also wir können nicht das ganze Leben quasi beeinflussen, aber die Zeit, die die Kinder im Kindergarten haben, können wir beeinflussen. Und da ist es wichtig, dass sich jedes Kind gut fühlt, dass sich jedes Kind angenommen fühlt, dass sich die Kinder, dass es da eben keine, dass da eben keine Unterschiede gemacht werden. Und dass sie einfach eine gute Zeit haben an die sie sich gerne zurückerinnern. Das ist für mich wirklich das Wichtigste im Kindergartenalltag und zu dem Thema.“ (Interviewpartner*in PP, Z. 431-439)*

Die Elementarpädagogin PP erwähnt mehrmals im Expert*inneninterview, wie wichtig ihr die Gleichbehandlung aller Kinder ist, was anhand dieser acht Ausschnitte deutlich wird. Durch die mehrmalige Betonung „alle sind gleich“ wird deutlich, dass Unterschiede und strukturelle Ungleichheit komplett ausgeblendet werden, weshalb hierbei von einer Differenzblindheit als pädagogische Haltung gesprochen werden kann. Solch eine pädagogische Haltung kann sehr problematisch sein, weil wer keine Ungleichheit sieht, kann sie auch nicht ausgleichen und Gleichbehandlung kann soziale Ungleichheit verstärken, wenn Unterschiede ignoriert oder nicht gesehen werden. Die Elementarpädagogin PP orientiert sich somit stark an einem normativ geprägten Gleichheitsideal. Durch die mehrmaligen Aussagen, wie „ich bin da wirklich ähm vorurteilsfrei“ und „ich seh das alles sehr wertfrei“, zeigt sich dokumentarisch die Abwehr eines unangenehmen Themas oder der Wunsch, professionell und moralisch einwandfrei zu wirken. Die Elementarpädagogin PP harmonisiert somit auch soziale Ungleichheit. Nach Wagner (2022, S. 270) ist niemand frei von Vorurteilen, denn jede*r denkt in Verallgemeinerungen, bewertet eine Gruppe auf der Grundlage einer einzelnen Erfahrung oder auch ohne jeglicher Erfahrung. Die Elementarpädagogin PP zeigt also eine wertschätzende Grundhaltung, aber eine eingeschränkte professionelle Perspektive auf soziale Ungleichheit. Es kann auch sein, dass die Elementarpädagogin PP keine Kinder bevorzugen oder benachteiligen möchte und somit „keine Unterschiede“ macht.

Bewusste zurückhaltende Strategie im Umgang mit sichtbarer Differenz

> *„Und ich hab im Vorfeld schon überlegt, okay gut, werden da die Kinder fragen, sag ich da was. Hm weiß ich nicht. Und hab mich dann dafür entschieden, dass ich es so mach wie immer und einmal nichts sag" (Interviewpartner*in PP, Z. 250-252)*

In diesem Ausschnitt geht es darum, dass sich die Elementarpädagogin PP überlegt, ob sie unterschiedliche Hautfarben thematisieren soll, da ein Kind mit einer anderen Hautfarbe in ihre Kindergartengruppe kommt. Dadurch, dass die Elementarpädagogin PP im Voraus überlegt, zeigt dies, dass sie davon ausgeht, dass die anderen Kinder Fragen stellen werden, weil die Differenz bezüglich der Hautfarbe für sie sichtbar und relevant ist. Die Elementarpädagogin PP bewegt sich in einem Normalitätsverständnis, wo weiße Hautfarbe unhinterfragt ist und schwarze Hautfarbe als *anders* und eventuell erklärungsbedürftig angesehen wird. Auch in diesem Ausschnitt zeigt sich eine egalitäre Differenzblindheit, was bedeutet, dass die Elementarpädagogin PP vermeidet Unterschiede zu benennen. Ebenso vermeidet die Elementarpädagogin PP potenzielle Konflikte durch Nicht-Thematisierung, was auf eine Form der Harmonisierung sozialer Ungleichheit hindeutet. Es kann auch auf eine Unsicherheit der Elementarpädagogin PP im Umgang mit Rassismus oder Differenz hindeuten, weshalb sie versucht, Ungleichheiten zu neutralisieren. Die Elementarpädagogin PP hat somit ein zurückhaltendes eher passives Verständnis pädagogischer Verantwortung im Kontext von Diversität und eine wohlmeinende differenzblinde pädagogischen Haltung. Es kann aber auch sein, dass die Elementarpädagogin PP die Kinder im Vorfeld nicht beeinflussen möchte und davon ausgeht, dass die Hautfarbe für die Kinder eventuell gar keine Differenz darstellt und die Kinder eine vorurteilsfreie Haltung haben.

Verständnis sozialer Ungleichheit und pädagogische Haltung der Elementarpädagogin PP

Aus den zuvor genannten Ausschnitten lässt sich zusammenfassend nun folgende pädagogische Haltung nennen: stark egalitär-universalistische, wertneutral verstandene pädagogische Haltung, die sich konsequent an Gleichbehandlung und Differenzblindheit orientiert. Die pädagogische Haltung der Elementarpädagogin PP lässt sich implizit auch als gleichheitsorientierte harmonisierende Pädagogik beschreiben, da sie von einem starken Gerechtigkeits- und Fürsorgeanspruch getragen wird, aber die Elementarpädagogin PP versteht Gleichbehandlung jedoch als primäres Mittel zur Herstellung von Fairness. Unterschiede gelten implizit als etwas, das pädagogisch nicht thematisiert, sondern ausgeglichen werden sollte, um Zugehörigkeit und Wohlbefinden für alle Kinder zu ermöglichen. Soziale Ungleichheit wird

implizit als Abweichung, die durch konsequente Gleichbehandlung aufgehoben werden kann, verstanden.

6.1.6. Elementarpädagogin PH

Bei dem Expert*inneninterview mit der Elementarpädagogin PH ließen sich keine optimalen Ausschnitte, wo die pädagogische Haltung gut herausgearbeitet werden kann, finden. Bei einem kurzen Ausschnitt war es dann doch möglich, zumindest ein bisschen, die pädagogische Haltung der Elementarpädagogin PH dokumentarisch zu interpretieren.

Grenzen der pädagogischen Umsetzung

> *„ich glaube, wir sind alle bemüht, etwas zu machen, aber wenn dann einfach die Zeitressource oder einfach die eigene Kraft fehlt, weil man halt mit so vielen Kindern manchmal alleine steht (I: Ja). Daran scheiterts eben auch, glaub ich." (Interviewpartner*in PH, Z. 338-341)*

In diesem Ausschnitt zeigt die Elementarpädagogin PH die Grenzen des Kindergartenpersonals auf. Die Elementarpädagogin PH sieht pädagogische Qualität als Engagement an. Es zeigt sich eine sensibilisierte pädagogische Haltung für strukturelle Benachteiligung, da die Elementarpädagogin PH das Problem im System und nicht bei den Kindern sieht. Es zeigt sich ein sehr realistisches Berufsbild und eine reflektierte Form der Professionalität. Implizit kann aus diesem Ausschnitt auch geschlossen werden, dass nicht alle Kinder gleich gut unterstützt werden können, da die institutionellen Ressourcen dafür fehlen.

Verständnis sozialer Ungleichheit und pädagogische Haltung der Elementarpädagogin PH

Aus dem zuvor genannten Ausschnitt lässt sich zusammenfassend nun folgende pädagogische Haltung nennen: engagierte, aber strukturell begrenzte und ressourcensensible pädagogische Haltung. Die pädagogische Haltung der Elementarpädagogin PH ist getragen von Engagement und pädagogischen Anspruch, jedoch erkennt sie die eigenen Belastungsgrenzen an und macht deutlich, dass pädagogische Qualität wesentlich von strukturellen Rahmenbedingungen abhängt. Soziale Ungleichheit erscheint hier nicht primär auf Ebene der Kinder zu sein, sondern auf Ebene der pädagogischen Rahmenbedingungen.

6.1.7. Elementarpädagogin PM

Bei dem Expert*inneninterview mit der Elementarpädagogin PM ließen sich vier passende Ausschnitte zu unterschiedlichen thematischen Überschriften herausarbeiten.

Kooperation, Anerkennung von Abweichungen und Akzeptanz pädagogischer Expertise

*„Also ich finds sehr wichtig, dass die Eltern auch wahrnehmen beziehungsweise wahrnehmen wollen, dass das Kind doch anders ist und in gewissen Weisen Unterstützung braucht und dass sie auch Ratschläge von uns Pädagogen annehmen, (...) weil nur so kann man denen Kindern helfen, indem man sie immer unterstützt und fördert" (Interviewpartner*in PM, Z. 176-180)*

In diesem Ausschnitt zeigt sich, wie wichtig die Kooperation mit den Eltern ist, um die Kinder optimal unterstützen und fördern zu können. Auch im bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich wird erwähnt, wie wichtig die Bildungspartnerschaft zwischen dem Kindergartenpersonal und den Eltern ist, um das gemeinsame Ziel, für die Kinder eine lern- und entwicklungsförderliche Umgebung zu schaffen sowie das gegenseitige Interesse und die gemeinsame Verantwortung für das Kind zu haben (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2009, S. 4). Es zeigt sich ein professioneller Autoritätsanspruch, indem die Elementarpädagogin PM es so darstellt, als ob Elementarpädagog*innen als Expert*innen am besten wissen, was ein Kind braucht. Eltern werden von der Elementarpädagogin PM in dieser Hinsicht als potenzielle Hindernisse angesehen, da sie nur mit Zustimmung der Eltern die Kinder optimal unterstützen und fördern kann. Es zeigt sich ein impliziter Perfektionismus der Elementarpädagogin PM, da davon ausgegangen wird, dass pädagogische Ratschläge richtig sind. Hierbei dient das Kindeswohl als Begründung für die pädagogische Autorität. Dieser Ausschnitt deutet somit auf einen autoritativ-kindeswohlorientierten Kooperationsmodus hin. Es kann auch sein, dass die Elementarpädagogin PM die Eltern als Expert*innen ihres Kindes ansieht und durch die Kooperation mit den Eltern den Kindern die bestmögliche individuell angepasste Förderung und Unterstützung bieten kann.

<u>Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Gleichbehandlung</u>

*„wir versuchen allen Kindern das Gefühl zu geben, dass sie wichtig sind. Ähm dass wir sie versuchen, individuell zu fördern, so gut wie es uns möglich ist. Leider ist es halt so, dass die Theorie immer anders ist, als die Praxis beziehungsweise in der Praxis nicht so umzusetzen ist. Ähm (...) und was auch noch sehr wichtig ist, ich versuche als Pädagogin, keine Unterschiede zu machen oder auch die Kinder zu vergleichen." (Interviewpartner*in PM, Z. 249-253)*

In diesem Ausschnitt macht die Elementarpädagogin PM deutlich, dass ihr jedes Kind einzeln wichtig ist. Im Fokus stehen das Wohlbefinden und die individuelle Bedeutung des Kindes, was auf einen kindzentrierten Anerkennungsmodus hindeutet. Jedoch ist innerhalb dieses Ausschnittes ein Widerspruch zwischen Individualisierung und Gleichheitsdenken. Da die

Elementarpädagogin PM die Kinder nicht vergleichen möchte, deutet dies darauf hin, dass sie versucht, soziale Ungleichheit durch Neutralisierung zu verhindern, was auf einen egalitären Modus und eine Harmonisierung sozialer Ungleichheit schließen lässt. Es kann aber auch bedeuten, dass die Elementarpädagogin PM jedes Kind individuell sieht und die Kinder in Bezug auf ihre Entwicklungsschritte nicht vergleicht, da nicht jedes Kind gleich ist und seine persönlichen Stärken und Schwächen hat. Dieser Ausschnitt zeigt auch das Theorie-Praxis Problem, da die Elementarpädagogin PM erwähnt, dass sich die Theorie nicht genauso in der Praxis umsetzen lässt, was eventuell auf die Individualität der Kinder zurückzuführen ist.

Theorie-Praxis Problem

> *„Aber immer professionell damit umgehen, macht man sicher nicht, weil die Theorie, so wie mans eigentlich lernt, auch bei die Fortbildungen, ist leider nicht immer umsetzbar im Kindergarten oder immer anwendbar bei jedem Kind, da doch jedes Kind auch unterschiedlich ist (I: Mhm) und anders darauf reagiert." (Interviewpartner*in PM, Z. 333-336)*

In diesem Ausschnitt wird das Theorie-Praxis Problem besonders hervorgehoben, was eine reflektierte Form von Professionsverständnis zeigt. Die Individualität der Kinder ist der Grund für die zentrale Legitimation für Abweichungen der Theorie. Heterogenität wird primär als pädagogische Realität anerkannt. Überforderung oder Abweichungen vom Ideal werden nicht problematisiert, sondern entdramatisiert, was auf einen realistisch-pragmatischen Bewältigungsmodus hindeutet.

Vorbildrolle

> *„was auch noch wichtig ist, dass man selbst ein Vorbild für die Kinder ist, das heißt, dass wir denen Kindern vorleben, wie man richtig damit umgeht (...) eben mit dieser sozialen Ungleichheit (I: Mhm). (...) Ja und was auch noch ganz wichtig ist, dass wir// dass man eben allen Kindern dieses Gefühl gibt, dass sie wichtig sind." (Interviewpartner*in PM, Z. 387-390)*

In diesem Ausschnitt geht es um die Vorbildrolle als Elementarpädagoge*in, was darauf schließen lässt, dass die Elementarpädagogin PM Professionalität als normative Führung versteht. In diesem Ausschnitt erscheint Ungleichheit als eine situative Herausforderung. Der Umgang wird über ein *richtiges* Verhalten geregelt und es zeigt deutlich, dass es einen *richtigen* Umgang gibt, was auf eine pädagogisch-normative Führungsorientierung hindeutet. Die Kinder lernen durch Nachahmung des *richtigen* Umgangs, was auf einen normativ-modellierenden Modus hindeutet. Die Aussage „allen Kindern dieses Gefühl gibt, dass sie wichtig sind" lässt auf eine affirmative Grundhaltung, die emotionale Gleichheit herstellt, schließen. Somit wird

Gleichheit über emotionale Anerkennung hergestellt und es kann von einem harmonisch-affirmativen Modus gesprochen werden. Soziale Ungleichheit wird somit in diesem Ausschnitt als Modelllernen und emotionale Gleichheitsherstellung verstanden.

Verständnis sozialer Ungleichheit und pädagogische Haltung der Elementarpädagogin PM

Aus den zuvor genannten Ausschnitten lässt sich zusammenfassend nun folgende pädagogische Haltung nennen: engagierte, individuell-förderorientierte und zugleich pragmatisch begrenzte pädagogische Haltung. Soziale Ungleichheit wird als etwas begriffen, das durch frühe Intervention bearbeitbar ist. Die pädagogische Haltung lässt sich zusammenfassend als pragmatisch-inklusive Förderpädagogik, welche von Anerkennung, individueller Unterstützung und Gleichwertigkeitsanspruch getragen ist, jedoch stark auf persönliches Engagement, Vorbildwirkung und elterliche Kooperation und weniger auf institutionell abgesicherte Strukturen angewiesen ist, beschreiben. Die Elementarpädagogin PM versteht soziale Ungleichheit als Unterschiedlichkeit von Kindern in ihrem Förder- und Unterstützungsbedarf und es soll durch frühe Förderung, individuelle Zuwendung und pädagogische Intervention ausgeglichen werden. Die pädagogische Aufgabe besteht somit in der individuellen Förderung.

6.1.8. Elementarpädagogin PY

Bei dem Expert*inneninterview mit der Elementarpädagogin PY ließen sich vier passende Ausschnitte zu unterschiedlichen thematischen Überschriften herausarbeiten.

Diversitätssensible Grundhaltung (Respekt und Offenheit)

> *„Also man hat die Heterogenität der Gesellschaft und darauf äh muss man eingestellt sein, find ich, und auch offen sein. Weil es halt eben auch letzten Endes die Kinder sind ähm, die bei einem anvertraut werden, die auch den Respekt verdienen (I: Mhm), egal von welchen Startbedingungen sie kommen.“ (Interviewpartner*in PY, Z. 106-109)*

In diesem Ausschnitt geht es um die Offenheit und den Respekt gegenüber den Kindern unabhängig von ihren Startbedingungen. Ungleichheit wird somit in Form von den Startbedingungen der Kinder verstanden. Hierbei wird deutlich, dass die Elementarpädagogin PY soziale Ungleichheit als Vielfalt wahrnimmt und Diversität als persönliche Offenheit versteht. Die Elementarpädagogin PY weist eine pädagogische Professionalität und ein fürsorgeorientiertes Professionsverständnis als pädagogische Haltung auf. Die Elementarpädagogin PY löst soziale Ungleichheit durch Respekt, was auf ein moralisch-egalitäres Kompensationsmuster hindeutet. Soziale Ungleichheit wird somit in diesem

Ausschnitt entproblematisiert. Die Elementarpädagogin PY weist zwar eine inklusive pädagogische Haltung auf, aber sie ist nicht ungleichheitssensibel, da sie strukturelle Benachteiligung durch moralische Gleichheit kompensiert und Differenz als individuelle Unterschiede ansieht.

Gleichbehandlung der Eltern

> *„der Ansatz, dass man halt eben mit allen Eltern äh versucht, respektvoll zu reden, ist eigentlich immer so ne Einheit. Also ich denk mir, es ist grundsätzlich meiner Meinung nach egal, ob ein ähm Ärztepapa vor einem steht und etwas hinterfragt oder ein Papa steht, der vielleicht eine Fluchterfahrung hatte oder so. Ich finde beide sind also beide Anliegen sind gleich zu behandeln." (Interviewpartner*in PY, Z. 188-192)*

In diesem Ausschnitt wird betont, dass es für die Elementarpädagogin PY keinen Unterschied macht, welchen Beruf die Eltern ausüben, da sie alle respektiert und gleichbehandelt. Dadurch werden soziale Ungleichheiten zwar wahrgenommen, aber moralisch glattgestellt. Die Elementarpädagogin PY sieht somit Gleichheit als moralische Verpflichtung, wobei aber die unterschiedlichen Ressourcen der Familien unbeachtet bleiben. Respekt wird als moralische Gleichheit eingesetzt, um soziale Ungleichheit zu überdecken. Die Thematisierung von Macht- und Wissensunterschieden wird vermieden, was bedeutet, dass Machtasymmetrien und Ungleichheit aus der pädagogischen Betrachtung herausgehalten werden. Dies könnte auch darauf hindeuten, dass kein Elternteil aufgrund bestimmter Merkmale bevorzugt oder benachteiligt wird. Die Elementarpädagogin PY möchte, dass soziale Ungleichheit keine Rolle spielt, was somit auf einen egalitär-differenzblinden Modus hindeutet.

Umgang mit finanzieller Ungleichheit

> *„wegen diesen finanziellen Ressourcen (I: Mhm), wenn wenn ich Ausflüge mach, schau ich, dass es halt eben generell irgendwie in der Umgebung liegt, dass wir kostenlos reingehen können (I: Mhm). Wenn es Kosten gibt, dann schau ich, dass ichs wirklich weit weit voraus den Eltern mitteile (I: Mhm) ähm und ich stell den Raum zur Verfügung, dass sie dann sagen ähm, das Kind bleibt an dem Tag daheim (I: Mhm). Also dass das jetzt nicht so ein Tabuthema ist, die nimmt nicht daran teil (I: Ja), sondern ähm dass das absolut in Ordnung ist, weil es unterschiedliche Gründe haben kann." (Interviewpartner*in PY, Z. 350-357)*

In diesem Ausschnitt geht es um den Umgang mit finanzieller Ungleichheit, vor allem wie die Elementarpädagogin PY die finanziellen Ressourcen beim Planen von Ausflügen berücksichtigt. Die Elementarpädagogin PY erkennt finanzielle Unterschiede als real, relevant

und wirksam an, was darauf hindeuten lässt, dass sie über ein ausgeprägtes soziales Problembewusstsein verfügt. In diesem Ausschnitt handelt es sich um präventives Handeln zur Vermeidung von Ausschluss und Scham. Die Elementarpädagogin PY übernimmt Verantwortung sowie kompensiert strukturelle Nachteile und bekämpft soziale Ungleichheit durch Normalisierung von Abweichung. Dabei handelt es sich um einen feinfühligen sensibel-inkludierenden Umgang mit Armut. Die Elementarpädagogin PY erkennt unterschiedliche Lebenslagen an und verhindert, dass finanzielle Armut sichtbar markiert wird. Die Elementarpädagogin PY ist sehr sensibel dafür, wie soziale Unterschiede beschämend, ausgrenzend oder entwertend wirken können und richtet ihr Handeln gezielt darauf, solche Stigmatisierungen zu vermeiden, weshalb von einer stark stigmareflexiven pädagogischen Haltung gesprochen werden kann. Die Elementarpädagogin PY steuert aktiv gegen Exklusion, was auf eine differenzsensible pädagogische Haltung hindeutet. In diesem Ausschnitt gibt es keine Gleichbehandlung, sondern eine sensible Differenzierung, weshalb von einem kompensatorisch-inklusiven Umgang mit sozialer Ungleichheit ausgegangen werden kann. Für die Elementarpädagogin PY bedeutet Professionalität, soziale Ungleichheit aktiv auszugleichen, was auf einen reflektierten und professionellen Modus der Elementarpädagogin PY hindeutet.

Reflexive differenzsensible Haltung / Gleichbehandlung ≠ Gleichgerechtigkeit

> *„ich denke mir, man lernt da nie aus (I: Mhm). Also es ist immer so ein stetiges Ich-muss-offen-sein-für. Und es ist nicht mein Blickwinkel, nicht meine Lebenswelt vielleicht. Aber man muss halt eben für sich dann trotzdem immer wieder vor Augen halten. Es geht um das Wohl der Kinder. Wir müssen irgendwie schauen, wie ma das trotzdem hinkriegen. Ähm und dieses Kind verdient auf jeden Fall ein faires Umfeld weitestgehend. Ich ich find, die Debatte zwischen ähm (…) dieser sozialen Ungleichheit halt eben sehr interessant, weil halt eben jedem Kind (…), also wenn ich alles gleich behandl, ist es ja dann halt eben auch nicht (I: Mhm) gerecht.“ (Interviewpartner*in PY, Z. 653-660)*

In diesem Ausschnitt ist besonders interessant, dass die Elementarpädagogin PY sagt, dass Gleichbehandlung nicht Gleichgerechtigkeit bedeutet. Die Elementarpädagogin PY versteht Professionalität als permanent reflexiven Lernprozess, was auf ein sehr anspruchsvolles Professionsverständnis hindeutet. Die Elementarpädagogin PY hat das Bewusstsein dafür, dass ihre eigene Perspektive nicht als Maßstab für alle gilt und sie erkennt soziale Vielfalt als strukturelle Realität an. Das Kindeswohl ist in diesem Ausschnitt ein reflexiver Maßstab. Durch die Aussage „faires Umfeld“ ist klar, dass die Elementarpädagogin PY Gerechtigkeit relational

denkt und „faires Umfeld“ als Konzept von Gerechtigkeit ansieht. Um Gerechtigkeit herzustellen, erkennt die Elementarpädagogin PY die Notwendigkeit ungleicher bedarfsorientierter Behandlung, was darauf hindeutet, dass differenzsensible Professionalität als höherer Reflexionsmodus gilt. Die Elementarpädagogin PY befindet sich auf einer theorienahen gesellschaftsbezogenen Reflexionsebene.

Verständnis sozialer Ungleichheit und pädagogische Haltung der Elementarpädagogin PY

Besonders auffallend ist bei dem pädagogischen Handeln und der pädagogischen Haltung der Elementarpädagogin PY, dass sich dieses sehr stark am bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen (2009) orientiert. Vor allem die Themen Respekt und Offenheit sowie Respekt gegenüber den Eltern wird im BildungsRahmenPlan deutlich hervorgehoben. Diese Überschneidungen in den Erzählungen mit dem BildungsRahmenPlan kann darauf zurückzuführen sein, da die Elementarpädagogin PY auch als Lehrerin an einer BAfEP tätig ist und diesen auch ihren Schüler*innen lehrt. Aus den zuvor genannten Ausschnitten lässt sich zusammenfassend nun folgende pädagogische Haltung nennen: reflexiv-inklusive, gerechtigkeitsorientierte und struktursensible pädagogische Haltung. Besonders interessant ist, dass die Elementarpädagogin PY die explizite Unterscheidung zwischen Gleichbehandlung und Gleichgerechtigkeit erwähnt. Die pädagogische Haltung der Elementarpädagogin PY lässt sich als sozial gerechte, inklusionsorientierte und strukturell reflektierte Pädagogik beschreiben, denn sie zielt nicht nur auf Anerkennung und Wohlbefinden, sondern auf die aktive Gestaltung fairer Bedingungen für Kinder mit unterschiedlicher sozialer Herkunft hin. Die Elementarpädagogin PY versteht soziale Ungleichheit als strukturell bedingte Chancenungleichheit beziehungsweise strukturelle Differenz der Lebensbedingungen.

6.1.9. Elementarpädagogin PL

Aus dem Expert*inneninterview mit der Elementarpädagogin PL ließen sich zwei thematisch passende Überschriften zu bestimmten Passagen herausarbeiten. Bei der zweiten Überschrift konnten sogar zwei verschiedene Ausschnitte aus dem Expert*inneninterview zugeordnet werden, da es sich thematisch um dasselbe Thema handelt.

Beziehungsarbeit im Kindergartenalltag

> *„Ja also ich persönlich achte also möchte eigentlich schon im Zuge von so einem Alltag, dass i schau, dass ich eigentlich mit jedem Kind so gut es geht irgendwie interagiere. Und wenn ma*

*jetzt auffällt, boa ich hab jetzt mit einem Kind noch nicht gesprochen ähm, dass i halt drauf schaue, dass ich da auch nochmal aktiv darauf zugehe." (Interviewpartner*in PL, Z. 220-223)*

In diesem Ausschnitt wird deutlich, dass es der Elementarpädagogin PL wichtig ist, sich mit jedem Kind zu beschäftigen, da sie sich verpflichtet fühlt, jedem Kind gleich viel Zuwendung zu geben. Die Elementarpädagogin PL erzeugt Gleichheit über Interaktionsverteilung. Beziehung steht im Zentrum des pädagogischen Verständnisses der Elementarpädagogin PL. Die Elementarpädagogin PL hat eine reflexive selbstkritische Arbeitsweise und erkennt ihre eigene Rolle als potenzielle Quelle von Ungleichbehandlung. Die Elementarpädagogin PL hat einen präventiven Umgang mit Exklusion, da sie präventiv gegen Benachteiligung arbeitet, indem sie aktiv auf die Kinder zugeht. Alle Kinder sollen einen Zugang zu der Elementarpädagogin PL haben, weshalb Gleichheit über gleiche Beziehungszuwendung entsteht. Somit zeigt sich bei der Elementarpädagogin PL eine feinfühlig-gleichheitsorientierte pädagogische Haltung.

<u>Emotionsregelung und Überforderung</u>

*„Ja, also es gibt ned nur wenige Situationen, sondern a ziemlich viele Situationen im Alltag, wo i einfach sehr schnell an meine Grenzen dann einfach auch komme, weil ja, also i versuch immer mit sehr viel Verständnis an die Situation ranzugehen, aber wenn ma gewisse Dinge, auch wenns vielleicht manchmal nicht so pädagogisch äh wertvoll ist, dass man dann schnell frustriert wird, aber wenn ma gewisse Dinge einfach schon zehnmal gsagt hat am Vormittag innerhalb von einer Stunde, da komm i halt dann persönlich a sehr schnell an meine also schnell dementsprechend an meine Grenzen (I: Ja). Und da ist halt dann a die Frustration bei mir sehr hoch. Ähm aber wir im Team haben uns äh gewisse Codewörter ausgmacht oder ja (lacht) einfach mal, i muss kurz was trinken, dass ma sich aus der Situation rausnimmt (I: Ja), weil i möcht natürlich auch ned, dass das Kind jetzt von mir das Gefühl kriegt, boah ähm die NAME reagiert jetzt grad so auf mich, weil ich sie jetzt ned verstehe. Also i möchte da schon, dass ich sie in Fokus stell, dass das Kind das Gefühl kriegt, boah i werd auch wertgeschätzt, obwohl ähm da ich jetzt frustriert bin als Pädagogin." (Interviewpartner*in PL, Z. 265-277)*

*„Und wenn ich mich jetzt als Pädagogin betrachte, versuch i halt einfach, dass i mi kurz aus der Situation rausnehme ähm, dass ich halt auch reflektieren kann und mich wieder bissl runterbringen kann, dass i halt dann ja wieder einen Weg finde, wie i das Kind äh ja selbst auch aus der Frustration rausholen" (Interviewpartner*in PL, Z. 285-288)*

In diesen beiden Ausschnitten geht es einerseits um die persönliche Emotionsregelung der Elementarpädagogin PL und andererseits um die Überforderung im Kindergartenalltag. Es zeigt

sich eine hohe Relevanz von emotionaler Selbstregulation, weshalb Professionalität als Emotionsmanagement und Selbstkontrolle verstanden werden kann. Überforderung und Grenzerfahrungen sind in diesen beiden Ausschnitten Alltag. Der Elementarpädagogin PL ist es wichtig, dass die Kinder keinen negativen Affekt spüren, auch wenn er da ist, was auf eine harmonisierend-beziehungsorientierte pädagogische Haltung hindeutet. Die Elementarpädagogin PL sieht sich verantwortlich für das emotionale Erleben der Kinder. Die erwähnte Teamstrategie, die im ersten Ausschnitt erwähnt wird, soll zur Entlastung dienen, wodurch ein Spannungsfeld zwischen Anspruch und Erschöpfung deutlich wird. Hierbei wird Distanzierung als professionalisierte Handlungsmethode gesehen. Selbstregulation ist Voraussetzung für die emotionale Regulation der Kinder, weshalb von einer reflektierten pädagogischen Haltung ausgegangen werden kann.

Verständnis sozialer Ungleichheit und pädagogische Haltung der Elementarpädagogin PL

Aus den zuvor genannten Ausschnitten lässt sich zusammenfassend nun folgende pädagogische Haltung nennen: stark beziehungs- und selbstreflexive, zugleich emotional beanspruchte pädagogische Haltung. Die pädagogische Haltung der Elementarpädagogin PL lässt sich als reflexiv-emotionale Beziehungspädagogik unter Belastung, die auch von einem hohen Verantwortungsgefühl für die emotionale Wirkung des eigenen Handelns, intensiver Selbststeuerung und dem Anspruch, trotz Überforderung beziehungswahrend und wertschätzend bleibt, geprägt ist, beschreiben. Soziale Ungleichheit wird als situativ entstehende Ungleichheitsbehandlung in der Beziehung verstanden. Die Elementarpädagogin PL versteht soziale Ungleichheit implizit als Gefahr ungleicher emotionaler Anerkennung, denn die Kinder dürfen nicht spüren, dass sie *zu viel* oder weniger wert sind. Soziale Ungleichheit ist somit vor allem ein beziehungsbezogenes Gerechtigkeitsproblem, das durch Selbstreflexion und Emotionsregulation bearbeitet werden soll.

6.2. Dokumentarische Interpretation der Leitfadeninterviews mit Eltern von Kindergartenkindern

Dieses Kapitel beschäftigt sich ausschließlich mit der dokumentarischen Interpretation der fünf Leitfadeninterviews mit Eltern von Kindergartenkindern. Zunächst wird für jedes Leitfadeninterview einzeln die dokumentarische Interpretation aufgezeigt, um für jeden interviewten Elternteil ein Verständnis sozialer Ungleichheit und aus Elternperspektive für den*die Elementarpädagogen*in des Kindes eine pädagogische Haltung herauszuarbeiten. Dies erfolgt, indem bei jedem befragten Elternteil einzelne Ausschnitte, die jeweils mit einer thematisch passenden Überschrift versehen sind, genauer dokumentarisch interpretiert werden.

Im Anschluss wird aus Elternsicht für jede*n Elementarpädagogen*in des Kindes der befragten Elternteile einzeln die pädagogische Haltung und für jeden interviewten Elternteil das Verständnis über soziale Ungleichheit zusammenfassend aufgezeigt. Es ist wichtig anzumerken, dass im Folgenden nur von Elementarpädagoginnen gesprochen wird, da jedes Kind der befragten Elternteile eine weibliche Elementarpädagogin hat.

6.2.1. Elternteil EJ

Bei dem Leitfadeninterview mit dem Elternteil EJ ließen sich fünf thematisch passende Überschriften zu bestimmten Passagen herausarbeiten. Bei der dritten Überschrift konnten sogar zwei verschiedene Ausschnitte aus dem Leitfadeninterview zugeordnet werden, da es sich thematisch um dasselbe Thema handelt.

Offenheit und Diversität

> *„ich glaube, dass der Kindergarten (...) sehr offen divers ist und eigentlich versucht so wenig Unterschiede zu machen wie möglich.“ (Interviewpartner*in EJ, Z. 7-8)*

Dieser Ausschnitt zeigt, dass der Elternteil EJ ein Vertrauen in die Kindergarteninstitution hat und von einer Offenheit und Diversität ausgeht. Diversität wird hierbei nicht als aktive Differenzbearbeitung verstanden, sondern als Nicht-Markierung von Unterschieden, was auf einen Differenzneutralisierungsmodus hindeuten lässt. Der Elternteil EJ versteht somit Gerechtigkeit im Kindergarten als sichtbare Gleichbehandlung der Kinder. Die institutionelle Qualität wird von dem Elternteil EJ über Harmonie und Gleichbehandlung bewertet. Dies könnte möglicherweise auf ein differenzblindes Diversitätsverständnis hindeuten, da für den Elternteil EJ Diversität inklusive Gleichheit bedeutet. Außerdem wird in diesem Ausschnitt das Vertrauen des Elternteils EJ in institutionelle Fairness deutlich.

Alle sind gleich / Kindergarten = Gleichheitsvermittler

> *„es ist aus Sicht der Kinder so, wir sind alle gleich“ (Interviewpartner*in EJ, Z. 10)*

In diesem kurzen Ausschnitt geht es darum, dass den Kindern vom Kindergartenpersonal vermittelt wird, dass alle Menschen gleich sind. Somit wird die Kindergarteninstitution als Wertevermittler dargestellt. Gleichheit wird als pädagogische Norm verstanden und dient als Erziehungsziel. Gleichheit wird auch als gewünschtes soziales Ideal verstanden, weshalb von einem egalitären Gleichheitsmodus, aber auch von einer möglichen Differenzblindheit, ausgegangen werden kann. Denn, wenn alle gleich sind, wird auf die Individualität der Menschen vergessen. Diversität wird somit harmonisiert und nicht differenzsensibel

thematisiert. Gleichheit wird hier auch als ausreichende Gerechtigkeit angesehen. Der Umgang mit Differenz ist somit eher über Vereinheitlichung beziehungsweise Neutralisierung als über differenzsensible Bearbeitung erkennbar. Es kann auch so verstanden werden, dass den Kindern vermittelt wird, dass das Kindergartenpersonal niemanden bevorzugt oder benachteiligt.

Ungleichbehandlung aufgrund des Verhaltens der Kinder

> *„bei meinem Großen wars, glaub ich, ziemlich anders, weil da wars eher schwierig, da wars glaub ich, sehr ähm bewertend, vielleicht aus Sicht der Pädagoginnen, ja, nicht unbedingt auf, also (…) nicht auf sozial aufs Sozialmilieu (…) bezogen, sondern es steht auf das Verhalten der Kinder, glaub ich, eher so, wenn die Kinder (UNV. undeutliche Aussprache) waren, dann waren das halt eher die Außenseiter und wenn die brav und angepasst waren, dann waren die halt mehr so, wurden halt mehr bespielt und unterstützt." (Interviewpartner*in EJ, Z. 11-17)*

> *„Also, im Kindergarten von der Großen nicht. Da habe ich das Gefühl, sie gehen auf jeden herzlich zu (I: Mhm). Und in dem katholischen Kindergarten hab ichs anders wahrgenommen. Da gabs, glaub ich, schon eindeutig Lieblinge, aber ich weiß halt nicht, inwiefern (…) sie, also die Pädagoginnen, ihre Lieblinge definieren. Also, ich hab schon gemerkt, so bei dem einen war das Lächeln größer, wenn die reinkamen, bei dem anderen halt nicht so groß" (Interviewpartner*in EJ, Z. 89-93)*

In diesen beiden Ausschnitten geht es um die Benachteiligung und Bevorzugung mancher Kinder innerhalb der Kindergartengruppe aufgrund des Verhaltens der Kinder. Somit ist das pädagogische Handeln verhaltensbezogen selektiv. Damit die Kinder Zuwendung oder Förderung der Elementarpädagoginnen bekommen, müssen sie sich implizit an die Norm anpassen. Es wird durch die Aussage „Außenseiter" angenommen, dass Exklusion durch die pädagogische Praxis mitproduziert wird. Der Elternteil EJ grenzt strukturelle Ungleichheit ab und verortet Ungleichbehandlung auf der Verhaltensebene. Außerdem wird in diesen beiden Ausschnitten von der Mutter EJ die institutionelle Gerechtigkeit über Erfahrungsunterschiede, die sie durch ihre beiden Kinder machte, verglichen. Gerechtigkeit wird über Beziehungszuwendung und Ungleichheit auf Interaktionsebene von dem Elternteil EJ wahrgenommen. Somit kann davon ausgegangen werden, dass sich der Elternteil EJ von Elementarpädagog*innen eine zuwendungsbezogene Gleichbehandlung erwartet.

Individualität

> *„das Kindergarten-Sommer-Fest […] da gings halt darum, wir sind alle individuell, aber wir sind alle gemeinsam. Also das war das große Thema, dass wir durch dadurch, dass wir halt alle*

*individuell sind, haben wir was gemeinsam (I: Mhm) und sind eine Gruppe. Also der der Kindergarten fördert das meiner Meinung nach schon stark." (Interviewpartner*in EJ, Z. 122-127)*

In diesem Ausschnitt geht es um die Individualität der Kinder, die speziell beim Sommerfest hervorgehoben und vom Kindergartenpersonal gefördert wird. Ungleichheit wird nicht als Spannungsfeld, sondern als Gruppenressource interpretiert. Hierbei handelt es sich um einen harmonisierenden Diversitätsrahmen. Die institutionelle Qualität wird an der Zugehörigkeitsproduktion gemessen. Diversität wird somit als symbolische Vielfalt verstanden.

Umgang mit sozialer Ungleichheit aufgrund sozialer Herkunft

*„Also ich weiß, es gab dann sehr einkommensschwache Familien, die auch glaub ich sozial (…) am Brennpunkt waren (I: Mhm). Und da hatte ich schon den Eindruck, dass die Kinder nicht so gerne, ich ich nicht so gerne, weiß ich nicht, aber es war halt (…) so in der Retrospektive, ist halt schwer schwer zu beschreiben. Aber ich hab das Gefühl, dass (…) die halt nicht so herzlich empfangen worden sind, wenn man wenn halt Kinder gleichzeitig reingekommen sind. Es ist halt eine irgendwohin gerannt, das andere wurde herzlich begrüßt." (Interviewpartner*in EJ, Z. 139-145)*

In diesem Ausschnitt geht es um die nicht so herzliche und freundliche Begrüßung von Kindern aus einkommensschwachen Familien, weshalb soziale Herkunft als unterscheidungsrelevant wahrgenommen wird. Die institutionelle Ungleichheit wird über Interaktionssignale, also das unterschiedliche Begrüßen, gedeutet. Es wird deutlich, dass der Elternteil EJ durch die Worte „ich hab das Gefühl" eine vorsichtige Kritik äußert. Da Kinder aus einkommensschwachen Familien weniger Herzlichkeit erhalten, kann dies auf eine mögliche sozial selektive Beziehungszuwendung hindeuten, denn die soziale Herkunft, vor allem das niedrige Einkommen der Eltern, kann zu einer geringeren pädagogischen Zuwendung führen. Jedoch liegt diese unterschiedliche Herzlichkeit bei der Begrüßung der Elementarpädagogin eventuell nicht nur an der sozialen Herkunft, sondern auch an der Sympathie oder an der Orientierung der individuellen Bedürfnisse der Kinder, da die Elementarpädagogin die Kinder kennt und weiß, dass manche Kinder mehr Aufmerksamkeit brauchen und andere Kinder diese gar nicht wollen. Da die Worte „in der Retrospektive" einen Reflexionsprozess zeigen und es sich bei dieser Erfahrung um den Kindergarten des älteren Kindes von dem Elternteil EJ, das bereits die Volksschule besucht, handelt, kann von einer rückblickenden Deutung ausgegangen werden.

Verständnis sozialer Ungleichheit und pädagogische Haltung der Elementarpädagogin von dem Kind des Elternteils EJ

Da der Elternteil EJ von zwei Elementarpädagoginnen spricht, nämlich über die Elementarpädagogin ihrer Tochter, die aktuell den Kindergarten besucht, und über die Elementarpädagogin ihres älteren Sohnes, der bereits die Volksschule besucht, wird von beiden Elementarpädagoginnen jeweils eine pädagogische Haltung aufgezeigt. Dies ist insofern interessant, da die beiden Elementarpädagoginnen sehr unterschiedlich sind und sich die Erfahrungen des Elternteils EJ hierbei deutlich unterscheiden.

Aus den zuvor genannten Ausschnitten lässt sich zusammenfassend nun folgende pädagogische Haltung für die Elementarpädagogin der Tochter, die aktuell den Kindergarten besucht, schließen: egalitär-inklusive gemeinschaftsorientierte pädagogische Haltung. Diese pädagogische Haltung lässt sich auch als wertschätzend, gleichheitsorientiert und gemeinschaftsbildend beschreiben. Inklusion zeigt sich als gelebte Normalität, die Unterschiede entdramatisiert und Zugehörigkeit in den Vordergrund stellt. Soziale Ungleichheit wird implizit als pädagogisch neutralisierbar verstanden.

Aus den zuvor genannten Ausschnitten lässt sich zusammenfassend nun folgende pädagogische Haltung für die Elementarpädagogin des älteren Sohnes, der bereits die Volksschule besucht, schließen: selektive, leistungs- und verhaltensorientierte pädagogische Haltung. Diese pädagogische Haltung wird implizit hierarchisierend und normalitätsorientiert verstanden. Zugehörigkeit, Unterstützung und emotionale Wärme werden jenen Kindern, die verhaltenskonform und anschlussfähig erscheinen, stärker gegeben, während andere Kinder, vor allem aus belasteten sozialen Lagen, subtil marginalisiert werden. Soziale Ungleichheit wird somit als ungleiche Anerkennung im pädagogischen Alltag verstanden.

6.2.2. Elternteil ED

Bei dem Leitfadeninterview mit dem Elternteil ED ließen sich sechs thematisch passende Überschriften zu bestimmten Passagen herausarbeiten. Bei drei dieser Überschriften konnten sogar mehrere Passagen zugeordnet werden.

Umgang mit Kindern mit Behinderung oder besonderen Förderbedarf

> *„legen sie schon Wert drauf, wenn ein Kind zum Beispiel irgendwie besondere Bedürfnisse brauchen. Meiner Meinung nach sind sie aber nicht gut qualifiziert. Also wenn mans mal so betrachtet, dass zum Beispiel ein Kind, ich geh jetzt mal auf das Ding, dass ein Kind einen gewissen Förderungsbedarf braucht und ähm (...) die Pädagoginnen aber damit eigentlich so umgehen, dass ein dass dieses Kind andere schlagen darf, beißen darf und alles mögliche und*

*die anderen Kinder müssen dann darunter eigentlich leiden (I: Mhm). Ähm und es muss aber so hingenommen werden, weil dieses Kind eben eine Diagnose hat, find ich das halt nicht mehr richtig, weil die anderen Kinder ja sollten auch nicht darunter leiden." (Interviewpartner*in ED, Z. 11-18)*

In diesem Ausschnitt geht es darum, dass auf Kinder mit Behinderung in der Kindergartengruppe viel wert gelegt wird, aber von der Elementarpädagogin aus, darf dieses Kind aufgrund der Diagnose andere Kinder beißen, wodurch die anderen Kinder leiden. Gerechtigkeit wird somit gruppenbezogen rekonstruiert, aber nicht bedarfsbezogen. Die differenzielle Behandlung wird von dem Elternteil ED als unfair erlebt, was durch die Aussage „die anderen Kinder müssen dann darunter eigentlich leiden" deutlich wird. Dies zeigt auch, dass der Elternteil ED eine Fairnessnorm gegenüber den „anderen Kindern" hat. Weiters kann es auch sein, dass ihr Kind eventuell auch einmal von dem Kind gebissen wurde und der Elternteil ED deshalb so reagiert. Die pädagogische Qualität ist somit die Fähigkeit zur Regulierung und Begrenzung.

Verteilung von mehrsprachigen Kindern

*„ich find aber die Verteilung tatsächlich im gesamten Kindergarten war auch nicht richtig, also weil es gibt ja eine Gruppe, die gelbe Gruppe, wo ganz viele Kinder mit ganz ähm einem Migrationshintergrund sind und die auch quasi andere Sprachen sprechen (I: Mhm) und die Kinder gehören ja eigentlich auf die anderen Gruppen verteilt, sodass ähm da nicht so Gruppen entstehen, wo sie dann eigentlich nur noch untereinander ihre Sprache sprechen." (Interviewpartner*in ED, Z. 60-65)*

In diesem Ausschnitt geht es um die Verteilung von mehrsprachigen Kindern auf die einzelnen Kindergartengruppen, da in einer Kindergartengruppe fast alle mehrsprachigen Kinder sind, anstatt diese auf die Kindergartengruppen aufzuteilen. Es wird deutlich, dass die Sprache als Integrationsindikator verstanden wird und somit auch als Maßstab für gelingende Zugehörigkeit. Die Kindergarteninstitution soll die soziale Zusammensetzung regulieren, um gewünschtes Verhalten zu erzeugen. Es wird deutlich, dass das Erlernen der deutschen Sprache abhängig von den anderen Kindern in der Kindergartengruppe ist. Mehrsprachigkeit wird als Defizit oder Problem angesehen und stellt sich als Inklusionsbarriere dar. Der Elternteil ED erwartet sich von der Kindergarteninstitution als Lösung eine Durchmischung aller Kinder, um die Kinder besser inkludieren zu können, damit die Kinder ihre Deutschkenntnisse verbessern und erweitern können.

Umgang mit sozialer Ungleichheit

> *„Ja also wenn das Themen sind, die sie selbst betrifft, irgendwie zum Beispiel, also wir hatten ja das Thema, dass die KINDSNAME zum Beispiel genannt worden ist, dicke blöde Kuh. Und da hat die Pädagogin direkt was gemacht. Ich glaub aber, dass sie sich damit selbst auch identifizieren konnte. Aber wenns dann halt um andere Themen ging, das ja da wurd halt nie was gesehen also (I: Okay), ja. Deswegen den Umgang, den fand ich jetzt nicht wirklich gut" (Interviewpartner*in ED, Z. 87-92)*

In diesem Ausschnitt geht es um den unterschiedlichen Umgang mit sozialer Ungleichheit. Das pädagogische Handeln wird aus Elternperspektive sehr subjektiv-identifikationsgeleitet und personenabhängig oder themenabhängig beschrieben. Der Elternteil ED kritisiert, dass von der Elementarpädagogin nur selektiv eingegriffen wird. Der Elternteil ED erwartet sich eine konsistente Intervention, unabhängig von persönlicher Betroffenheit der Elementarpädagogin. Es wird deutlich, dass nicht alle Problemlagen als gleich relevant angesehen werden, weshalb sich der Elternteil ED eine Interventionsgleichheit wünscht. Besonders bedeutsam ist die situative Sensibilität der Elementarpädagogin, denn bei Themen, mit welchen sie sich identifizieren kann, interveniert sie sofort und bei anderen Diskriminierungsdimensionen schweigt sie oder thematisiert es nicht. Daher wird von dem Elternteil ED zu Ende dieses Ausschnittes mit den Worten „den Umgang, den fand ich jetzt nicht wirklich gut" der Umgang mit sozialer Ungleichheit gesamt negativ bewertet. Es kann daraus geschlossen werden, dass diese pädagogische Haltung eher reaktiv statt präventiv ist und stark von persönlicher Betroffenheit abhängt. Es kann vermutet werden, dass die Elementarpädagogin selbst Erfahrungen mit manchen Themen gemacht hat, weshalb sie bei diesen interveniert und eventuell nimmt sie die anderen nicht wahr, weil sie sich nicht in die Lage versetzen kann oder diese einfach unbewusst weniger wahrnimmt.

Ungleichbehandlung aufgrund von Sympathie

> *„Ja, auf individuelle Bedürfnisse schon […] weil meiner Meinung nach sind sie schon so bissl, dass sie gewisse Kinder bevorzugen." (Interviewpartner*in ED, Z. 114-116)*

> *„Also nicht jedes Kind wird dort gleich behandelt, ja. Aber ich glaub, das ist eh auch so eine Sympathiesache (I: Ja). Auch wie sympathisch sind die Eltern auch, also auch die Familien, also die Sympathie von der Familie ist auch ausschlaggebend. Und dann aber auch eben die also die Sympathie vom Kind." (Interviewpartner*in ED, Z. 119-122)*

*„Ja, also ich glaub schon, ehrlich gesagt, dass das Sympathie ist. (…) Ähm also aus einem bestimmten Grund. Weil, also ich muss sagen, die KINDSNAME, die hatte zum Beispiel das Glück, dass sie von der NAME total geliebt worden ist und dass sie da wirklich bevorzugt worden ist. Ich würd sagen, dass es Sympathie ist. Ich wüsste jetzt nicht, warum sie sie ähm so extrem teilweise bevorzugt hat, dass das schon eigentlich, find ich, nicht mehr fair gegenüber den anderen Kindern auch war." (Interviewpartner*in ED, Z. 133-138)*

*„die KINDSNAME nicht wirklich aufräumen musste (I: Okay). Also die ist dann immer zu Pädagogin gegangen, hat ihr irgendwas erzählen müssen und so ist sie immer vom Aufräumen irgendwie weggekommen und die andere musste halt immer aufräumen." (Interviewpartner*in ED, Z. 143-146)*

In diesen Ausschnitten geht es um Bevorzugungen oder Benachteiligungen der Kinder aufgrund von Sympathie. Der Elternteil ED kritisiert die Bevorzugung mancher Kinder, unteranderem auch von ihrem eigenen Kind. Die Ungleichbehandlung wird von dem Elternteil ED personal statt strukturell erklärt. Die Professionalität der Elementarpädagogin wird als sympathieanfällig rekonstruiert, da zwischen legitimer Individualisierung und illegitimer Bevorzugung differenziert wird. Außerdem lehnt der Elternteil ED die Vorteile zugunsten für das eigene Kind ab, was auf eine gruppenbezogene Gerechtigkeitsorientierung des Elternteils ED hindeutet. Professionelles Handeln sollte aus Elternsicht nicht sympathie- oder beziehungsabhängig sein.

<u>Integration von Kindern mit Behinderung oder mit einer anderen Erstsprache</u>

*„Ja, also ich muss sagen, da hab ich eigentlich einen relativ guten ähm Umgang schon gesehen, weil sie integrieren sie schon ziemlich und sie versuchen schon das Beste zu geben, dass da auch das mit der […] Mehrsprachigkeit funktioniert." (Interviewpartner*in ED, Z. 165-168)*

*„ansonsten mit dem Inklusionskind bei uns wurde schon sehr gut umgegangen. Allerdings gabs eine Stützkraft und diese Stützkraft hätte ja eigentlich schon immer hinter ihm sein sollen, ja. Und da gabs halt dann schon Situationen, wo er, keine Ahnung, Kinder geschlagen hat, gebissen hat oder was für Unfälle da passiert sind und da hat wieder keiner gesehen." (Interviewpartner*in ED, Z. 172-176)*

*„Aber ansonsten war schon so meine mein Eindruck, dass er sonst schon gut zum Beispiel integriert worden ist. Also das Kind mit der Diagnose" (Interviewpartner*in ED, Z. 201-203)*

In diesen Ausschnitten geht es darum, dass mit einem Kind mit einer Behinderung gut umgegangen sowie dieses gut in der Kindergartengruppe integriert wird und die Inklusion von mehrsprachigen Kindern. Jedoch gibt es auch Situationen, wo das Kind mit Behinderung andere

Kinder aus der Kindergartengruppe schlägt oder beißt und das Kindergartenpersonal bewusst wegsieht. Die Inklusionsqualität wird zunächst an formalen Arrangements und guter Absicht gemessen. Aus Elternperspektive soll die Unterstützung nicht nur vorhanden sein, sondern auch wirksam und präsent. Innerhalb dieser Ausschnitte werden zwei Bewertungen des Elternteils ED deutlich: Erstens zeigt sich eine positive Bewertung, da ein Kind mit Behinderung gut integriert wird und das Kindergartenpersonal versucht „das Beste zu geben". Diese positive Bewertung wird somit durch Integration, Bemühen und eine zusätzliche Stützkraft deutlich. Zweitens weisen die Ausschnitte auch eine negative kritische Bewertung auf, da in manchen Situationen die Aufsicht und Prävention des Kindergartenpersonals fehlt. Es zeigt sich somit die Differenz zwischen Bemühen und Professionalität, da sich einerseits das Kindergartenpersonal mittels guten Willens und Integration des Kindes mit Behinderung bemüht und andererseits die Professionalität durch konsequente Präsenz und Eingreifen. Dies zeigt auch, dass die gute Absicht nicht ausreicht, denn Professionalität wird an Verlässlichkeit gemessen. Es könnte jedoch auch darauf hindeuten, dass das Kindergartenpersonal eventuell zu wenig Ressourcen hat, um immer das Beißen und Schlagen dieses Kindes zu verhindern. Denn wie der Elternteil ED sagt, versucht das Kindergartenpersonal „das Beste zu geben".

Nicht-Thematisierung der Hautfarbe

> *„ich hab schon mal den Satz gehört, wir haben das Thema zum Beispiel mit der Hautfarbe zum Glück nie aufgreifen müssen, weil das nie ein Thema wurde." (Interviewpartner*in ED, Z. 277-278)*

> *„solche Themen sind aber meiner Meinung nach nicht besprochen worden (I: Mhm). Also ich hab eben nur gehört, das Thema ist ja nie irgendwie angesprochen worden. Von daher zum GLÜCK muss man das nicht mit den Kindern besprechen. Aber im Grunde genommen, find ich, gehört sowas im Generellen besprochen" (Interviewpartner*in ED, Z. 284-287)*

In diesen beiden Ausschnitten geht es um die Nicht-Thematisierung der Hautfarbe. Die Worte „zum Glück" und die besondere Betonung in dem Interview des Elternteils ED bei dem Wort „GLÜCK" zeigt, dass das Ausbleiben einer Thematisierung für die Elementarpädagogin als Erfolg gesehen wird. Außerdem können die Worte „zum Glück" auch auf eine professionelle Entlastung der Elementarpädagogin hindeuten. Somit kann davon ausgegangen werden, dass es für die Elementarpädagogin eine gute Praxis darstellt, wenn Differenz unbeachtet bleibt. Gleichheit wird somit über Unsichtbarmachung von Differenz hergestellt. Ungleichheit wird in diesen beiden Ausschnitten somit nicht bearbeitet und als nicht existent vorausgesetzt, was auf ein differenzvermeidendes Handlungsmuster hindeuten kann. Der Elternteil ED erwartet sich

eine aktive pädagogische Auseinandersetzung. Es wird klar, dass sich der Elternteil ED eindeutig von der differenzneutralisierenden Logik der Elementarpädagogin distanziert. Denn Ungleichheit und Differenz werden als kommunikativ bearbeitungsbedürftig verstanden. Der Elternteil ED verfügt über ein differenzsensibles, potenziell stigmareflexives Orientierungswissen, das über den zugeschriebenen pädagogischen Modus hinausgeht. Dadurch, dass die Mutter ED im Laufe des Interviews auch über ihre persönlichen negativen Erfahrungen in Bezug auf die Hautfarbe eingeht (Interviewpartner*in ED, Z. 299-306), möchte sie eventuell vermeiden, dass es dem eigenen Kind genauso geht und dieses sowas erleben muss, weshalb es der Mutter ED besonders wichtig ist, dass Elementarpädagog*innen sowas im Vorfeld mit den Kindern besprechen, um mögliche Diskriminierungen aufgrund der Hautfarbe zu vermeiden. Der Elternteil ED erwähnt im Interview auch, dass wenn etwas nicht thematisiert wird und die Kinder es nicht kennen, wird es als etwas Fremdes, was nicht immer als gut wahrgenommen wird, angesehen (Interviewpartner*in ED, Z. 312-315).

Verständnis sozialer Ungleichheit und pädagogische Haltung der Elementarpädagogin von dem Kind des Elternteils ED

Aus den zuvor genannten Ausschnitten lässt sich zusammenfassend nun folgende pädagogische Haltung der Elementarpädagogin schließen: ambivalente, inkonsistente und stark personenbezogene pädagogische Haltung. Besonders auffällig ist eine affektive-selektive Beziehungsgestaltung. Die pädagogische Haltung lässt sich aus Elternperspektive als wohlmeinend, aber wenig professionell gerahmt beschreiben. Inklusion und Individualisierung werden zwar angestrebt, jedoch ohne konsistente Regeln, ausreichende Expertise oder reflektierte Distanz. Das pädagogische Handeln erscheint sympathiegeleitet, selektiv und teilweise auch ungerecht, was bei dem Elternteil ED den Eindruck von fehlender Fairness und mangelnder Struktur erzeugt. Aus den Berichten des Elternteils ED geht hervor, dass Ungleichheit nicht nur durch Unterschiede der Kinder entsteht, sondern auch durch das pädagogische Handeln selbst. Soziale Ungleichheit wird als ungleich verteilte pädagogische Aufmerksamkeit, Schutz und Sanktionierung verstanden. Der Elternteil ED versteht soziale Ungleichheit als pädagogisch (mit)produzierte Ungerechtigkeit. Ungleichheit ist damit kein bloßes Hintergrundphänomen, sondern ein konkretes Alltagsproblem institutioneller Praxis.

6.2.3. Elternteil EM

Bei dem Leitfadeninterview mit dem Elternteil EM ließen sich sechs thematisch passende Überschriften zu bestimmten Passagen herausarbeiten. Bei zwei dieser Überschriften konnten sogar mehrere Passagen zugeordnet werden.

Ausgrenzungen werden normalisiert / Nicht-Thematisierung bei Ausgrenzungen

> *„meiner Meinung nach für ihn zu Ausgrenzungen gekommen, indem von anderen Kindern Strafzetteln ausgeteilt wurden an ihn. Und das heißt, wenn er einen Strafzettel bekommt, dass er keine Ecke mehr besuchen darf, keinen Bereich mehr im Kindergarten, also nur mehr bei Tisch spielen darf, was nicht so seines war. Und das wurde auch von mir dann auch bei der Pädagogin angesprochen, weil ihn das sehr stark beschäftigt hat. Ähm ja, da hat die Pädagogin gmeint, das ist so, dass die Kinder, sie weiß, sie hat das wahrgenommen, dass es Strafzetteln gibt, dass sowas (...) dass sowas passiert im Kindergarten. Aber die fand das nicht weiter schlimm, weil die Kinder müssen auch lernen, mit sowas umzugehen, dass jetzt nicht immer alles so (...) geht, was sie möchten." (Interviewpartner*in EM, Z. 24-32)*

In diesem Ausschnitt geht es darum, dass Kinder von anderen Kindern mittels „Strafzetteln" ausgegrenzt werden und die Elementarpädagogin der Meinung ist, dass die Kinder damit umgehen lernen müssen. Die Existenz und Duldung von „Strafzetteln" zeigt, dass Regelsetzung und Sanktionierung in die Peer-Gruppe verlagert wird und die institutionelle Autorität der Elementarpädagogin zurücktritt. Ausgrenzung wird somit als Lernprozess normalisiert und Exklusion wird pädagogisch neutralisiert. In diesem Ausschnitt wird ein Konflikt zwischen dem elterlichen Schutzanspruch und der pädagogischen Deutung deutlich, denn der Elternteil EM erwartet sich von der Elementarpädagogin Schutz, Intervention und Fairness, aber die Elementarpädagogin ist eher für Abhärtung und Normalisierung von Ausgrenzungen.

Umgang mit Trennungsschwierigkeiten bei einem Trennungskind

> *„Einmal ist er beim Papa, einmal ist er bei der Mama. Und an den Tagen, wo die Übergabe war, war es eigentlich für den KINDSNAME sehr schwierig. Er hat in der Früh viel geweint und ihm ist die Trennung total schwer gefallen. Und da ist leider auch von dem Personal nicht gekommen, dass sie ihm da geholfen hätten, dass sie ihm unterstützt hätten in dieser Situation, sondern eben gemeint hätten, er ist jetzt schon länger im Kindergarten, er soll jetzt reinkommen und er soll nicht immer so ein Theater machen." (Interviewpartner*in EM, Z. 34-39)*

> *„Und wir haben dann eben in den jetzt in seinen neuen Kindergarten gewechselt. Da wurde er eigentlich anfangs ganz gut aufgenommen. Also er hat sich eigentlich gleich wohl gefühlt. Das Gute war auch, die Pädagogin ist immer wieder beim Bringen rauskommen und hat einfach nur, es haben die Worte gereicht, dass sie gesagt hat, schön, dass du da bist." (Interviewpartner*in EM, Z. 43-47)*

In diesen beiden Ausschnitten geht es um die Herausforderungen bei der Bringsituation im Kindergarten, wo die eine Elementarpädagogin das Kind nicht unterstützt und die aktuelle

Elementarpädagogin durch herzliches Begrüßen dem Kind die Trennungsschwierigkeiten erleichtert, sodass sich das Kind im neuen Kindergarten wohl fühlt. Von der Elementarpädagogin aus dem früheren Kindergarten werden Trennungsschwierigkeiten als Entwicklungsproblem oder als Verhaltensabweichung angesehen, denn sie macht deutlich, dass das Verhalten aufgrund des Alters oder der Dauer, die das Kind den Kindergarten besucht, unangemessen und überholt ist. Somit kann bei dieser Elementarpädagogin von einer Nicht-Unterstützung als pädagogische Strategie gesprochen werden. Durch diese beiden Ausschnitte wird ein kontrastierender Beziehungsmodus im neuen Kindergarten deutlich, denn dort wird Beziehung als Voraussetzung für Gelingen verstanden. Der Elternteil EM nutzt den Kindergartenwechsel als Bewertungsrahmen oder Kontrast, einerseits die Nicht-Unterstützung, wodurch das Problem bestehen bleibt und andererseits die Beziehungsintervention, wodurch das Problem verschwindet. Es werden somit auch zwei konkurrierende Professionalitätsmodelle sichtbar: die Anpassungsnorm, was bedeutet, dass sich das Kind lösen muss, unabhängig vom emotionalen Zustand, hingegen dazu die beziehungsbasierte Entwicklungslogik, wo durch sichere Übergangsbeziehungen Autonomie entstehen kann. Wichtig anzumerken ist, dass jedes Kind individuell ist und nicht für jedes Kind die gleiche Methode die Beste ist, aber in diesem Fall war die beziehungsbasierte Entwicklungslogik die beste Unterstützung für das Kind.

<u>Benachteiligung oder Bevorzugung</u>

> *„Ja, das ist eigentlich sehr unterschiedlich. Weil zum Beispiel gibt es im (…) ein Mädchen ähm, das muss zum Beispiel jetzt nicht nicht wirklich wegräumen also das das bekommen auch die Kinder mit, dass das jetzt nicht einräumen muss, sondern die darf daweil was anders mit der Pädagogin machen. (…) Und dann aber wieder bei einem Burschen eben, der Autist ist, hab ich öfters jetzt schon beim Abholen mitbekommen, sie sitzen dann meistens noch im Kreis, machen dann noch einen Kreis. Und wenn sein Verhalten jetzt nicht (…) kein gewünschtes Verhalten ist, sagen wir so ähm, muss er dann mit einer Betreuungsperson die Gruppe verlassen und ist dann meistens im Turnsaal. Genau, oder wars auch schon so, zum Beispiel beim Ostereiersuchen bin ich ihm Abholen gekommen meinem Sohn. Und da war dieses Kind ganz alleine mit einer Betreuungsperson in der Gruppe und hat mir dann mitgeteilt, wo sich mein Kind befindet. Dass der eben beim Ostereiersuchen ist und hat gesagt, dass er dort nicht dabei sein darf.“ (Interviewpartner*in EM, Z. 76-87)*

> *„Ja natürlich in dem Fall eben, vor allem zum Beispiel, dass dieses Kind jetzt beim Ostereisuchen oder sowas nicht dabei sein durfte. Das ist natürlich für dieses Kind, weil das*

*möchte jedes Kind erleben (I: Mhm). Und das ist natürlich schon ein Nachteil für dieses Kind und aufgrund seiner Behinderung." (Interviewpartner*in EM, Z. 124-127)*

In diesen beiden Ausschnitten geht es vor allem darum, dass einerseits ein Mädchen nicht wegräumen muss und somit bevorzugt wird sowie andererseits um einen Buben mit Autismus, der aufgrund unerwünschten Verhaltens öfters die Gruppe verlassen muss oder von Festen, wie die Ostereiersuche, ausgeschlossen wird, weshalb hierbei von einer Benachteiligung gesprochen werden kann. Die Ungleichbehandlung in diesen beiden Ausschnitten wird somit über Kontrastpaare sichtbar. Abweichung beziehungsweise eine Behinderung wird mit Exklusion beantwortet statt mit Unterstützung und Inklusion innerhalb der Gruppe. Behinderung, vor allem in diesen beiden Ausschnitten Autismus, wird als Ausschlusskriterium wirksam und nicht als Anlass für Anpassung an die Situation. Es könnte jedoch auch sein, dass der Bub aufgrund seines Autismus in der gesamten Gruppe überfordert ist, weshalb er dieses Verhalten aufweist und das Kindergartenpersonal ihn aus der Situation bringen möchte. Denn in der Inklusiven Pädagogik wird empfohlen, dass bei Verhaltensweisen, wie beispielsweise Aggressivität bei Kindern mit Autismus, ein Ausschluss aus der Situation helfen kann (Bernitzke & Tupi, 2016, S. 293). Eventuell zeigt der Bub mit Autismus auch diese unerwünschten Verhaltensweisen aufgrund des Wunsches nach Aufmerksamkeit, die er in der Gruppe mit den anderen Kindern nicht bekommt. Denn bei Kindern mit Autismus ist oft die beobachtbare Funktion von Verhaltensstörungen der Wunsch nach Aufmerksamkeit (Bernard-Opitz, 2015, S. 56). Es kann gesagt werden, dass das Mädchen von ihren Pflichten befreit wird, wohingegen der Bub mit Autismus keinen Ausgleich erhält, sondern einen Verlust der Teilhabe. Gerechtigkeit wird somit über Teilhabe definiert.

<u>Überforderung der pädagogischen Fachkräfte</u>

*„Ja, das ist sehr unterschiedlich also oft merkt man, vor allem beim Abholen, dass glaub ich auch die pädagogischen Kräfte dort auch manchmal überfordert sind. Und dass sie momentan in der Situation, vor allem jetzt in Situationen mit jetzt mit keinem gewünschten Verhalten, wissen sie sich manchmal auch keinen Ausweg, außer eben das Kind wegzuschicken." (Interviewpartner*in EM, Z. 94-98)*

In diesem Ausschnitt geht es um die Überforderung des Kindergartenpersonals und den Verdacht des Elternteils EM, dass das Kindergartenpersonal bei dem Kind mit Autismus oft keinen anderen Ausweg mehr sieht. Dies könnte darauf hindeuten, dass das Kindergartenpersonal nicht die fachliche Ausbildung hat, um zu wissen, wie sie mit einem Kind mit Autismus umgehen sollen oder es liegt an den personalen Ressourcen. Gerade bei Kindern

mit Autismus im Kindergarten sind die dementsprechende fachliche Ausbildung und Kenntnisse von hoher Relevanz, um ein Gelingen der Integration zu sichern (Rollett, 2011, S. 115). Exklusion wird als Folge begrenzter Handlungsmöglichkeiten dargestellt und nicht als beabsichtigt. Die Separierung dient somit als Notlösung. Die Ursache der Exklusion liegt somit nicht am Kind, sondern an institutionellen Grenzen oder personeller Überlastung. Die Worte „keinen Ausweg" machen deutlich, dass es auch andere mögliche Wege gibt. Der Elternteil EM nimmt eine entlastende erklärende Haltung gegenüber der Elementarpädagogin ein, was vermutlich daran liegen könnte, dass die Mutter EM selbst als Elementarpädagogin tätig ist und aus Erfahrung weiß, dass es in der Praxis zur Überforderung kommen kann. Schließlich führen die Rahmenbedingungen in österreichischen Kindergärten dazu, dass Elementarpädagog*innen unter belastenden Bedingungen arbeiten müssen (Naschenweng, 2015, S. 269).

Verhaltensänderung bei Anwesenheit der Eltern

> *„Nur das mit der Hautfarbe zum Beispiel, da ist also das würde also das ist ein ganz normales Verhalten. Also dieses Kind wird genauso behandelt wie auch die anderen Kinder. Genau. Ich hab nur einmal eben mitbekommen, auch dass mit einem Kind bissl grob umgegangen wurde, sagen wir so, und auch ein bissl geschrien wurde. Wie aber dann gesehen wurde, dass ich schon da bin, hat sich das Verhalten der Pädagogin schnell geändert." (Interviewpartner*in EM, Z. 104-109)*

In diesem Ausschnitt geht es um den unterschiedlichen Umgang der Elementarpädagogin bei Anwesenheit oder Abwesenheit eines Elternteils. Die sofortige Verhaltensänderung bei Anwesenheit des Elternteils EM zeigt, dass die Selbstkontrolle der Elementarpädagogin durch externe Beobachtung eintritt. Dadurch werden zwei Modi deutlich: Erstens der unbeobachtete Alltag mit möglicher Entgleisung und zweitens die beobachtete Situation mit normkonformem Verhalten. Der Elternteil EM erkennt zwar äußerlich sichtbare Unterschiede in der Hautfarbe, problematisiert dies aber nicht, was bedeutet, dass der Elternteil EM aufmerksam für situative Ungleichbehandlung ist. Dies kann auch darauf hindeuten, dass der Elternteil EM für solche Themen bereits sensibilisiert ist.

Fairness und Gerechtigkeit

> *„Also meinem Kind vor allem gegenüber war das Verhalten eigentlich immer fair und auch gerecht. Also er hat sich sehr wohl gfühlt, weil meiner legt sehr viel Wert und das war ihm beim anderen Kindergarten nicht der Fall. Auf Gerechtigkeit, das ist ihm sehr wichtig und da hat es keine Probleme gegeben." (Interviewpartner*in EM, Z. 114-117)*

In diesem Ausschnitt geht es um die Gerechtigkeit und Fairness der Elementarpädagogin aus Sicht des Kindes. Die institutionelle Qualität wird an Gerechtigkeitserfahrung gemessen und nicht an Konzepten oder pädagogischen Angeboten. Die pädagogische Fairness wird über die kindliche Wahrnehmung validiert. Die emotionale Sicherheit des Kindes durch Wohlfühlen wird als Produkt von Fairness gedeutet. Die institutionellen Unterschiede werden über Erfahrungsvergleiche rekonstruiert.

Verständnis sozialer Ungleichheit und pädagogische Haltung der Elementarpädagogin von dem Kind des Elternteils EM

Da der Elternteil EM aufgrund des Kindergartenwechsels ihres Kindes von zwei Elementarpädagoginnen spricht, wird von beiden Elementarpädagoginnen jeweils eine pädagogische Haltung aufgezeigt. Denn dies ist insofern interessant, da der Kindergartenwechsel aufgrund von sozialer Ungleichheit stattgefunden hat, die beiden Elementarpädagoginnen sehr unterschiedlich sind und sich die Erfahrungen des Elternteils EM deutlich unterscheiden.

Aus den zuvor genannten Ausschnitten lässt sich zusammenfassend nun folgende pädagogische Haltung für die Elementarpädagogin aus dem alten Kindergarten schließen: normativ-disziplinierend, wenig beziehungsorientierte und stark normalitätsbezogene pädagogische Haltung. Die pädagogische Haltung lässt sich aus Elternperspektive als disziplinierende Anpassungslogik beschreiben, denn sie ist geprägt von der Annahme, dass Kinder durch Ausschluss, Sanktionen und emotionale Zurückweisung lernen müssen, mit Belastung umzugehen. Soziale Ungleichheit wird als legitimierte Ungleichbehandlung im Namen von Anpassung und Disziplin verstanden. Aus Elternsicht wird soziale Ungleichheit als pädagogisch produzierte Anpassungsgerechtigkeit wahrgenommen.

Aus den zuvor genannten Ausschnitten lässt sich zusammenfassend nun folgende pädagogische Haltung für die Elementarpädagogin aus dem aktuellen Kindergarten schließen: ambivalente situationsabhängige und selektiv inklusive pädagogische Haltung. Aus der Elternsicht wird die pädagogische Haltung als beziehungsstark, aber strukturell unsicher und selektiv inklusiv wahrgenommen. Inklusion ist zwar vorhanden, aber nicht durchgängig abgesichert, sondern abhängig von der Situation, der Belastung und der individuellen Zuschreibung. Soziale Ungleichheit wird als ungleiche Teilhabe, ungleiche Regelanwendung und situativer Ausschluss verstanden.

6.2.4. Elternteil ES

Bei dem Leitfadeninterview mit dem Elternteil ES ließen sich fünf thematisch passende Überschriften zu bestimmten Passagen herausarbeiten. Bei drei dieser Überschriften konnten sogar mehrere Passagen zugeordnet werden.

Elementarpädagog*innen gehen auf individuelle Bedürfnisse ein

> *„sie schon ein schon auf die Bedürfnisse eines Kindes eingehen, zum Beispiel so wie bei der KINDSNAME, die einfach schüchterner ist, mehr Zeit grad jetzt Zeit braucht und dass sie schon jetzt nicht ein Kind unbedingt überrumpeln, sondern schon auf das Bedürfnis, okay, sie möchte das jetzt langsam angehen oder vielleicht noch ähm sich von der Mama und vom Papa verabschieden, dass sie das sehr wohl berücksichtigen und jetzt nicht das Kind von den Eltern wegreißen und sagen, komm jetzt und der Papa oder die Mama müssen in die Arbeit oder sowas, sondern dass sie sehr wohl auf die Geschwindigkeit des Kindes eingehen" (Interviewpartner*in ES, Z. 9-16)*

> *„ich hätte jetzt schon eher gesagt, dass auf die Bedürfnisse des einzelnen Kindes eingegangen wird und niemand ausgegrenzt wird, weil jemand ärmer ist oder weil man sich nicht so gut ausdrücken kann oder sonstiges." (Interviewpartner*in ES, Z. 22-25)*

In diesen beiden Ausschnitten wird aufgezeigt, dass die Elementarpädagogin auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingeht und kein Kind aufgrund bestimmter Merkmale ausgrenzt. Dies zeigt, dass Gerechtigkeit erst dann stattfindet, wenn niemand ausgeschlossen wird. Im Kindergartenalltag herrscht somit eine Bedarfsgerechtigkeit, da die Kinder von der Elementarpädagogin bedarfsbezogen unterstützt werden. Geld, Sprache und Schüchternheit werden als vorhandene Unterschiede erwähnt, aber nicht als problematisierte Kategorien beschrieben. Pädagogische Qualität wird an Zeit, Geduld und Beziehung gemessen. Der Elternteil ES weist ein starkes Vertrauen in institutionelle Fairness und Kompetenz auf.

Umgang mit „Außenseiter"

> *„bei Elternabenden wird das ja auch gesagt eigentlich, dass sie auch versuchen, Kinder, die vielleicht eher als Außenseiter gelten, wieso auch immer, wenn die nicht so Anschluss finden in einer Gruppe, dass sie sie im Spielen integrieren." (Interviewpartner*in ES, Z. 26-28)*

In diesem Ausschnitt geht es darum, dass beim Elternabend vermittelt wird, dass Kinder, die als „Außenseiter" gelten, beim Integrieren in der Gruppe unterstützt werden. Dieser Ausschnitt zeigt somit eine reflexive Transparenz gegenüber den Eltern, da solche Themen beim

Elternabend thematisiert werden. Das zentrale pädagogische Ziel ist die Zugehörigkeit, welche nicht von selbst entsteht, sondern durch gezielte pädagogische Intervention. Das Spiel fungiert als primärer Raum sozialer Teilhabe. Integration wird als selbstverständlicher Qualitätsmaßstab pädagogischer Arbeit angesehen, wo soziale Differenz anerkannt und pädagogisch moderiert wird.

Bemühung im Umgang trotz fehlenden Fachwissens

> *„sie sind dann doch nicht so versiert mit diesen Themen im Detail, dass sie wissen, wie sie mit so einem Kind umgehen können." (Interviewpartner*in ES, Z. 99-100)*

> *„also das Interesse war da, dass sie vielleicht auch in Zukunft auf die KINDSNAME besser eingehen können. Ich glaub aber auch, dass das bei den anderen Kindern ist. Ähm eben das sie schon, glaub ich, auch bei den Mädchen, was halt auch zweisprachig aufwächst, dass halt eben die eine Betreuerin, die sie unterstützen kann in ihrer Muttersprache, aber ich glaub schon, dass man sie unterstützt, dann wie das in unserer Sprache halt dann heißt, oder dass man sie aber zuerst, die erste Kommunikationshürde wird halt mit dieser Betreuung, glaube ich, gelöst und dann ähm unterstützt man sie halt ja in Deutsch, sag ich mal (I: Mhm). Und bei den anderen Kindern glaub ich schon, dass sie das (...) bei allen machen" (Interviewpartner*in ES, Z. 102-110)*

In diesen beiden Ausschnitten geht es um die Unterstützung und Bemühungen des Kindergartenpersonals im Umgang mit einem Kind mit Mutismus und einem Kind, das zweisprachig aufwächst. Die pädagogische Qualität entsteht durch Bereitschaft zur Weiterentwicklung und nicht durch vorausgesetztes Wissen. Elementarpädagog*innen mangelt es meist an Fachwissen im Hinblick auf den Umgang mit Diversität und Mehrsprachigkeit, da dies kaum in der Ausbildung und in Fortbildungen thematisiert wird (Naschenweng, 2015, S. 269). Unwissen wird nicht moralisiert, sondern es wird als Ausgangspunkt professionellen Lernens verstanden. Pädagogisches Engagement wird pragmatisch und entwicklungsorientiert bewertet. Der Elternteil ES erwartet sich keine vollständige Expertise oder fehlerfreie Praxis, sondern Lernbereitschaft, Interesse und Anerkennung von Differenz.

Fairer Umgang

> *„Hätt ich noch nie erlebt, also Benachteiligungen oder auch bevor// nein (I: Okay), eher vielleicht, wenn man etwas wirklich besonders gut macht, dass man den halt (...) mehr lobt, aber jetzt nicht, dass man jemandem klein oder schlecht redet" (Interviewpartner*in ES, Z. 153-155)*

In diesem Ausschnitt geht es darum, dass der Elternteil ES noch nie eine Bevorzugung oder Benachteiligung im Kindergarten wahrgenommen hat, sondern eher, wenn ein Kind etwas besonders gut macht, wird es speziell gelobt. Das Loben deutet auf einen anerkennungsorientierten Kommunikationsmodus hin. Gerechtigkeit wird somit über Anwesenheit von Benachteiligung definiert. Fairness wird als Nicht-Diskriminierung und Nicht-Beschämung verstanden. Ungerechtigkeit wird primär als symbolische Herabsetzung verstanden. Es besteht ein hohes institutionelles Vertrauen und eine stabile positive Wahrnehmung des Elternteils ES.

Gerechtigkeit und Fairness

> *„Ja ich glaub, also grundsätzlich, glaub ich, ist der Wille da, eine Gerechtigkeit zu schaffen" (Interviewpartner*in ES, Z. 162-163)*

> *„Also ich glaub schon, dass man da sehr wohl ähm drauf eingeht eben, dass es fair abläuft" (Interviewpartner*in ES, Z. 166-167)*

In diesen beiden Ausschnitten geht es darum, dass der Elternteil ES der Meinung ist, dass die Elementarpädagogin den Willen hat, eine Gerechtigkeit zu schaffen und der Kindergartenalltag fair abläuft. Der Elternteil ES beurteilt die pädagogische Qualität über wahrgenommene Haltung und Absicht. Gerechtigkeit erscheint als prozessual hergestellte Praxis. Gute Praxis bedeutet somit ernsthaftes Bemühen und nicht Fehlerfreiheit. Es wird deutlich, dass der Elternteil ES ein Vertrauen in die pädagogische Professionalität hat.

Verständnis sozialer Ungleichheit und pädagogische Haltung der Elementarpädagogin von dem Kind des Elternteils ES

Aus den zuvor genannten Ausschnitten lässt sich zusammenfassend nun folgende pädagogische Haltung der Elementarpädagogin schließen: bedürfnisorientierte, wohlwollende-inklusive und gerechtigkeitsbezogene pädagogische Haltung. Aus Elternsicht wird diese pädagogische Haltung als empathisch, inklusionsorientiert und gerechtigkeitsmotiviert beschrieben. Ungleichheit ist kein strukturelles Gesellschaftsproblem, sondern eine pädagogische Frage von Aufmerksamkeit, Fairness und Beziehungsarbeit. Aus Elternperspektive wird soziale Ungleichheit als Alltagsphänomen von Teilhabe, Anschluss und fairer Behandlung wahrgenommen.

6.2.5. Elternteil EK

Bei dem Leitfadeninterview mit dem Elternteil EK ließen sich drei thematisch passende Überschriften zu bestimmten Passagen herausarbeiten. Bei zwei dieser Überschriften konnten sogar mehrere Passagen zugeordnet werden.

Offen und willkommen

> *„ein sehr diverses Haus“ (Interviewpartner*in EK, Z. 6)*
>
> *„gesagt wird äh, dass quasi alle Sprachen willkommen sind und ähm das a aufgegriffen wird“ (Interviewpartner*in EK, Z. 9-10)*
>
> *„eigentlich ein sehr offenes und willkommenes ähm Miteinander“ (Interviewpartner*in EK, Z. 13)*

In diesen drei Ausschnitten geht es darum, dass der Kindergarten von dem Elternteil EK als sehr offen und divers bezeichnet sowie der Umgang als sehr offen beschrieben wird, da alle Sprachen willkommen sind. Diversität wird als selbstverständlicher Zustand angesehen und als unproblematisch integrierbar erlebt. Die Sprache wird als Ressource wahrgenommen, da die sprachliche Vielfalt im Kindergarten anerkannt wird. Aufgrund der Aussage „sehr offenes und willkommenes ähm Miteinander“ wird deutlich, dass die Zugehörigkeit über das Beziehungsklima entsteht.

Kindgerechte Aufarbeitung und Bewusstsein in der Gruppe

> *„wenn Themen aufkommen sind, sind die immer kindgerecht aufgearbeitet worden und thematisiert worden, sodass äh ein Bewusstsein für für alle Kinder da ist, dass äh (…) Beispiel Kleidung für alle da ist, weil mein Sohn zieht gern Kleider an und will die im Kindergarten präsentieren.“ (Interviewpartner*in EK, Z. 73-76)*

In diesem Ausschnitt geht es um die kindgerechte Aufarbeitung, dass die Elementarpädagogin ein Bewusstsein für alle Kinder vermittelt und, dass Kleidung für alle ist. Differenz gilt somit als pädagogisch bearbeitungswürdig und wird nicht tabuisiert. Durch die Ausdrucksweise „kindgerecht aufgearbeitet“ wird verstanden, dass normative Themen von der Elementarpädagogin auf die Erfahrungswelt der Kinder übersetzt werden. Ziel ist die Sensibilisierung der gesamten Gruppe und die Herstellung gemeinsamer Verständnisse. Die Aussage „Kleidung für alle da ist“ zeigt auch eine Auflösung geschlechtsbezogener Zuschreibungen und die Legitimation individueller Ausdrucksformen. In diesem Ausschnitt

wird die Anerkennung durch Sichtbarkeit deutlich und es werden individuelle Identitäten gestärkt. Somit handelt es sich hierbei auch um einen präventiven Umgang mit möglicher Ausgrenzung und es kann von präventiv-inklusiven pädagogischen Handeln gesprochen werden. Es kann angenommen werden, dass die Elementarpädagogin sehr gut sensibilisiert ist und ein inklusives Denken hat.

Fairness, Gerechtigkeit und auf kindgerechter Ebene

> *„wie i sie erlebt hab, war sie immer bemüht ähm, fair und gerecht zu sein.“ (Interviewpartner*in EK, Z. 107-108)*

> *„ich hätt sie nie negativ wahrgnommen irgendwie also. Jede Interaktion von ihr war auf kindgerechter Ebene mit ähm modernen Ansatz von Erziehung, das man nur unterstützen kann. Also sehr reflektiert und sehr zugewandt und eben kindgerecht.“ (Interviewpartner*in EK, Z. 110-112)*

In diesen beiden Ausschnitten geht es darum, dass der Elternteil EK die Elementarpädagogin als sehr fair, gerecht, sehr reflektiert und zugewandt beschreibt und dass sie kindgerecht arbeitet. Der Elternteil EK ist selbst auch ausgebildete Elementarpädagogin, weshalb sie das pädagogische Handeln durch ihr fachliches Wissen vermutlich sehr gut einschätzen kann. Fairness und Gerechtigkeit wird von dem Elternteil EK als stabile persönliche Haltung der Elementarpädagogin beschrieben. Die pädagogische Qualität wird beziehungs- und interaktionsbezogen definiert. Somit wird eine gute Pädagogik als eine reflexive Praxis verstanden. Der Elternteil EK weist auch ein hohes institutionelles und personales Vertrauen auf.

Verständnis sozialer Ungleichheit und pädagogische Haltung der Elementarpädagogin von dem Kind des Elternteils EK

Aus den zuvor genannten Ausschnitten lässt sich zusammenfassend nun folgende pädagogische Haltung der Elementarpädagogin schließen: offen-inklusive, reflektiert-kindzentrierte und gerechtigkeitsorientierte pädagogische Haltung. Diese pädagogische Haltung kann als inklusive Anerkennungspädagogik beschrieben werden, denn sie verbindet Diversitätsbewusstsein mit aktiver Themenbearbeitung, fördert Zugehörigkeit und Respekt. Außerdem setzt diese pädagogische Haltung auf reflektierte, zeitgemäße Erziehungsansätze, die Kinder in ihrer Individualität ernst nehmen und zugleich gemeinschaftliches Lernen ermöglichen. Soziale Ungleichheit wird vor allem als Vielfalt von Lebensweisen, Sprachen und Ausdrucksformen verstanden. Aus Elternperspektive lässt sich soziale Ungleichheit als Frage

von Anerkennung und Sichtbarkeit beschreiben. Ungleichheit ist erst dann kein Problem mehr, wenn sie pädagogisch aufgegriffen, wertschätzend vermittelt und in ein gemeinsames Miteinander integriert wird.

7. Diskussion der Ergebnisse

In dem vorliegenden Kapitel soll nun die Diskussion der Ergebnisse aus den Expert*inneninterviews und Leitfadeninterviews, welche mittels qualitativer Inhaltsanalyse und dokumentarischer Interpretation ausgewertet und analysiert wurden, zusammengeführt sowie miteinander verglichen werden. In die Diskussion werden auch die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit den theoretischen Zugängen einbezogen. Zuerst findet die Diskussion der Ergebnisse aus den Expert*inneninterviews statt und anschließend die Diskussion der Ergebnisse aus den Leitfadeninterviews, indem jeweils die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse und die Ergebnisse der dokumentarischen Interpretation zusammengeführt werden. Weiters erfolgt ein Vergleich der zwei verschiedenen Perspektiven, die Selbstwahrnehmung der Elementarpädagog*innen und die Fremdwahrnehmung der Eltern von Kindergartenkindern, indem die Ergebnisse aus den Expert*inneninterviews mit den Ergebnissen aus den Leitfadeninterviews miteinander verglichen werden. Abschließend gibt es eine Reflexion, in der die im Vorfeld erwarteten Ergebnisse mit den tatsächlichen Ergebnissen reflektiert und in Zusammenhang gebracht werden.

7.1. Diskussion der Ergebnisse aus den Expert*inneninterviews mit Elementarpädagog*innen

Beim Auseinandersetzen mit den Ergebnissen der einzelnen Expert*inneninterviews mit Elementarpädagog*innen lässt sich mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse feststellen, dass es bei den Elementarpädagog*innen einige Überschneidungen sowie Gemeinsamkeiten in der Wahrnehmung und im Umgang mit sozialer Ungleichheit in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen gibt. Mittels dokumentarischer Interpretation zeigen sich auch Ähnlichkeiten in der pädagogischen Haltung der Elementarpädagog*innen sowie im Verständnis von sozialer Ungleichheit.

Es wird von allen neun interviewten Elementarpädagog*innen berichtet, dass sie soziale Ungleichheit in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen wahrnehmen. Zwei befragte Elementarpädagoginnen sprechen auch davon, dass sie soziale Ungleichheit so wahrnehmen, dass die Ungleichheit Großteils aufgrund der Rahmenbedingungen der Kindergarteninstitution besteht und nicht auf Ebene des Kindes oder der Familie. Jedoch wird soziale Ungleichheit

oftmals auch von den Eltern auf die Kinder übertragen und wie Kinder den Umgang mit Diversität von den Eltern vermittelt bekommen.

Die befragten Elementarpädagog*innen verstehen implizit soziale Ungleichheit einerseits als Herausforderung, Problem oder Abweichung und andererseits als Unterschiedlichkeit von Kindern in ihrem Förder- und Unterstützungsbedarf sowie strukturell bedingte Chancenungleichheit und strukturelle Differenz der Lebensbedingungen. Nur der Elementarpädagoge PK versteht soziale Ungleichheit implizit als individuelle Lernaufgabe, individuelle Ausgangslage oder nicht veränderbares persönliches Defizit eines Kindes.

Alle befragten Elementarpädagog*innen erzählen davon, dass sie soziale Ungleichheit hauptsächlich aufgrund der Mehrsprachigkeit, aber auch aufgrund von Behinderung oder sozialer Herkunft wahrnehmen. Drei Elementarpädagoginnen sprechen auch über die soziale Ungleichheit aufgrund der Hautfarbe und bei einer Elementarpädagogin spielt die soziale Ungleichheit auch aufgrund des Geschlechtes eine große Rolle. Die Elementarpädagog*innen erzählen davon, dass sie wahrnehmen, dass Kinder aufgrund sozialer Ungleichheit – wie Mehrsprachigkeit, Behinderung oder sozialer Herkunft – von anderen Kindern benachteiligt oder gemieden werden. Kinder mit Behinderung oder einer anderen Erstsprache als Deutsch bekommen oftmals mehr Aufmerksamkeit vom Kindergartenpersonal, da sie mehr Unterstützung und Förderung benötigen, um den Tagesablauf bewältigen zu können. Die Elementarpädagog*innen berichten, dass Mehrsprachigkeit, aufgrund der Sprachbarriere, des Sprachverständnisses und dem Ausdruck, eine große Herausforderung im Kindergartenalltag sein kann. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn viele mehrsprachige Kinder, die dieselbe Erstsprache haben, in einer Kindergartengruppe sind, da sie somit untereinander in ihrer Erstsprache sprechen und kaum ihre Deutschkenntnisse verbessern sowie erweitern können. Aufgrund der Sprachbarriere kann es bei den Kindern untereinander auch schnell zu Konflikten kommen, da sich mehrsprachige Kinder nicht verstanden fühlen. Die Elementarpädagog*innen berichten, dass Kinder mit Behinderung von Elementarpädagog*innen und Kindern als anders wahrgenommen werden. Besonders auffallend ist, wenn die befragten Elementarpädagog*innen von einer speziellen Behinderung sprechen, fast ausschließlich die Autismus-Spektrum-Störung erwähnen. Dies könnte vermutlich daran liegen, dass in Bezug auf Kinder mit Behinderung, vermehrt Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung in den Kindergartengruppen sind. Aus Elementarpädagog*innensicht haben es Kinder mit Behinderung schwieriger, in der Kindergartengruppe Anschluss zu finden, da die anderen Kinder nicht mit ihnen spielen wollen oder sie sogar meiden. Laut Angaben der interviewten Elementarpädagog*innen nehmen sie wahr, dass die Kinder im Kindergarten einander nicht

gleichgestellt sind und unterschiedliche Startbedingungen haben, denn die Kinder kommen aus unterschiedlichen Familienverhältnissen und -konstellationen. Außerdem erzählen die Elementarpädagog*innen über Unterschiede in der familiären Erziehung, aufgrund der Förderung von zu Hause und des Kapitals. Im Sinne von Bourdieu (1983, 2006) vererben Eltern ihren Kindern indirekt ein gewisses Kapital, welches ungleich verteilt ist. Die Kinder wachsen in verschiedenen Familien mit unterschiedlicher sozialer Herkunft auf, weshalb ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital bei jedem Kind verschieden ist und nach Bourdieu (1976) zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit im Bildungssystem führt. Die Familien, in denen die Kinder aufwachsen, haben einen unterschiedlichen materiellen Besitz (ökonomisches Kapital), die Kinder bekommen ein differentes Kulturkapital vererbt und gehören unterschiedlichsten Gruppen (soziales Kapital) an. Die Elementarpädagog*innen berichten, dass sie wahrnehmen, dass familiäre Unterstützung eine sehr wichtige Rolle spielt, da es Kinder, die nicht von ihren Eltern gefördert und unterstützt werden, schwieriger haben als jene Kinder, wo sich die Eltern mit den Kindern beschäftigen und diese speziell fördern. Jedoch werden kulturelle Aktivitäten, wie Vorlesen, beziehungsweise die Förderung durch die Eltern, insbesondere von Eltern, die selbst über ein hohes Kulturkapital verfügen, unternommen (Hoenig, 2019, S. 60). Es lassen sich auch Unterschiede aufgrund des sozialen Milieus hinsichtlich Privatkindergarten[14] und öffentlichen Kindergarten feststellen. Hierbei werden die Unterschiede aufgrund des ökonomischen Kapitals, dem materiellen Besitz, und der Transmission von kulturellem Kapital durch Investition der Eltern in die Bildung ihres Kindes, ersichtlich (Bourdieu, 1983, 2006; Hoenig, 2019, S. 60). Vier von fünf befragten Elementarpädagog*innen, die in einem Privatkindergarten tätig sind, sprechen über finanzielle Ressourcen, die vor allem bei der Ausstattung der Kinder wahrnehmbar sind, oder den Bildungsgrad der Eltern. Die Ausstattung der Kinder ist aufgrund von Geld, Ressourcen und Zeit der Eltern sehr unterschiedlich. In Privatkindergärten zeigt sich, dass vermehrt Kinder aus Familien mit höherem Bildungsgrad der Eltern sind, was auf die Zusammenwirkung von finanziellen Ressourcen und dem Bildungsgrad der Eltern hindeutet. Eltern mit höherem kulturellem Kapital, wozu auch der Bildungsgrad der Eltern zählt, investieren nach Hoenig (2019, S. 60) aktiv mehr in die Bildung ihres Kindes, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass Eltern mit einem höheren Bildungsgrad beziehungsweise einem höheren kulturellen Kapital ihr Kind eher in einem Privatkindergarten anmelden, was auch durch das Gesagte der befragten Elementarpädagog*innen ersichtlich ist.

[14] Hierbei handelt es sich um Privatkindergärten im Sinne von Kindergärten in freier Trägerschaft. Unteranderem arbeiten die interviewten Elementarpädagog*innen sowohl in konfessionellen Trägerschaften als auch kommerziellen Institutionen, weshalb unter Privatkindergärten das Überthema der freien Trägerschaft gemeint ist.

Die Elementarpädagog*innen berichten auch davon, dass ein Kind nicht nur aufgrund eines Merkmals benachteiligt oder privilegiert sein kann, sondern sich mehrere Merkmale überschneiden können, weshalb hierbei von Intersektionalität gesprochen werden kann. In der Intersektionalitätsforschung kann in solchen Fällen bei Diskriminierungsmerkmalen auch von einer *Mehrfachdiskriminierung* gesprochen werden, da beispielsweise Kinder mit Behinderung nicht nur Kinder mit Behinderung sind, sondern Mädchen und Jungen mit jeglicher sozialen Herkunft (Budde & Hummrich, 2015, S. 171; Walgenbach, 2019, S. 50f).

Alle befragten Elementarpädagog*innen erzählen im Expert*inneninterview aus unterschiedlichster Perspektive über den Umgang mit sozialer Ungleichheit, vor allem aufgrund der Mehrsprachigkeit, einer Behinderung oder der sozialen Herkunft, wobei eine interviewte Elementarpädagogin auch den Umgang mit sozialer Ungleichheit aufgrund des Geschlechtes thematisiert. Einerseits zeigt sich anhand der Expert*inneninterviews der Umgang mit sozialer Ungleichheit in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen sehr ähnlich, aber andererseits lassen sich auch Unterschiede im Umgang mit sozialer Ungleichheit bei den befragten Elementarpädagog*innen feststellen. Das Kindergartenpersonal möchte für jedes Kind das Beste, zum Wohl des Kindes vorgehen und jedes Kind so akzeptieren, wie es ist. Auch bei Elternabenden sprechen die Elementarpädagog*innen darüber, dass jedes Kind anders ist und seine besonderen Stärken und Schwächen hat sowie alle Menschen unterschiedlich sind. Dies vermitteln die Elementarpädagog*innen auch den Kindern, indem sie den Kindern sagen, dass Menschen unterschiedlich, individuell und einzigartig sind, es unterschiedliche Familienkonstellationen gibt und jede*r respektiert sowie wertgeschätzt wird. Mit dementsprechenden Bilderbüchern und Puppen mit unterschiedlicher Hautfarbe, wird im Kindergarten mehr Diversität eingebracht und den Kindern dieses Thema nähergebracht. Die Elementarpädagog*innen leben den Kindern das erwünschte Verhalten vor, da sie für die Kinder Vorbilder sind und den Kindern somit zeigen, wie mit sozialer Ungleichheit umgegangen wird. Das pädagogische Fachpersonal steuert dagegen, falls ein Kind von anderen Kindern benachteiligt oder diskriminiert wird, denn jedes Kind wird im Kindergarten mit seinen Stärken und Schwächen akzeptiert. Sobald ein Kind anfängt, ein anderes Kind zu benachteiligen, müssen Elementarpädagog*innen eingreifen, damit die Situation, dass ein Kind ausgeschlossen wird, erst gar nicht passieren kann. Die Elementarpädagog*innen sprechen sofort mit den Kindern, wenn sie eine Situation mitbekommen, wo ein Kind ungerecht behandelt wird. Die Kinder werden auch von den Elementarpädagog*innen darüber aufgeklärt, wenn ein Kind mit Aufmerksamkeits- oder Aggressionsproblemen in der Kindergartengruppe ist, damit sie wissen, wie sie damit umgehen. Die Elementarpädagog*innen lesen sich selbst

oft in Fachthemen, wie Autismus, ein, um den Kindern die bestmögliche Unterstützung bieten zu können. In der Kindergartengruppe der Elementarpädagogin PJ gibt es die Gruppenregel, dass die Kinder Deutsch sprechen müssen, aber die Mehrsprachigkeit wird trotzdem wertgeschätzt, jedoch sollen die Kinder ihre Erstsprache zu Hause sprechen und im Kindergarten ausschließlich Deutsch. Dieser Fokus auf die deutsche Sprache kann jedoch negative Konsequenzen für mehrsprachige Kinder haben. Die Elementarpädagog*innen klären die Kinder auch darüber auf, wenn ein Kind noch nicht so gut Deutsch spricht, indem sie erklären, dass dieses Kind zu Hause eine andere Sprache spricht und deshalb noch nicht so gut Deutsch versteht. Wenn Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch haben, werden sie von den Elementarpädagog*innen in der Kommunikation mit den anderen Kindern unterstützt und sie kommunizieren mit ihnen viel mit Mimik, Gestik und Bildkarten. Die Angebote für mehrsprachige Kinder werden von den Elementarpädagog*innen mit mehr Medien, Bildkarten und Anschauungsmaterialien gestaltet und es werden einfache Bilderbücher oder Wimmelbücher verwendet, um den Wortschatz der Kinder zu erweitern und zu fördern. Die Elementarpädagog*innen versuchen die Kinder bestmöglich zu unterstützen, zu fördern und zu begleiten, indem sie auch Einzelförderung, spezielle Spiele und Materialien anbieten, um mögliche Benachteiligungen auszugleichen. Um die Kinder individuell zu unterstützen und zu fördern, arbeiten auch interkulturelle Mitarbeiter*innen und inklusive Elementarpädagog*innen mit den Kindern in Einzelsettings. Elementarpädagog*innen fördern die Kinder nicht nur individuell, sondern sie geben ihnen auch das Gefühl, dass sie wichtig sind. Die Elementarpädagog*innen nehmen auch Rücksicht auf finanziell schwache Familien, indem sie versuchen, ausschließlich kostenlose Ausflüge zu planen oder die Familien in finanziellen Angelegenheiten zu unterstützen. Im Kindergartenalltag gibt es häufig Situationen, wo es für die Elementarpädagog*innen nicht einfach ist mit sozialer Ungleichheit umzugehen und sie an ihre Grenzen kommen. Die Elementarpädagog*innen bemühen sich, aber wenn die Zeitressource und die Kraft, aufgrund des Personalmangels, fehlt, stellt dies eine Herausforderung dar. Bei Elementarpädagog*innen kann es somit aufgrund der Rahmenbedingungen in österreichischen Kindergärten zur Überforderung kommen und sie können sich machtlos oder überfordert fühlen. Vor allem bei Kindern mit einer Behinderung kann es sehr schnell sein, dass Elementarpädagog*innen überfordert sind und nicht wissen, wie sie damit umgehen sollen. Elementarpädagog*innen gehen nicht immer professionell mit jeder Situation um, da die Theorie nicht immer im Kindergartenalltag umsetzbar oder bei jedem Kind anwendbar ist. Elementarpädagog*innen handeln nicht immer *richtig*, was sie jedoch durch Weiterbildungen verbessern können. Bei allen befragten Elementarpädagog*innen gibt es

Teamsitzungen, wo das Thema soziale Ungleichheit thematisiert wird, indem beispielsweise über den Umgang mit mehrsprachigen Kindern oder Kindern mit Behinderung gesprochen wird, und auch Fortbildungen zu spezifischen Themen, die zum Überthema soziale Ungleichheit gehören. Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern ist beim Umgang mit sozialer Ungleichheit im Kindergarten besonders wichtig. Die Elementarpädagog*innen gehen mit allen Eltern, unabhängig von Beruf oder sozialer Herkunft, respektvoll um. Es wird mit den Eltern eines Kindes mit Behinderung besprochen, wie mit diesem Kind umgegangen wird. Die Elementarpädagog*innen teilen den Eltern auch mit, wenn inklusive Elementarpädagog*innen etwas beobachten und empfehlen den Eltern bei Auffälligkeiten in der Entwicklung ihres Kindes eine Entwicklungsdiagnostik oder eine mögliche Therapie. Bei mehrsprachigen Kindern wird den Eltern vermittelt, dass es wichtig ist, dass die Kinder zuerst ihre Erstsprache beherrschen sollten. Bei der Kommunikation mit mehrsprachigen Eltern, die eine andere Erstsprache haben, hilft ein*e interkulturelle*r Mitarbeiter*in, indem diese*r übersetzt, aber es werden oft auch Übersetzungsprogramme genutzt.

Die Elementarpädagogin PP geht von einer Gleichbehandlung aus und behandelt alle Kinder, unabhängig von ihren Voraussetzungen, gleich. Dies deutet auf einen sehr kritischen Umgang mit sozialer Ungleichheit hin, denn vor allem durch Gleichbehandlung verstärken oder (re)produzieren Elementarpädagog*innen soziale Ungleichheit. Weiters zeigt sich ein kritischer präventiver Umgang mit sozialer Ungleichheit im Kindergarten der Elementarpädagogin PL, da die Kindergartenleitung sich die Familien aussucht und wenn sich Eltern aufgrund der Sprachbarriere nicht so gut verständigen können, führt dies oft dazu, dass das Kind keinen Kindergartenplatz erhält. Trotzdem erwähnt die befragte Elementarpädagogin PL, wie wichtig ihr eine offene und wertschätzende pädagogische Haltung ist. Bei dem Elementarpädagogen PK lässt sich eine kritische pädagogische Haltung feststellen, da er der Meinung ist, sich nicht zu viel in private Angelegenheiten der Familien einzumischen und die Kinder müssen mit ihren Defiziten umzugehen lernen. Jedoch sollten Elementarpädagog*innen Kinder mit Defiziten dementsprechend unterstützen, fördern und begleiten, um mögliche soziale Ungleichheiten auszugleichen oder sogar zu minimieren.

Soziale Ungleichheit sowie Benachteiligung in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen ist immer von der*m gruppenführenden Elementarpädagogen*in sowie der pädagogischen Haltung und Einstellung dieser Person abhängig. Die pädagogische Haltung ist eine der stärksten Faktoren, um zu erkennen, ob soziale Ungleichheit im Kindergarten ausgeglichen oder verstärkt wird. In den Expert*inneninterviews zeigt sich sehr häufig ein harmonisierender Professionalisierungsmodus als pädagogische Haltung, da

Elementarpädagog*innen oft professionell *richtig* klingen wollen. Anhand des Gesagten der befragten Elementarpädagog*innen ist erkennbar, dass sie sozialer Ungleichheit entgegenwirken wollen, aber durch die dokumentarische Interpretation wird deutlich, dass Elementarpädagog*innen oft durch ihr pädagogisches Handeln soziale Ungleichheit unbewusst eher (re)produzieren oder sogar verstärken, als dieser entgegenzuwirken oder diese zu minimieren. Dies zeigt sich, wie zuvor erwähnt, vor allem bei der Elementarpädagogin PP, die von einer Gleichbehandlung aller Kinder ausgeht und alle Kinder, unabhängig von ihren Voraussetzungen, gleichbehandelt. Anhand dessen wird dieser Elementarpädagogin eine stark egalitär-universalistische, wertneutral verstandene pädagogische Haltung, die sich konsequent an Gleichbehandlung und Differenzblindheit orientiert, zugeschrieben und es handelt sich um eine gleichheitsorientierte harmonisierende Pädagogik. Weiters zeigt sich auch beim Elementarpädagogen PK ein unbewusstes (Re)produzieren oder sogar Verstärken sozialer Ungleichheit, da er der Meinung ist, dass die Kinder mit ihren Defiziten umzugehen lernen müssen und er sich nicht zu viel in private Angelegenheiten der Familien einmischen möchte. Denn somit kann soziale Ungleichheit nicht ausgeglichen oder minimiert werden, weshalb sich bei diesem Elementarpädagogen die pädagogische Haltung als eine pädagogische Zurückhaltung mit Verantwortungsdelegation an das Kind beschreiben lässt. Drei der befragten Elementarpädagoginnen weisen eine engagierte pädagogische Haltung auf, wobei zwei davon auch eine begrenzte pädagogische Haltung haben, was bedeutet, dass sie sich den Grenzen vor allem aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen im Kindergarten bewusst sind. Drei der befragten Elementarpädagoginnen haben eine inklusionsorientierte pädagogische Haltung, wobei die Erste eher gemeinschaftszentriert, die Zweite eher für faire Bedingungen für Kinder mit unterschiedlicher sozialer Herkunft und die Dritte eher für individuelle Förderung und Unterstützung ist. Die pädagogische Haltung bei zwei der befragten Elementarpädagoginnen ist auf die Vorbildwirkung angewiesen. Zwei der befragten Elementarpädagoginnen weisen eine reflexive pädagogische Haltung auf. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die pädagogischen Haltungen der befragten Elementarpädagog*innen sehr ähneln, da ihnen vor allem die Anerkennung, Akzeptanz und Gerechtigkeit von Bedeutung ist. Es lässt sich jedoch implizit feststellen, dass die befragten Elementarpädagog*innen häufig ihr pädagogisches Handeln oder ihre Einstellung nicht reflektieren, weshalb sie durch ihren Umgang mit sozialer Ungleichheit häufig nicht das erzielen, was sie erreichen möchten.

7.2. Diskussion der Ergebnisse aus den Leitfadeninterviews mit Eltern von Kindergartenkindern

Beim Auseinandersetzen mit den Ergebnissen der einzelnen Leitfadeninterviews mit Eltern von Kindergartenkindern lässt sich mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse feststellen, dass es bei den Eltern einige Überschneidungen sowie Gemeinsamkeiten in den Erfahrungen und beim Umgang der Elementarpädagog*innen mit sozialer Ungleichheit in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen gibt. Mittels dokumentarischer Interpretation zeigen sich in den Erzählungen der Eltern auch Ähnlichkeiten in der pädagogischen Haltung der Elementarpädagog*innen sowie im Verständnis von sozialer Ungleichheit.

Den befragten Eltern ist bewusst, dass es im Kindergarten Unterschiede unter den Kindern gibt, außer der Elternteil ES glaubt, dass es im Kindergarten keine soziale Ungleichheit gibt, da dieser selbst noch keine mitbekommen hat. Von allen fünf befragten Eltern wird soziale Ungleichheit aufgrund von Mehrsprachigkeit, Behinderung oder sozialer Herkunft bemerkt. Alle interviewten Eltern erzählen auch über soziale Ungleichheit aufgrund der Hautfarbe außer der Elternteil ES. Besonders interessant ist, dass jedes Kind der befragten Elternteile selbst Erfahrungen mit sozialer Ungleichheit gemacht hat, außer die Tochter des Elternteils EJ. Der ältere Sohn des Elternteils EJ machte Erfahrungen mit sozialer Ungleichheit aufgrund seiner kognitiven Hochbegabung, das Kind des Elternteils ED aufgrund der Hautfarbe und die Tochter des Elternteils ES aufgrund ihres selektiven Mutismus. Das Kind des Elternteils EM wechselte sogar den Kindergarten aufgrund sozialer Ungleichheit, da es von Seiten der Elementarpädagogin zu Ausgrenzungen des Kindes kam. Der Elternteil EK spricht auch von Erfahrungen des Sohnes mit sozialer Ungleichheit aufgrund des Geschlechtes, da das Kind vom Kindergartenpersonal misgegendert wurde.

Die befragten Eltern beschreiben soziale Ungleichheit implizit, als etwas, was durch pädagogisches Handeln minimiert oder verstärkt werden kann. Soziale Ungleichheit und Unterschiede werden als Normalität, ungleiche Anerkennung, ungleich verteilte pädagogische Aufmerksamkeit, ungleiche Teilhabe im pädagogischen Alltag und Alltagsproblem institutioneller Praxis angesehen. Der Elternteil EK ist der Meinung, dass Ungleichheit erst dann kein Problem mehr darstellt, wenn es pädagogisch aufgegriffen, wertschätzend vermittelt und in ein gemeinsames Miteinander integriert wird.

Alle befragten Eltern erzählen im Leitfadeninterview aus unterschiedlichen Perspektiven über den Umgang von Elementarpädagog*innen mit sozialer Ungleichheit. Einerseits zeigt sich anhand der Leitfadeninterviews der Umgang mit sozialer Ungleichheit in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen sehr ähnlich, aber andererseits lassen sich

auch Unterschiede im Umgang mit sozialer Ungleichheit bei den befragten Eltern feststellen. Damit alle Kinder dieselben Chancen haben erwarten Eltern, dass Elementarpädagog*innen die Kinder nicht gleichbehandeln, sondern individuell an ihre Bedürfnisse und Voraussetzungen angepasst gerecht behandeln. Dies deutet darauf hin, dass sich die Elternteile einen inklusiven Umgang der Elementarpädagog*innen erwarten. Als Unterstützung bei einem Inklusionskind gibt es in manchen Kindergartengruppen eine Stützkraft, die immer bei diesem Kind sein sollte, was aber nicht immer funktioniert und das Kind mit Behinderung die anderen Kinder beißt oder schlägt. Der Elternteil ED beschreibt den Umgang als nicht gut, da die anderen Kinder nicht darunter leiden sollten, wenn ein Kind mit einer Diagnose in der Kindergartengruppe ist. Für Kinder mit Behinderung kommt oftmals ein*e inklusive*r Elementarpädagoge*in, der*die diese Kinder unterstützt. Häufig sind die Eltern der Meinung, dass die gruppenführenden Elementarpädagog*innen leider nicht mit Themen wie Autismus oder Mutismus vertraut sind. Daher kann es auch zu Überforderung des Kindergartenpersonals kommen, was Eltern mitbekommen. Einerseits kommt es vor, dass Elementarpädagog*innen nicht alle möglichen Diskriminierungsformen thematisieren und andererseits gibt es auch Elementarpädagog*innen, die alle Themen, die aufkommen, thematisieren und kindgerecht aufarbeiten. Weiters berichten Eltern davon, dass sich das Verhalten der Elementarpädagog*innen und der Umgang mit den Kindern bei Anwesenheit eines Elternteils ändert. Bei manchen Themen intervenieren Elementarpädagog*innen sofort und bei anderen Themen wird oft nicht gehandelt oder sogar weggesehen. Der Elternteil ED kritisiert die Verteilung der mehrsprachigen Kinder auf die Kindergartengruppen, da fast alle mehrsprachigen Kinder von der Kindergartenleitung in einer Kindergartengruppe eingeteilt werden. Für mehrsprachige Kinder gibt es auch spezielle Förderkräfte, wie interkulturelle Mitarbeiter*innen, die die mehrsprachigen Kinder speziell in ihrer Sprache fördern und unterstützen. Es findet mit den Eltern auch ein Austausch, wie zum Beispiel bei Entwicklungsgesprächen, wo die Elementarpädagog*innen den Eltern individuelle Förderbedarfe der Kinder mitteilen oder sie Empfehlungen für mögliche Therapien aussprechen, statt. Auch bei Elternabenden wird den Eltern vermittelt, dass alle Kinder unterstützt und in der Kindergartengruppe integriert werden. In Bezug auf Fairness und Gerechtigkeit im Umgang mit sozialer Ungleichheit wird deutlich, dass aus Elternsicht die Elementarpädagog*innen auf die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Kinder eingehen. Zwei befragte Elternteile nehmen die elementarpädagogische Bildungseinrichtung als offen und divers wahr. Der Elternteil ED beschreibt, dass die Elementarpädagogin bei Kindern mit Behinderung oder Kindern, die mehrsprachig aufwachsen, versucht, diese bestmöglich zu integrieren und das Beste zu geben, damit das Zusammensein im

Gruppengeschehen gut funktioniert. Auch die Elementarpädagogin des Kindes von dem Elternteil ES ist interessiert, in Zukunft besser auf die Diagnose selektiver Mutismus einzugehen. Die Elementarpädagog*innen werden von den Eltern als fair und gerecht beschrieben. Beim Umgang mit sozialer Ungleichheit erwähnen die befragten Elternteile auch, dass im Kindergarten sowohl Benachteiligung als auch Bevorzugung der Kinder von den Elementarpädagog*innen stattfindet. Ausschließlich der Elternteil ES erwähnt, dass dieser noch keine Benachteiligung oder Bevorzugung im Kindergarten wahrgenommen hat. Elementarpädagog*innen haben häufig ihre Lieblinge aus unterschiedlichsten Gründen, weshalb nicht alle Kinder gleichbehandelt werden. Die Kinder werden aufgrund der Mehrsprachigkeit, einer Behinderung, des Geschlechtes und ihrer sozialen Herkunft benachteiligt. Die Eltern finden es nicht fair, wenn manche Kinder bevorzugt oder benachteiligt werden.

Aus den Leitfadeninterviews mit Eltern von Kindergartenkindern ließ sich jeweils eine pädagogische Haltung der Elementarpädagogin ihres Kindes herausarbeiten. Großteils beschreiben die befragten Eltern die pädagogische Haltung der Elementarpädagog*innen als wertschätzend, inklusiv, bemühend und gerechtigkeitsorientiert außer die beiden Elternteile EJ und EM. Der Elternteil EJ beschreibt die pädagogische Haltung der Elementarpädagogin ihres älteren Sohnes als selektiv, leistungs- und verhaltensorientiert, da Kindern, die verhaltenskonform und anschlussfähig erscheinen mehr Zuwendung und Unterstützung geboten wird als anderen Kindern, die vor allem aus belasteten sozialen Lagen kommen. Der Elternteil EM beschreibt die pädagogische Haltung der Elementarpädagogin aus dem früheren Kindergarten als normativ-disziplinierend, wenig beziehungsorientiert und stark normalitätsbezogen sowie geprägt von der Annahme, dass Kinder durch Ausschluss, Sanktionen und emotionale Zurückweisung lernen müssen, mit Belastung umzugehen. Wichtig anzumerken ist, dass die beiden Elternteile EJ und EM eher über negative Erfahrungen mit diesen beiden Elementarpädagoginnen im Interview gesprochen haben. Besonders auffallend ist, dass sich die aus Elternsicht beschriebene pädagogische Haltung der Elementarpädagogin der beiden Elternteile ED und EM, wo die Kinder dieselbe Kindergartengruppe besuchen, sehr stark ähneln. Denn beide Elternteile beschreiben die pädagogische Haltung der Elementarpädagogin ihrer Kinder als ambivalent, situationsabhängig, beziehungsstark und selektiv. Ebenso sagen beide Elternteile, dass die Elementarpädagogin sich um Inklusion bemüht, aber es situationsabhängig oder sympathiegeleitet ist.

7.3. Vergleich und Diskussion der Ergebnisse aus den Expert*inneninterviews mit Elementarpädagog*innen und Leitfadeninterviews mit Eltern von Kindergartenkindern

Beim Vergleichen der Ergebnisse aus den Expert*inneninterviews mit Elementarpädagog*innen und den Ergebnissen aus den Leitfadeninterviews mit Eltern von Kindergartenkindern lassen sich sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten über das Verständnis sozialer Ungleichheit, den Umgang mit sozialer Ungleichheit in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen und die pädagogische Haltung der Elementarpädagog*innen feststellen. Besonders interessant beim Vergleich dieser Ergebnisse ist, die Wahrnehmung und der Umgang der Elementarpädagog*innen mit sozialer Ungleichheit aus Selbst- und Fremdwahrnehmung festzustellen, um ein differenzierteres Bild über das pädagogische Handeln und die pädagogische Haltung in Bezug auf soziale Ungleichheit einerseits aus Elementarpädagog*innensicht und andererseits aus Elternperspektive zu erhalten. Hierbei trifft somit die professionelle Selbstwahrnehmung als der Habitus der Elementarpädagog*innen auf die soziale Fremdwahrnehmung als der Habitus der Eltern von Kindergartenkindern aufeinander.

Von den befragten Elementarpädagog*innen wird soziale Ungleichheit implizit einerseits als Herausforderung, Problem oder Abweichung und andererseits als Unterschiedlichkeit von Kindern in ihrem Förderbedarf sowie strukturell bedingte Chancenungleichheit und strukturelle Differenz der Lebensbedingungen verstanden. Die befragten Eltern verstehen soziale Ungleichheit implizit, als etwas, das durch pädagogisches Handeln minimiert oder sogar verstärkt werden kann. Außerdem sehen Eltern soziale Ungleichheit und Unterschiede als Normalität, ungleich verteilte pädagogische Aufmerksamkeit, ungleiche Teilhabe im pädagogischen Alltag und somit als pädagogisches Alltagsproblem.

Sowohl die befragten Elementarpädagog*innen als auch die befragten Eltern erzählen, dass sie soziale Ungleichheit im Kindergarten wahrnehmen, vor allem aufgrund von Mehrsprachigkeit, Behinderung oder sozialer Herkunft. Besonders auffallend ist, dass bei einer speziellen Behinderung die Elementarpädagog*innen fast ausschließlich die Autismus-Spektrum-Störung erwähnen, die auch von drei von fünf befragten Elternteilen im Interview thematisiert wird. Vier der befragten Elternteile und drei der interviewten Elementarpädgog*innen sprechen auch von sozialer Ungleichheit aufgrund der Hautfarbe. Sowohl ein Elternteil als auch eine Elementarpädagogin erzählen auch von sozialer Ungleichheit aufgrund des Geschlechtes. Außerdem berichten die Elementarpädagog*innen über unterschiedliche Startbedingungen der

Kinder aufgrund unterschiedlicher Familienverhältnisse und auch den Elternteilen ist bewusst, dass es Unterschiede unter den Kindern im Kindergarten gibt.

Alle befragten Eltern und Elementarpädagog*innen berichten im Interview aus unterschiedlichster Perspektive über den Umgang von Elementarpädagog*innen mit sozialer Ungleichheit. Aus Elternsicht wird erwünscht und von den Elementarpädagog*innen erwartet, dass soziale Ungleichheit mit den Kindern thematisiert wird und ein inklusiver Umgang stattfindet. Hingegen dazu zeigt sich bei den befragten Elementarpädagog*innen, dass diese oftmals soziale Ungleichheit nicht präventiv thematisieren, sondern erst dann, wenn dieses Thema aufkommt. Großteils zeigen die befragten Elementarpädagog*innen Bemühungen, um Inklusion anzustreben und umzusetzen. Von den befragten Eltern wird diese Bemühung bemerkt und die Elementarpädagog*innen werden als fair und gerecht beschrieben, obwohl auch Benachteiligungen oder Bevorzugungen mancher Kinder erwähnt werden. Drei der befragten Elternteile sind der Meinung, dass es den Elementarpädagog*innen an fachlicher Kompetenz in Bezug auf Kinder mit Behinderung, vor allem Autismus und selektiver Mutismus, mangelt. Zwei der befragten Elementarpädagog*innen geben sogar an, dass sie sich erst in Fachthemen, wie Autismus, einlesen müssen, was darauf hindeutet, dass es ihnen an fachlicher Kompetenz fehlt. Damit Inklusion im Kindergarten umgesetzt werden kann, benötigt es jedoch fachlich gut ausgebildete Elementarpädagog*innen (König, 2020, S. 25). Daraus lässt sich schließen, dass bei fehlender Fachkompetenz der Elementarpädagog*innen, sie sich zwar um Inklusion bemühen, aber diese nicht vollständig umsetzen können. Vor allem bei Kindern mit Behinderung sind Elementarpädagog*innen schnell überfordert, da sie nicht wissen, wie sie damit umgehen sollen, was auch Eltern mitbekommen. Die Elementarpädagog*innen bemühen sich zwar, aber aufgrund der Rahmenbedingungen in österreichischen Kindergärten kann es zur Überforderung kommen. Alle befragten Personen sprechen auch über spezielle Förderkräfte, wie interkulturelle Mitarbeiter*innen und inklusive Elementarpädagog*innen, die einerseits speziell für die Förderung von mehrsprachigen Kindern und andererseits für die Förderung von Kindern mit Behinderung sind. Es wird auch aus beiden Perspektiven von einem Austausch zwischen Eltern und Elementarpädagog*innen gesprochen, wo es um die Entwicklung des Kindes geht.

Es werden nun zwei Stellen über den Umgang der Elementarpädagog*innen mit sozialer Ungleichheit genauer diskutiert:

1. Die befragte Elementarpädagogin PP erzählt über Gleichbehandlung (Interviewpartner*in PP, Z. 58-59 & 215-217), die sie in ihrer Kindergartengruppe umsetzt. Sie behandelt alle Kinder gleich, unabhängig von ihren Voraussetzungen, was

auf einen kritischen Umgang mit sozialer Ungleichheit hindeutet, denn durch Gleichbehandlung verstärken oder (re)produzieren Elementarpädagog*innen soziale Ungleichheit. Passend dazu erwähnt der Elternteil EJ im Interview folgendes: „Gleichbehandlung ist ja nicht Gleichgerechtigkeit“ (Interviewpartner*in EJ, Z. 214). Wenn alle Kinder gleichbehandelt werden, haben sie somit nicht dieselben Bildungschancen, da alle Kinder unterschiedliche Startbedingungen mitbringen und somit auch unterschiedliche Förderung und Unterstützung benötigen. Denn nach Bourdieu (2023) ist die Gesellschaft mit ihrer sozialen Struktur ein sozialer Raum, der von Unterschieden und Positionen, die mit einer ungleichen Verteilung von Kapital und gesellschaftlichen Ressourcen verbunden ist, geprägt. Dadurch besteht vor allem für Kinder aus Familien mit einem geringen kulturellen, ökonomischen oder sozialen Kapital durch den Besuch einer elementarpädagogischen Bildungseinrichtung die Hoffnung, dass ungünstige Startbedingungen kompensiert werden (Brake & Büchner, 2012, S. 130). Bei einem inklusiven Umgang sollten die Kinder mit ihren Unterschiedlichkeiten wahrgenommen und ihre Bedürfnisse berücksichtigt werden. Der Kindergarten hat die Verantwortung dafür, den Kindern die notwendige Unterstützung, die sie brauchen, unabhängig von ihren Startbedingungen und persönlichen Herausforderungen, zu bieten (Haug, 2011, S. 41). Somit ist die Aufgabe der Elementarpädagog*innen, die Kinder mit ihren individuellen Förderbedürfnissen wahrzunehmen, das inklusive Förderangebot zu differenzieren und auf die individuelle Ausgangslage anzupassen (Lehner & Fürstaller, 2023, S. 137).

2. Die Elementarpädagogin PJ erzählt darüber, dass es nicht dazu kommen darf, dass ein Kind ausgeschlossen wird (Interviewpartner*in PJ, Z. 467-469), jedoch ist genau dies bei dem Kind des Elternteils EM passiert. Das Kind wurde ausgeschlossen und die Elementarpädagogin griff nicht ein. Inklusion in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen bedeutet jedoch, dass jedes Kind eine gleichberechtigte Person in einer heterogenen Gruppe ist und das Recht auf eine uneingeschränkte Teilhabe hat (Bernitzke & Tupi, 2016, S. 64f), was in diesem Fall nicht gegeben war. Da Inklusion das Ziel verfolgt, die bestmöglichen Grundlagen für die Entwicklung und Bildung aller Kinder zu schaffen, bedeutet dies, dass kein Kind ausgeschlossen werden soll (Haug, 2011, S. 36).

Soziale Ungleichheit ist von der pädagogischen Haltung und Einstellung der*s gruppenführenden Elementarpädagogen*in abhängig. Die pädagogische Haltung ist eine der stärksten Faktoren, um zu erkennen, ob soziale Ungleichheit im Kindergarten ausgeglichen

oder verstärkt wird. Elementarpädagog*innen zeigen häufig aufgrund ihrer Selbsteinschätzung und da sie oft professionell *richtig* klingen wollen, einen harmonisierenden Professionalisierungsmodus. Die befragten Elementarpädagog*innen wollen sozialer Ungleichheit entgegenwirken, jedoch wird deutlich, dass ihr pädagogisches Handeln soziale Ungleichheit unbewusst eher (re)produziert oder sogar verstärkt. Die Elementarpädagog*innen reflektieren häufig ihr pädagogisches Handeln oder ihre Einstellung nicht, weshalb sie oftmals nicht erzielen, was sie erreichen möchten, wobei zwei der befragten Elementarpädagog*innen eine reflexive pädagogische Haltung aufweisen. Drei der befragten Elementarpädagog*innen weisen eine engagierte pädagogische Haltung auf, wobei sich zwei davon auch ihren Grenzen aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen bewusst sind. Drei der befragten Elementarpädagog*innen zeigen eine inklusionsorientierte pädagogische Haltung. Für Elementarpädagog*innen ist Anerkennung, Akzeptanz und Gerechtigkeit von hoher Bedeutung. Hingegen dazu beschreiben die befragten Eltern die pädagogische Haltung der Elementarpädagog*innen als wertschätzend, inklusiv, bemühend und gerechtigkeitsorientiert bis auf zwei Elternteile, die jedoch beide über negative Erfahrungen mit diesen beiden Elementarpädagoginnen im Interview gesprochen haben.

Besonders relevant ist auch, dass sich die aus Elternsicht, also Fremdwahrnehmung, beschriebene pädagogische Haltung der Elementarpädagogin der Elternteile ED und EM, wo die Kinder dieselbe Kindergartengruppe besuchen, stark ähneln, da sie die pädagogische Haltung als ambivalent, situationsabhängig, beziehungsstark und selektiv beschreiben. Beide Elternteile sagen auch, dass sich die Elementarpädagogin um Inklusion bemüht, aber dies situationsabhängig oder sympathiegeleitet ist. Da die Elementarpädagogin dieser beiden Kinder auch interviewt wurde, wird nun der Vergleich zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung der pädagogischen Haltung besonders deutlich. Denn bei der Elementarpädagogin PP, welche die Elementarpädagogin der zuvor erwähnten Kinder ist, konnte folgende pädagogische Haltung aus der Selbsteinschätzung implizit herausgearbeitet werden: stark egalitär-universalistische, wertneutral verstandene pädagogische Haltung, die sich konsequent an Gleichbehandlung und Differenzblindheit orientiert. Dies zeigt, dass die Elementarpädagogin PP ihre intendierte professionelle Haltung beschreibt, wohingegen die Elternteile ED und EM die tatsächliche Handlungspraxis beobachten. Es lassen sich somit in Bezug auf Selbst- und Fremdwahrnehmung Unterschiede feststellen. Die Elementarpädagogin PP ist der Ansicht, dass sie eine konsistente Haltung habe sowie alle Kinder gleichbehandle und somit die Differenzen der Kinder ausblende (Differenzblindheit). Hingegen dazu ist aus Elternsicht die Behandlung selektiv, also abhängig von der Situation oder der Beziehung, und es wird ein inkonsistentes

Verhalten beschrieben. Es zeigt sich jedoch auch eine Überschneidung, da aus beiden Perspektiven das Ziel der pädagogischen Haltung Inklusion ist. Um die Selbst- und Fremdwahrnehmung anhand dieser Bezugsgruppe noch deutlicher zu machen, werden nun zwei Beispiele des Umgangs mit sozialer Ungleichheit aus Sicht der Elementarpädagogin PP und der Elternperspektive der Elternteile ED und EM angeführt:

1. Die Elementarpädagogin PP strebt nach ihrer Selbstwahrnehmung eine Gleichbehandlung an, indem sie alle Kinder gleichbehandelt (Interviewpartner*in PP, Z. 58-59 & 215-217). Jedoch erwähnen beide Elternteile ED und EM, dass Kinder bevorzugt oder benachteiligt werden. Außerdem achtet die Elementarpädagogin PP aus ihrer Sicht darauf, dass alle Kinder immer dabei sein können (Interviewpartner*in PP, Z. 100-103), was auf Inklusion hindeuten würde. Der Elternteil EM konnte jedoch beobachten, dass ein Kind aufgrund eines unerwünschten Verhaltens wegen einer Autismus-Spektrum-Störung bei bestimmten Aktivitäten aus der Gruppe ausgeschlossen wurde, indem sich das Kind mit einer Stützkraft in einem anderen Raum aufhalten musste (Interviewpartner*in EM, Z. 79-87). Bei Inklusion ist es jedoch von Bedeutung, dass kein Kind ausgeschlossen wird, besonders auch nicht Kinder mit Behinderung.
2. Die Elementarpädagogin PP ist der Ansicht, dass den Eltern und anderen Kindern die Behinderung eines anderen Kindes gar nicht auffällt (Interviewpartner*in PP, Z. 102-103). Beide Elterneile ED und EM erwähnen jedoch im Interview ein Kind mit einer Diagnose (Interviewpartner*in ED, Z. 253; Interviewpartner*in EM, Z. 69-71). Dies macht nochmals die Differenzblindheit der Elementarpädagogin PP deutlich.

Bei den beiden Perspektiven der pädagogischen Haltung und den beiden angeführten Beispielen geht es um keinen reinen Widerspruch, sondern um die Spannung zwischen Anspruch und Umsetzung.

Abschließend können aus den Interviews mit den Elementarpädagog*innen und den Eltern von Kindergartenkindern Forderungen, die sich die interviewten Elementarpädagog*innen als Ziel setzen und sich die befragten Elternteile von den Elementarpädagog*innen wünschen, wie folgt zusammengefasst werden. Die Elementarpädagog*innen sollten auf die Heterogenität in der Gesellschaft vorbereitet und offen sein, denn unabhängig von den Startbedingungen – der sozialen Herkunft, dem Geschlecht, ihren Fähigkeiten oder ihrer Mehrsprachigkeit – sollten die Kinder Respekt verdienen und in der Kindergartengruppe aufgenommen werden. Jedes Kind sollte die Möglichkeit haben, bei jedem Angebot mitmachen zu können und bei jeder Exkursion dabei zu sein, weshalb dieser Rahmen den Kindern auch geboten werden muss. Den Kindern

sollte vermittelt werden, dass Menschen unterschiedlich, individuell und einzigartig sind sowie, dass es auch unterschiedliche Familienkonstellationen gibt, denn es sollte jede*r mit der individuellen Art und Weise respektiert und wertgeschätzt werden. Die Kindergartenkinder sollten somit von den Elementarpädagog*innen bestmöglich auf das Thema soziale Ungleichheit vorbereitet werden. Die Aufgabe der Elementarpädagog*innen ist es, für die Kinder ein Vorbild zu sein und den Kindern vorzuleben, wie mit sozialer Ungleichheit umgegangen wird. Aus Elternsicht wird erwartet, dass soziale Ungleichheit im Kindergarten thematisiert wird. Schließlich kann gesagt werden, dass in Bezug zur sozialen Ungleichheit ein inklusiver Umgang von den Eltern gefordert wird und das Ziel der Elementarpädagog*innen ist, Inklusion im Kindergartenalltag umzusetzen.

7.4. Reflexion der Ergebnisse: Erwartete und tatsächliche Ergebnisse

Dadurch, dass es sich um eine empirische qualitative Forschung handelt, ist es schwierig, im Vorfeld erwartete Ergebnisse zu haben, weshalb möglichst offen und unvoreingenommen an die empirische Forschung herangetreten wurde. Bereits im Vorfeld war klar, dass davon ausgegangen wird, dass soziale Ungleichheit im Kindergarten stattfindet. Trotz der Problematik, dass die Wahrnehmung schwierig erhoben werden kann (siehe Kapitel 3), da, wie bereits oben erwähnt, die Elementarpädagog*innen im Interview *richtig* klingen wollen, wurde von den Elementarpädagog*innen eine gewisse Offenheit und vor allem Ehrlichkeit über ihr pädagogisches Handeln erhofft. Weiters wurde erhofft, zu erfahren, dass der Umgang mit sozialer Ungleichheit in den elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen so stattfindet, dass die Kinder davon profitieren, sozialer Ungleichheit entgegengewirkt und diese nicht durch die Bildungsinstitution verstärkt wird. Überraschenderweise zeigt sich, dass Elementarpädagog*innen zwar versuchen sozialer Ungleichheit entgegenzuwirken und diese zu minimieren, aber durch ihr pädagogisches Handeln wird deutlich, dass sie oftmals soziale Ungleichheit unbewusst (re)produzieren und sogar verstärken. Von den Interviews mit Eltern wurde erwartet, einen zusätzlichen Einblick in den Umgang von Elementarpädagog*innen mit sozialer Ungleichheit zu erhalten. Wie zuvor beim Vergleich ersichtlich wird, überschneiden sich in manchen Hinsichten die Erfahrungen und Berichte der Eltern mit den Aussagen der Elementarpädagog*innen. In vielen Punkten ist das Gesagte aber sehr unterschiedlich, was nochmal verdeutlicht, dass es vor allem für Elementarpädagog*innen wichtig ist, alles *richtig* zu sagen, um ihre pädagogische Professionalität zu beweisen. Diese Unterschiede in der Selbst- und Fremdwahrnehmung sind daher besonders interessant und relevant.

8. Conclusio

Die vorliegende Masterarbeit wurde als eine qualitative Forschungsarbeit mit dem Ziel, die Wahrnehmung und den Umgang von Elementarpädagog*innen mit sozialer Ungleichheit im Sinne der Forschungsfrage zu erschließen, konzipiert. Hierbei stellte sich die Schwierigkeit, an Ergebnisse der Wahrnehmung zu kommen, heraus, da die Ergebnisse nur durch Äußerungen zugänglich sind und die interviewten Elementarpädagog*innen nur das sagen, was sie berichten möchten und nicht, was sie wirklich wahrnehmen. Daher sind die Berichte der Elementarpädagog*innen etwas verzerrt und um dies auszugleichen, wurden auch Interviews mit Eltern von Kindergartenkindern durchgeführt, was sich als sehr wertvoll für diese Forschung zeigte. Trotz dieser Schwierigkeit kann die Wahrnehmung und der Umgang von Elementarpädagog*innen mit sozialer Ungleichheit aus Elementarpädagog*innensicht und Elternperspektive mithilfe der ausgewerteten, analysierten und interpretierten Transkripte nun in Bezug auf folgende Forschungsfrage wie folgt beantwortet werden:

> *Inwiefern nehmen Elementarpädagog*innen soziale Ungleichheit wahr und wie gehen sie damit aus Elementarpädagog*innensicht und Elternperspektive in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen um?*

Alle neun interviewten Elementarpädagog*innen berichten über ihre Wahrnehmung von sozialer Ungleichheit in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen. Hierbei sprechen die Elementarpädagog*innen nicht nur von sozialer Ungleichheit auf Ebene des Kindes oder der Familie, sondern auch aufgrund der Rahmenbedingungen der Kindergarteninstitution. Hauptsächlich berichten die Elementarpädagog*innen über die Wahrnehmung von sozialer Ungleichheit aufgrund der Mehrsprachigkeit, einer Behinderung oder der sozialen Herkunft. Drei Elementarpädagoginnen berichten auch über die soziale Ungleichheit aufgrund der Hautfarbe und eine Elementarpädagogin erwähnt auch die soziale Ungleichheit aufgrund des Geschlechtes. Die Elementarpädagog*innen erzählen, dass Mehrsprachigkeit aufgrund der Sprachbarriere, des Sprachverständnisses und dem Ausdruck als eine große Herausforderung im Kindergartenalltag angesehen werden kann. Aufgrund der Sprachbarriere kann es auch unter den Kindern schnell zu Konflikten kommen, da sich mehrsprachige Kinder oft nicht verstanden fühlen. Die Elementarpädagog*innen sagen, dass Kinder mit Behinderung von Elementarpädagog*innen und Kindern als anders wahrgenommen werden. Hauptsächlich wird bei der Wahrnehmung von sozialer Ungleichheit aufgrund einer Behinderung von Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung gesprochen. Aus Elementarpädagog*innensicht haben es Kinder mit Behinderung schwer, in der Kindergartengruppe Anschluss zu finden, da die

anderen Kinder nicht mit ihnen spielen wollen oder sie sogar meiden. Die Elementarpädagog*innen berichten auch, dass sie wahrnehmen, dass die Kinder im Kindergarten einander nicht gleichgestellt sind und unterschiedliche Startbedingungen haben, da sie aus unterschiedlichen Familienverhältnissen und -konstellationen mit differenter sozialer Herkunft kommen. Die Elementarpädagog*innen sprechen auch von Unterschieden in der familiären Erziehung in Bezug auf die Förderung von zu Hause und das Kapital. Aus Elementarpädagog*innensicht wird wahrgenommen, dass die familiäre Unterstützung eine sehr wichtige Rolle spielt, da es Kinder, die nicht von ihren Eltern gefördert und unterstützt werden, schwieriger haben als jene Kinder, die von ihren Eltern speziell gefördert werden und sich die Eltern mit ihren Kindern beschäftigen, was unteranderem stark vom kulturellen Kapital der Eltern abhängt. Es wird von den Elementarpädagog*innen auch berichtet, dass wahrgenommen wird, dass Kinder nicht nur aufgrund eines Merkmals benachteiligt oder privilegiert sein können, sondern auch von Intersektionalität gesprochen werden kann, da sich mehrere Merkmale überschneiden können.

Die befragten Eltern und Elementarpädagog*innen berichten aus unterschiedlichster Perspektive über den Umgang von Elementarpädagog*innen mit sozialer Ungleichheit. Die Eltern wünschen und erwarten sich von den Elementarpädagog*innen, dass soziale Ungleichheit mit den Kindern thematisiert wird und ein inklusiver Umgang im Kindergarten stattfindet. In den Expert*inneninterviews zeigt sich jedoch, dass die Elementarpädagog*innen oftmals soziale Ungleichheit nicht präventiv thematisieren, sondern erst dann, wenn dieses Thema aufkommt. Großteils bemühen sich die interviewten Elementarpädagog*innen, Inklusion anzustreben und diese im Kindergartenalltag umzusetzen. Diese Bemühung wird von den befragten Elternteilen bemerkt und die Elementarpädagog*innen werden aus Elternsicht als fair und gerecht beschrieben, obwohl die Eltern in den Interviews auch Benachteiligung oder Bevorzugung mancher Kinder erwähnen. Bei Kindern mit Behinderung sind Elementarpädagog*innen schnell überfordert, da sie aufgrund fehlender Fachkompetenz nicht wissen, wie sie damit umgehen sollen, was sowohl von Elementarpädagog*innen als auch von den Eltern berichtet wird. Inklusion kann im Kindergarten nur dann umgesetzt werden, wenn die Elementarpädagog*innen fachlich gut ausgebildet sind. Die Elementarpädagog*innen bemühen sich zwar, aber aufgrund der Rahmenbedingungen in österreichischen Kindergärten kann es zur Überforderung kommen. Alle interviewten Personen sprechen beim Umgang mit sozialer Ungleichheit über spezielle Förderkräfte, wie interkulturelle Mitarbeiter*innen und inklusive Elementarpädagog*innen, die einerseits speziell für die Förderung der mehrsprachigen Kinder und andererseits für die Förderung der Kinder mit Behinderung sind.

Aus beiden Perspektiven wird auch über den Austausch zwischen Eltern und Elementarpädagog*innen gesprochen, wo es um die Entwicklung des Kindes geht. Es wird deutlich, dass die befragten Elementarpädagog*innen sozialer Ungleichheit entgegenwirken wollen, aber durch ihr pädagogisches Handeln (re)produzieren und verstärken sie oftmals unbewusst soziale Ungleichheit. Da die Elementarpädagog*innen häufig ihr pädagogisches Handeln und ihre Einstellung nicht reflektieren, erzielen sie oftmals nicht, was sie erreichen möchten. Für die befragten Elementarpädagog*innen ist Anerkennung, Akzeptanz und Gerechtigkeit von hoher Bedeutung und auch die befragten Eltern beschreiben die pädagogische Haltung der Elementarpädagog*innen als wertschätzend, inklusiv, bemühend und gerechtigkeitsorientiert. Durch die unterschiedliche Wahrnehmung aus Elementarpädagog*innensicht und Elternperspektive zeigt sich kein reiner Widerspruch, sondern die Spannung zwischen Anspruch und Umsetzung.

Abschließend kann aus den Interviews mit den Elementarpädagog*innen und den Eltern von Kindergartenkindern zusammengefasst werden, was sich die interviewten Elementarpädagog*innen als Ziel im Umgang mit sozialer Ungleichheit setzen und sich die befragten Eltern von den Elementarpädagog*innen beim Umgang mit sozialer Ungleichheit wünschen. Die Elementarpädagog*innen sollten auf die Heterogenität in der Gesellschaft vorbereitet sein und unabhängig von den Startbedingungen – soziale Herkunft, Geschlecht, persönliche Fähigkeiten oder Mehrsprachigkeit – die Kinder mit Respekt behandeln und in der Kindergartengruppe aufnehmen. Jedem Kind soll die Möglichkeit geboten werden, bei jedem Angebot und jeder Exkursion dabei sein zu können. Die Elementarpädagog*innen sollten den Kindern vermitteln, dass Menschen unterschiedlich, individuell und einzigartig sind und es auch unterschiedliche Familien mit differenter sozialer Herkunft gibt. Jede*r sollte auch mit der individuellen Art und Weise respektiert und wertgeschätzt werden. Das bedeutet, dass die Kinder von den Elementarpädagog*innen bestmöglich auf das Thema soziale Ungleichheit vorbereitet werden sollen. Die Aufgabe der Elementarpädagog*innen ist es, den Kindern ein Vorbild zu sein und ihnen vorzuleben, wie mit sozialer Ungleichheit umgegangen wird. Schlussendlich kann gesagt werden, dass sich die Eltern von Kindergartenkindern einen inklusiven Umgang in Bezug auf soziale Ungleichheit erwarten und die Elementarpädagog*innen das Ziel verfolgen, Inklusion im Kindergartenalltag umzusetzen.

Im Rahmen des vorliegenden Forschungsfeldes gibt es noch weitere Aspekte und Bereiche, die innerhalb dieser Masterarbeit nicht untersucht werden konnten, aber interessant und bedeutsam für künftige Forschungen in diesem Bereich sind. Um den Umgang der

Elementarpädagog*innen mit sozialer Ungleichheit noch besser zu erforschen, könnte zusätzlich noch eine teilnehmende Beobachtung, die im Rahmen dieser Arbeit geplant war, jedoch kurzfristig trotz Zusage dann doch nicht bewilligt wurde, durchgeführt werden. Somit könnte auch verglichen werden, inwiefern die Aussagen der Elementarpädagog*innen in den Interviews mit dem tatsächlichen Umgang übereinstimmen. Ebenso wäre es eventuell vorteilhaft, noch weitere Eltern und Elementarpädagog*innen zu interviewen und unteranderem auch mehrere von einer Bezugsgruppe, da sich zeigte, dass hierbei die Selbst- und Fremdwahrnehmung noch besser untersucht werden kann. Zusätzlich könnten Elternbefragungen mittels Fragebogen durchgeführt werden, um mehr Daten darüber zu erhalten, aus welchen familiären Verhältnissen die Kinder kommen und die Unterschiede sichtbarer zu machen. Da sich vor allem durch die Interviews zeigte, dass soziale Ungleichheit aufgrund der Hautfarbe und des Geschlechtes auch eine große Rolle spielt, könnte bei einer künftigen Forschung der Fokus daraufgelegt werden. Es zeigt sich in den Leitfadeninterviews mit den Eltern von Kindergartenkindern, dass die Erwartungen der Eltern häufig nicht mit dem Umgang der Elementarpädagog*innen übereinstimmen, weshalb es interessant wäre, die Gründe hierfür zu erforschen. Da sich zeigte, dass es womöglich Unterschiede in Bezug auf die soziale Ungleichheit in Privatkindergärten im Vergleich zu öffentlichen Kindergärten gibt, wäre dies auch eine mögliche relevante Untersuchung in diesem Bereich. Interessant wäre auch zu erforschen, weshalb von den Elementarpädagog*innen bei sozialer Ungleichheit aufgrund einer Behinderung fast nur von der Autismus-Spektrum-Störung gesprochen wird.

Literaturverzeichnis

Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Charlotte Bühler Institut. https://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/Bundesländerübergreifender%20BildungsRahmenPlan%20für%20elementare%20Bildungseinrichtungen%20in%20Österreich.pdf

Becker, B. (2010). Ethnische Unterschiede bei der Kindergartenselektion: Die Wahl von unterschiedlich stark segregierten Kindergärten in deutschen und türkischen Familien. In *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (S. 17–47). VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlag GmbH.

Becker, R. (2016). Bildungseffekte vorschulischer Erziehung und Elementarbildung—Bessere Bildungschancen für Arbeiter- und Migrantenkinder? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5. Aufl., S. 145–181). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Bernard-Opitz, V. (2015). *Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Eltern und Lehrer* (3. Aufl.). Verlag W. Kohlhammer.

Bernitzke, F., & Tupi, A. (2016). *Heil- und Sonderpädagogik. Inklusive Pädagogik*. Jugend & Volk.

Beyer, B. (2013). *Soziale Ungleichheit im Kindergarten*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00660-0

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl., S. 9–32). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Bourdieu, P. (1976). Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In K. H. Hörning (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Strukturen und Prozesse sozialer Schichtung* (S. 223–230). Hermann Luchterhand.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Verlag Otto Schwartz & Co.

Bourdieu, P. (2006). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik* (M. Steinrücke, Hrsg.; J. Bolder, F. Hector, & J. Wilke, Übers.; unveränderter Nachdruck). VSA-Verlag.

Bourdieu, P. (2023). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (B. Schwibs & A. Russer, Übers.; 29. Aufl.). Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Ernst Klett Verlag.

Brake, A., & Büchner, P. (2012). *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung*. W. Kohlhammer.

Brockmann, S. (2014). *Diversitätsbewusstes Denken und Handeln von Pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten: Bd. 602*. Waxmann Verlag.

Budde, J. (2013). Intersektionalität als Herausforderung für eine erziehungswissenschaftliche soziale Ungleichheitsforschung. In S. Siebholz, E. Schneider, S. Busse, S. Sandring, & A. Schippling (Hrsg.), *Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs* (S. 245–257). Springer VS.

Budde, J., & Hummrich, M. (2015). Intersektionalität und reflexive Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, *60*(2), 165–175.

Burzan, N. (2011). *Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum 139*, 139–167.

Dannenbeck, C. (2007). Paradigmenwechsel Disability Studies? Für eine kulturwissenschaftliche Wende im Blick auf die Soziale Arbeit mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen. In A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.), *Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung* (S. 103–125). transcript Verlag.

Dausien, B., Rothe, D., & Schwendowius, D. (2016). Einleitung. In B. Dausien, D. Rothe, & D. Schwendowius (Hrsg.), *Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung* (S. 9–22). Campus.

Dollhopf, S. (2023). *First Generation Students an der Universität Wien. Schwierigkeiten und Herausforderungen von First Generation Students an der Universität Wien* [Unveröffentlichte Bachelorarbeit]. Universität Wien.

Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Eigenverlag.

Figl, J. (2009). Vorwort. In Europäische Kommission (Hrsg.), *Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa: Ein Mittel zur Verringerung sozialer und kultureller Ungleichheiten* (S. 3–4). Exekutivagentur für Bildung, Audiovisuelles und Kultur.

Flick, U. (2021). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (10. Aufl.). rowohlts enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Geißler, R. (2004). Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem—Von PISA gestört. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, *24*(4), 362–380.

Haug, P. (2011). Inklusion als Herausforderung der Politik im internationalen Kontext. In M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.), *„Dabeisein ist nicht alles"—Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten* (2. Aufl., S. 36–51). Ernst Reinhardt Verlag.

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Helfferich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 875–892). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_55

Herzog-Punzenberger, B. (2018). *Migration und Mehrsprachigkeit—Wie fit sind wir für die Vielfalt? Policy Brief #04 Kindergartenbesuch und Elementarpädagogik*. Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien.

Hoenig, K. (2019). *Soziales Kapital und Bildungserfolg. Differentielle Renditen im Bildungsverlauf*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24234-3

Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., & Lehner, B. (2018). Zur Einführung: Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie, Empirie und Professionalisierung. In M. Fürstaller, N. Hover-Reisner, & B. Lehner (Hrsg.), *Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie, Empirie und Professionalisierung* (S. 5–8). Debus Pädagogik Verlag.

Hover-Reisner, N., Schluß, H., Fürstaller, M., Andersen, C., Habringer, M., Medeni, E., & Eckstein-Madry, T. (2018). *Pluralität in Wiener Kindergärten. Prozesse und Strukturen von In- und Exklusion* (Bd. 1). LIT Verlag GmbH & Co. KG.

Joyce-Finnern, N.-K. (2017). *Vielfalt aus Kinderperspektive. Verschiedenheit und Gleichheit im Kindergarten*. Julius Klinkhardt.

Kastner-Koller, U. (2011). Aufbau der kognitiven Fähigkeiten beim autistischen Kind—Entwicklungsförderung: Spiel-, Förder- und Lernprogramme. In B. A. Rollett & U. Kastner-Koller, *Praxisbuch Autismus für Eltern, Erzieher, Lehrer und Therapeuten* (4. Aufl., S. 61–114). Elsevier.

König, A. (2020). Bedeutungswandel der Kindertageseinrichtung. Kulturelles Lernen als Basis für eine inklusive Frühpädagogik. In A. König & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt: Bd. 13* (S. 16–30). W. Kohlhammer.

Kreckel, R. (2004). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit: Bd. 25* (3. Aufl.). Campus Verlag.

Kreyenfeld, M., & Krapf, S. (2016). Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung—Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5. Aufl., S. 119–144). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Krüger, H.-H., & Rabe-Kleberg, U. (2013). Orte der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten. Einleitender Beitrag. In S. Siebholz, E. Schneider, S. Busse, S. Sandring, & A. Schippling (Hrsg.), *Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs* (Bd. 40, S. 137–140). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6. Aufl.). Beltz Juventa.

Lehner, B., & Fürstaller, M. (2023). *Vielfalt in der Elementarpädagogik 2. Von der Reflexion pädagogischer Praxis zum verantwortungsvollen Umgang im Kitaalltag*. Debus Pädagogik Verlag.

Leseman, P. P. M. (2009). Die Wirkung qualitativ hochwertiger Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsangebote auf die frühkindliche Entwicklung. Zusammenfassung der Forschungsergebnisse. In Europäische Kommission (Hrsg.), *Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa: Ein Mittel zur Verringerung sozialer und kultureller Ungleichheiten* (S. 17–50). Exekutivagentur für Bildung, Audiovisuelles und Kultur.

Lichtblau, M. (2018). Inklusive und Integrative Bildung. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 157–173). Waxmann Verlag.

Naschenweng, K. (2015). Diversität und Mehrsprachigkeit im österreichischen Kindergarten. In G. Gombos, M. Hill, V. Wakounig, & E. Yildiz (Hrsg.), *Vorsicht Vielfalt. Perspektiven, Bildungschancen und Diskriminierungen* (S. 256–273). Drava.

Öztürk, N. (2019). *Der Zugang zu elementarpädagogischen Einrichtungen in Wien. Eine Bestandsaufnahme* (H. Schluß & E. Sattler, Hrsg.; Bd. 12). Logos Verlag.

Pfeiffer, F. (2011). Entwicklung und Ungleichheit von Fähigkeiten: Anmerkungen aus ökonomischer Sicht. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (2. Aufl., S. 25–44). VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlag GmbH.

Rabe-Kleberg, U. (2011). Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (2. Aufl., S. 45–54). VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlag GmbH.

Rollett, B. A. (2011). Die Integration des autistischen Kindes in Kindergarten und Schule. In B. A. Rollett & U. Kastner-Koller, *Praxisbuch Autismus für Eltern, Erzieher, Lehrer und Therapeuten* (4. Aufl., S. 115–130). Elsevier.

Salchegger, S., Höller, I., Herzog-Punzenberger, B., & Breit, S. (2021). Nachhaltiger Chancenausgleich durch mehrjährigen Kindergartenbesuch? Ergebnisse einer österreichischen Vollerhebung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, *14*(2), 341–358. https://doi.org/10.1007/s42278-021-00114-x

Schuster, N., & Schuster, U. (2022). *Vielfalt leben—Inklusion von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen. Mit praktischen Ratschlägen zur Umsetzung in Kita, Schule, Ausbildung, Beruf und Freizeit* (2. Aufl.). Verlag W. Kohlhammer.

Seitz, S., & Finnern, N.-K. (2012). Inklusion in Kindertageseinrichtungen—Eigentlich ganz normal... In T. Albers, S. Bree, E. Jung, & S. Seitz (Hrsg.), *Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita* (S. 15–26). Herder.

Simon, S. (2023). Soziale Ungleichheiten und Differenzen in Kindertageseinrichtungen aus der Perspektive von Kindern. *Frühe Bildung*, *12*(3), 137–144. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000621

Stadt Wien. (2024). *Gesetz für Inklusion in der Elementarpädagogik—Einreichung der Anzeige Inklusion*. Stadt Wien. https://www.wien.gv.at/bildung/betreuung-anzeige-inklusion-einreichung

Sulzer, A. (2022). Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (4. Aufl., S. 13–22). Herder.

Wagner, P. (2022). Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen—Wie kann man das lernen? In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (4. Aufl., S. 264–280). Verlag Herder.

Walgenbach, K. (2012). Intersektionalität als Analyseperspektive heterogener Stadträume. In E. Scambor & F. Zimmer (Hrsg.), *Die intersektionelle Stadt. Geschlechterforschung und Medienkunst an den Achsen der Ungleichheit* (S. 81–92). transcript Verlag.

Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität—Intersektionalität—Diversity in der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.). Verlag Barbara Budrich.

Walgenbach, K. (2019). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität. In I. Hedderich, J. Reppin, & C. Butschi (Hrsg.), *Perspektiven und Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (S. 41–59). Verlag Julius Klinkhardt.

Winker, G., & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. transcript Verlag.

Gesetze

WKGG. (2025). *Wiener Kindergartengesetz*. https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000263.

Anhang

I. Interviewleitfaden Expert*innen

Leitfragen	Stichwörter	Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
Erzähle mir bitte von deinen pädagogischen Berufserfahrungen mit sozialer Ungleichheit im Kindergarten.	- Institution - Aufgabenfeld im Kindergarten - Erfahrungen - Soziale Ungleichheit	Wie lange arbeitest du bereits im Kindergarten und in welcher Einrichtung bist du aktuell tätig? Bist du gruppenführende Elementarpädagog*in oder Leitung im Kindergarten? Wie würdest du die soziale Zusammensetzung der Kindergartengruppen in deinem Kindergarten beschreiben?	Bitte erzähle mir noch mehr dazu.
Inwiefern nimmst du in deinem pädagogischen Alltag Unterschiede zwischen den Kindern bzw. soziale Ungleichheit wahr und wie äußert sich dies innerhalb deiner Kindergartengruppe?	- Bezug auf die Kinder - Formen sozialer Ungleichheit	In welchen Situationen fällt dir soziale Ungleichheit im Kindergarten besonders auf? Was sind deiner Meinung nach Auslöser, welche soziale Ungleichheit in der Kindergartengruppe erkennbar machen? Denkst du, dass die Kinder selbst ihre soziale Ungleichheit wahrnehmen?	Bitte erkläre mir das noch ausführlicher.

Wie nimmst du Unterschiede in Bezug auf Sprache, Verhalten, Elternbeteiligung oder Ausstattung der Kinder wahr?	- Barrierefreiheit - Ressourcen	Welche Form von sozialer Ungleichheit dominiert innerhalb deiner Kindergartengruppe?	Kannst du darauf bitte noch spezifischer eingehen?
Inwiefern sind Kinder mit Behinderung oder aufgrund von Mehrsprachigkeit im Kindergarten benachteiligt und welche sozialen Ungleichheiten haben die Kinder in Bezug auf ihre soziale Herkunft?	- Fokus auf Behinderung, Mehrsprachigkeit und soziale Herkunft - Benachteiligung - Bildungschancen - Unterschiede	Welche Rolle spielt deiner Meinung nach die soziale Herkunft oder die Mehrsprachigkeit der Kinder für deren Bildungschancen bereits im Kindergarten? Wie unterscheiden sich deiner Erfahrung nach die Bedürfnisse oder Voraussetzungen der Kinder aus bildungsnahen bzw. bildungsfernen Familien?	Hast du ein Beispiel dazu?
Wie gehst du als Pädagoge*in mit sozialer Ungleichheit um?	- Förderung - Aufklärung - Zusammenarbeit mit den Eltern	Wie werden die Kinder über den Umgang mit sozialer Ungleichheit aufgeklärt? Welche Rolle spielt die Zusammenarbeit mit Eltern in diesem Zusammenhang? Gibt es auch Situationen, in denen du dich machtlos oder überfordert fühlst?	Der Aspekt XY ist sehr interessant. Kannst du diesen bitte noch etwas genauer ausführen?

Gibt es Strategien oder Maßnahmen, mit denen du versuchst, Benachteiligungen auszugleichen?	- Deeskalation - Chancengleichheit - Förderung - Interventionsmöglichkeiten - Fokus auf den Umgang mit Behinderung, Mehrsprachigkeit und sozialer Herkunft	Mit welchen Interventionsmöglichkeiten hast du bereits Erfahrungen gemacht? Inwiefern ist nach der Aufklärungs- oder Interventionsarbeit eine Verhaltensänderung der Kinder wahrnehmbar? Wie können die Benachteiligungen der Kinder aufgrund von Behinderung, Mehrsprachigkeit oder sozialer Herkunft minimiert oder sogar komplett verhindert werden?	Kannst du hierzu eine genauere Situation beschreiben?
Inwieweit wird das Thema soziale Ungleichheit sowie der Umgang damit in Teamsitzungen bzw. Fortbildungen besprochen?	- Austausch und Unterstützung im Team - Supervision - Fortbildungen	Ist das Thema auch außerhalb der Teamsitzungen bzw. Fortbildungen im Team präsent und wird es besprochen? Inwiefern beeinflusst Teamarbeit den Umgang mit sozialer Ungleichheit? Hast du bereits eine Fortbildung zu diesem Thema besucht? Wenn ja, wie war deine Erfahrung damit und war diese hilfreich?	Hast du dazu noch genauere Informationen?

		Fühlst du dich ausreichend vorbereitet oder unterstützt, um mit solchen Herausforderungen professionell umzugehen?	
Was würdest du dir wünschen, um im Kindergartenalltag besser mit sozialer Ungleichheit umgehen zu können?	- Wünsche - Verbesserungsvorschläge - Zukunft	Welche Rahmenbedingungen (Gruppengröße, Fortbildungen, Zeitressourcen) beeinflussen deiner Meinung nach den Umgang mit sozialer Ungleichheit?	Hast du dazu auch ein Beispiel?
Abschluss: Vielen Dank für das Interview. Ich habe sehr viel erfahren, was wirklich wertvoll für mich ist. Möchtest du noch etwas zum Thema soziale Ungleichheit im Kindergarten, was noch nicht erwähnt wurde, hinzufügen?	- Letzte Worte - Dank		

II. Interviewleitfaden Eltern von Kindergartenkindern

Leitfragen	Stichwörter	Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
Kannst du mir bitte beschreiben, wie du den Kindergarten deines Kindes in	- Institution - Erfahrungen - Soziale Ungleichheit	Wie lange besucht dein Kind bereits den Kindergarten bzw. wie alt ist dein Kind?	Bitte erzähle mir noch mehr dazu.

Bezug auf soziale Ungleichheit wahrnimmst?		Welchen Kindergarten besucht dein Kind? Hast du eine Tochter oder einen Sohn?	
Hast du den Eindruck, dass es im Kindergarten Kinder mit unterschiedlichen familiären oder sozialen Hintergründen gibt bzw. fällt dir auf, dass Kinder z. B. hinsichtlich Sprache, Kleidung, Verhalten oder familiärer Unterstützung unterschiedlich sind?	- Vielfalt und Diversität - Formen sozialer Ungleichheit	Inwiefern glaubst du, dass soziale Unterschiede im Kindergartenalltag eine Rolle spielen? Welche Formen von sozialer Ungleichheit sind dir innerhalb der Gruppe aufgefallen?	Hast du dazu noch genauere Informationen?
Wie nimmst du die Pädagog*innen im Umgang mit sozialen Ungleichheiten wahr?	- Umgang der Pädagog*innen mit sozialer Ungleichheit - Sicht der Eltern - Fokus auf Mehrsprachigkeit, soziale Herkunft und Behinderung	Inwiefern wird deiner Meinung nach von den Pädagog*innen auf individuelle Bedürfnisse und Voraussetzungen der Kinder eingegangen? Gibt es Situationen, in denen du denkst, dass bestimmte Kinder benachteiligt oder bevorzugt werden?	Kannst du ein Beispiel nennen, das dir besonders aufgefallen ist?

		Hast du schon miterlebt, wie die Pädagog*innen mit Kindern aus schwierigen sozialen Verhältnissen oder Kindern, die mehrsprachig aufwachsen oder eine Behinderung haben, umgehen? Wie würdest du das Verhalten der Pädagog*innen im Hinblick auf soziale Gerechtigkeit oder Fairness beschreiben? Hast du jemals den Eindruck gehabt, dass Kinder im Kindergarten – dein eigenes oder andere – aufgrund bestimmter Merkmale wie Mehrsprachigkeit, Hautfarbe, Geschlecht, sozialer Herkunft oder Behinderung benachteiligt wurden?	
Inwiefern bekommst du durch Erzählungen deines Kindes	- Erzählungen der Kinder	Redet dein Kind über Unterschiede zwischen anderen Kindern – z. B. über Kleidung,	Kannst du mir bitte ein Beispiel nennen?

mit, dass soziale Unterschiede im Kindergarten eine Rolle spielen?		Sprache oder Verhalten? Hast du den Eindruck, dass dein Kind bestimmte Erfahrungen gemacht hat, die mit sozialer Herkunft oder dem Verhalten anderer Kinder zusammenhängen könnten? Wie hat dein Kind darauf reagiert oder darüber gesprochen, falls es betroffen war oder etwas beobachtet hat?	
Was würdest du dir von den Pädagog*innen wünschen, wenn es um den Umgang mit Vielfalt und sozialer Ungleichheit geht?	- Wunschvorstellung der Eltern vom Umgang der Pädagog*innen mit sozialer Ungleichheit	Wie wichtig ist dir, dass soziale Ungleichheit im Kindergarten thematisiert oder berücksichtigt wird? Werden soziale Unterschiede oder individuelle Förderbedarfe von den Pädagog*innen offen angesprochen?	Kannst du darauf bitte noch spezifischer eingehen?
Abschluss: Vielen Dank für das Interview. Ich habe sehr viel erfahren, was	- Letzte Worte - Dank		

wirklich wertvoll für mich ist. Möchtest du noch etwas zum Thema soziale Ungleichheit im Kindergarten, was noch nicht erwähnt wurde, hinzufügen?			

III. Transkriptionsregeln

Thema	Darstellung im Transkript	Erläuterung
Sprache	„I hob“ oder „ich hab’s gsehn“	Es wird wortwörtlich transkribiert auch Dialekte
Absatz	Leerzeile bei Sprecher*innenwechsel	
Anonymisierung/Pseudonym	Ich arbeite in ORTSNAME	Namen (Personen, Orte, Einrichtungen usw.) werden anonymisiert
Kommentar	(lacht), (räuspert sich), (atmet ein)	Nur bei deutlichem Hören in der Audioaufzeichnung
Betonung	Auf JEDEN Fall	Betonte Wörter werden in Blockbuchstaben geschrieben
Sprechpausen	(…)	Drei Punkte in Klammer kennzeichnen eine Pause während des Redens
Unverständliche Aussagen	(UNV. Nebengeräusche), (UNV. schlechte Verbindung)	Unverständliche Aussagen werden begründet, warum sie nicht zu verstehen sind
Wort- und Satzabbrüche	Un// das	Bei Wort- und Satzabbrüchen wird // verwendet

Wortwiederholungen	Ich ich	Wortwiederholungen werden notiert
Verständnissignale und Füllwörter	Mhm (bejahend), Ähm, Hm	Füllwörter und Verständnissignale werden transkribiert
Gleichzeitiges Sprechen	B: Ich habe (I: Mhm) einen Sohn	Bei gleichzeitigem Reden und Unterbrechen wird das Gesprochene der Person, die den anderen unterbricht in Klammer geschrieben

Bei dieser Tabelle der Transkriptionsregeln handelt es sich um jene, die in der von mir verfassten Bachelorarbeit (Dollhopf, 2023, S. 31), welche sich an Dresing und Pehl (2018) orientiert, verwendet und für diese Masterarbeit etwas angepasst wurde.