

Erzieherinnen mit Migrationsbiografie

Eine empirische Untersuchung über den möglichen Einfluss von Migrationserfahrungen auf die Interaktion zwischen Erzieherinnen mit Migrationsbiografie und Kindern in der deutschen Elementar- und Vorschulpädagogik aus der Perspektive der reflektierenden Praktikerinnen

Von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften
zur Erlangung des Grades
eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

genehmigte Dissertation

von

Jörg Makalowski, Dipl. Päd.

geboren 30.07.1967 in Otterndorf/ Deutschland

Erstgutachterin: Prof. Dr. Catherine Walter-Laager

Zweitgutachter: Prof. Dr. Manfred Rolf Pfiffner

Disputationsdatum: 13. Oktober 2017

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| Abbildungsverzeichnis..... | 6 |
| Tabellenverzeichnis..... | 7 |
| 1. Einleitung..... | 8 |
| 2. Theoretischer Hintergrund..... | 12 |
| 2.1. Migration..... | 12 |
| 2.2. Lebenssituation von Kindern mit Migrationshintergrund in | |
| Deutschland..... | 16 |
| 2.2.1. Die rechtliche Stellung von Kindern aus Migrantenfamilien..... | 17 |
| 2.2.2. Die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund | |
| (Institutionelle Diskriminierung)..... | 18 |
| 2.2.3. Akkulturation..... | 20 |
| 2.2.4. Resümee..... | 25 |
| 2.3. Vorschulische Kinderbetreuung von Kindern mit | |
| Migrationshintergrund..... | 27 |
| 2.3.1. Der Einfluss des Kindergartens auf den Erwerb der deutschen Sprache | |
| bei Kindern aus Migrantenfamilien..... | 29 |
| 2.3.2. Erzieherinnen mit Migrationshintergrund..... | 33 |
| 2.3.3. Motivationale Grundlagen früher | |
| Bildungsprozesse..... | 36 |
| 2.3.4. Resümee..... | 38 |
| 2.4. Qualitätsdiskussion zur vorschulischen Kinderbetreuung..... | 39 |
| 2.5. Bildung in der Erzieher-Kind-Beziehung..... | 40 |
| 2.5.1. Die pädagogische Interaktion..... | 41 |
| 2.5.2. Die pädagogische Beziehung..... | 41 |
| 2.5.3. Ko-Konstruktion | 44 |
| 2.5.4. Resümee | 45 |

| | |
|---|-----------|
| 2.6. Die nicht-professionelle Interaktion..... | 46 |
| 2.7. Erzieherin-Kind-Interaktion..... | 48 |
| 2.7.1. Sozial-emotionale Beziehung..... | 48 |
| 2.7.2. Nonverbale Kommunikation..... | 50 |
| 2.7.3. Aushandlungsprozesse..... | 50 |
| 2.7.4. Instruktion und Konstruktion..... | 52 |
| 2.7.5. Involvement der Erzieherin..... | 53 |
| 2.7.6. Resümee..... | 55 |
| | |
| 3. Methode..... | 56 |
| | |
| 3.1. Stichproben | 58 |
| 3.1.1. Stichprobe der 1. Erhebungsphase..... | 58 |
| 3.1.2. Stichprobe der 2. Erhebungsphase | 60 |
| 3.1.3. Stichprobe der 3. Erhebungsphase | 61 |
| | |
| 3.2. Untersuchungsdesign | 63 |
| 3.2.1. Design der 1. Erhebungsphase | 62 |
| 3.2.2. Design der 2. Erhebungsphase | 66 |
| 3.2.3. Design der 3. Erhebungsphase | 69 |
| | |
| 4. Ergebnisse der qualitativen Einzelfallanalysen..... | 72 |
| 4.1. Einzelfallanalyse A1 | 73 |
| 4.2. Einzelfallanalyse B2 | 82 |
| 4.3. Einzelfallanalyse C3 | 89 |
| 4.4. Einzelfallanalyse D4 | 100 |
| 4.5. Einzelfallanalyse E5 | 107 |
| 4.6. Einzelfallanalyse F6 | 112 |
| 4.7. Einzelfallanalyse G7 | 119 |
| 4.8. Einzelfallanalyse H8 | 127 |
| 4.9. Einzelfallanalyse I9 | 139 |
| 4.10. Einzelfallanalyse J10 | 153 |

| | |
|---|------------|
| 4.11. Einzelfallanalyse K11 | 158 |
| 4.12. Einzelfallanalyse L12 | 166 |
| 4.13. Einzelfallanalyse M13 | 175 |
| 4.14. Einzelfallanalyse O14 | 184 |
| 5. Diskussion | 191 |
| 5.1 Diskussion der Erhebungs- und Auswertungsverfahren | 191 |
| 5.1.1. Bewährung der drei Erhebungsphasen | 192 |
| 5.1.2. Diskussion der Auswertungsmethoden | 195 |
| 5.2 Diskussion der Ergebnisse | 197 |
| 5.2.1. Sichtweisen und Motive | 207 |
| 5.2.2. Korrelationen der Migrations-Expertise | 218 |
| 5.2.3. Kulturelle Bindungen | 226 |
| 5.2.4. Elternarbeit | 229 |
| 6. Schlussfolgerungen | 230 |
| 7. Literaturverzeichnis..... | 233 |
| 8. Anhang..... | 249 |
| 8.1 Interviewleitfaden des problemzentrierten Interviews..... | 249 |
| 8.2. Kategorien..... | 254 |
| 8.3. Kinderbilder der 3. Erhebungsphase..... | 259 |
| Erklärung..... | 268 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Abbildung 1: Instruktion und Konstruktion..... | 52 |
| Abbildung 2: Übersicht Daten-Frequentierung der fünf Dimensionen (A1) | 79 |
| Abbildung 3: Interaktion der teilnehmenden Beobachtung (A1) | 80 |
| Abbildung 4: Übersicht Daten-Frequentierung der fünf Dimensionen (B2) | 87 |
| Abbildung 5: Interaktion der teilnehmenden Beobachtung (B2) | 89 |
| Abbildung 6: Übersicht Daten-Frequentierung der fünf Dimensionen (C3) | 97 |
| Abbildung 7: Interaktion der teilnehmenden Beobachtung (C3) | 98 |
| Abbildung 8: Übersicht Daten-Frequentierung der fünf Dimensionen (D4) | 105 |
| Abbildung 9: Interaktion der teilnehmenden Beobachtung (D4) | 106 |
| Abbildung 10: Übersicht Daten-Frequentierung der fünf Dimensionen (E5) | 110 |
| Abbildung 11: Übersicht Daten-Frequentierung der fünf Dimensionen (F6) | 117 |
| Abbildung 12: Interaktion der teilnehmenden Beobachtung (F6) | 118 |
| Abbildung 13: Übersicht Daten-Frequentierung der fünf Dimensionen (G7) | 125 |
| Abbildung 14: Interaktion der teilnehmenden Beobachtung (G7) | 126 |
| Abbildung 15: Übersicht Daten-Frequentierung der fünf Dimensionen (H8) | 136 |
| Abbildung 16: Interaktion der teilnehmenden Beobachtung (H8) | 137 |
| Abbildung 17: Übersicht Daten-Frequentierung der fünf Dimensionen (I9) | 151 |
| Abbildung 18: Interaktion der teilnehmenden Beobachtung (I9) | 151 |
| Abbildung 19: Übersicht Daten-Frequentierung der fünf Dimensionen (J10) | 157 |
| Abbildung 20: Übersicht Daten-Frequentierung der fünf Dimensionen (K11) | 164 |
| Abbildung 21: Interaktion der teilnehmenden Beobachtung (K11) | 164 |
| Abbildung 22: Übersicht Daten-Frequentierung der fünf Dimensionen (L12) | 173 |
| Abbildung 23: Interaktion der teilnehmenden Beobachtung (L12) | 173 |
| Abbildung 24: Übersicht Daten-Frequentierung der fünf Dimensionen (K13) | 180 |
| Abbildung 25: Interaktion der teilnehmenden Beobachtung (K13) | 181 |
| Abbildung 26: Übersicht Daten-Frequentierung der fünf Dimensionen (O14) | 189 |
| Abbildung 27: Interaktion der teilnehmenden Beobachtung (O14) | 190 |
| Abbildung 28: Frequentierung der Strukturierungsdimensionen der drei Erhebungsphasen in der Gesamtübersicht | 202 |
| Abbildung 29: Der Beobachtungskorpus zum Interaktionsverhalten aller teilnehmenden Erzieherinnen in der Gesamtübersicht | 204 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Tabelle 1: Reziprozität zwischen Kind und Erzieherin | 51 |
| Tabelle 2: Die drei Erhebungsphasen | 57 |
| Tabelle 3: Stichprobendaten | 59 |
| Tabelle 4: Design der drei Erhebungsphasen | 61 |
| Tabelle 5: Inhaltlicher- und theoretischer Überblick der fünf Dimensionen | 63 |
| Tabelle 6: Theoriebezug des Beobachtungsrasters | 66 |
| Tabelle 7: Beobachtungsraster Interaktion | 67 |
| Tabelle 8: Indikatoren „Sichtweisen und Motive“..... | 216 |
| Tabelle 9: Korrelationen in der Übersicht..... | 225 |
| Tabelle 10: Theoriebezüge zum Interviewleitfaden | 251 |

1. Einleitung

Migration, Bildung und Betreuung

In Deutschland leben zunehmend mehr Menschen mit Migrationshintergrund (vgl. Schmidt 2012, S.15). Sie kommen aus politischen, sozialen, ökonomischen oder religiösen Gründen in dieses Land. Ihre Kinder wachsen in ein zweisprachiges Lebensumfeld hinein. Die (gelungene) Integration von Migrantenkindern in Kindergarten und Schule ist eine wichtige Voraussetzung für Bildungserfolg und damit für eine langfristig erfolgreiche Integration in die deutsche Gesellschaft (vgl. Auernheimer 2006, S. 7-20; Schmidt 2012, S.16). Aus der Forschung ist bekannt, dass die strukturelle Integration in diese Institutionen maßgeblich von der Bewältigung sogenannter kritischer Übergänge zwischen „Familien und gesellschaftlichen Bildungsinstitutionen“ abhängt (vgl. Niesel/Griebel, 2006).

Etwa ein Drittel der Kinder im Vorschulalter in Deutschland hat einen Migrationshintergrund (vgl. UNICEF 2008, S.128; Schmidt 2012, S.15). Der Anteil der drei- bis sechsjährigen Kinder aus Zuwandererfamilien, welche einen Kindergarten oder eine Kindertagesstätte besuchen, liegt bei ca. 85% (vgl. Rossbach 2008; Statistisches Bundesamt 2014). „Somit kommt der Teilhabe an der institutionellen Kinderbetreuung eine besondere Bedeutung zu.“ (Berg-Luper 2007, S. 85) Einige Kinder haben schon vor Eintritt in den Kindergarten erste Erfahrungen mit der deutschen Sprache und der deutschen Kultur gemacht, beispielsweise bei Einkäufen mit ihren Eltern. Dennoch bleibt der Kindergarten der Ort, an dem sich die Kinder intensiv mit der deutschen Sprache und Kultur auseinandersetzen müssen (vgl. Militzer 2003, S. 20-23). Auf sie strömen eine neue Sprache, ungewohnte Bräuche und möglicherweise auch Verhaltenserwartungen ein, die von denen der Familie abweichen (vgl. Gaitanides 2007). Dies alles kann auf die Kinder zunächst beängstigend wirken. Als besonders günstig habe sich erwiesen, wenn Erzieherinnen die Erstsprache des Kindes sprechen können. Sie seien eine ideale Brücke, um den Kindern den Einstieg in den Kindergartenalltag zu erleichtern, indem sie ihnen den Ablauf erklären und in anderweitigen Situationen als Sprachvermittlerinnen agieren (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 20; Ulich/Oberhuemer 2003, S.152-161).

Gleichzeitig solle den Kindern eine wertschätzende Haltung gegenüber ihrer Erstsprache vermittelt werden (vgl. Militzer 2003, S. 22f.). Die ist von Bedeutung, da Kinder mit Migrationshintergrund in der Gesellschaft nicht selten auf eine ablehnende Haltung gegenüber ihrer Muttersprache und ihrer kulturellen Herkunft treffen (vgl. Ulich/Oberhuemer 2003 S.155 -158; Gogolin 2008, S. 40f.). In der Wahrnehmung der Kinder kann dies als eine persönliche Ablehnung gedeutet werden, welche negative Auswirkungen auf das Selbstvertrauen und das Selbstbild hat und zudem Akkulturationsstress fördert. Die Reaktion der Gesellschaft auf die Erstsprache des Kindes hängt mit dem Ansehen der jeweiligen Sprache zusammen. So wird beispielsweise eine englisch-deutsche Zweisprachigkeit gegenüber einer türkisch-deutschen Zweisprachigkeit positiver erlebt (vgl. Militzer et al. 1999, S. 34).

Mit verschiedenen Sprachen aufzuwachsen ist in vielen Ländern für Kinder ganz normal. In der deutschen Bildungspraxis sei Sprache eher monolingual ausgerichtet (vgl. Fthenakis 2003, S.155f.). Die fehlende Beherrschung der jeweiligen Umgangssprache hat auch fehlende Möglichkeiten der sozialen Integration und der Schaffung von sozialem Kapital zur Folge (vgl. Mecheril 2010, S. 99-102). Mit der Erkenntnis, dass auch der Schulerfolg eng an sprachliche Kompetenzen gekoppelt sei, stünden Kindertageseinrichtungen vor der Aufgabe, Sprachfördermaßnahmen zu entwickeln bzw. zu schaffen (vgl. Roux 2008, S. 20f.). Für Ulich und Oberhuemer (2003) ist es zudem die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, die Multikulturalität als Normalität zu vermitteln: „Kinder sollen schon in jungen Jahren lernen, dass Menschen aus unterschiedlichen Ethnien keine Bedrohung sind, sondern eine Bereicherung“ (vgl. Ulich/Oberhuemer 2003 S.155 -158). 2006 resümierte Gogolin: „Die Grundeinstellung, dass Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien nicht zur ‚normalen Klientel‘ der Bildungseinrichtungen gehören, und die damit verbundene eher ausgrenzende Struktur der Maßnahmen hat sich nicht verändert: Den Regelfall bildet weiterhin die nationale, monolinguale und monokulturelle Schule; sie ist in ihrem *Kern* (Herv. im Original) unverändert geblieben.“ (Gogolin 2006, S. 100)

Die Studie von Schmidt (2010) kommt zu dem Ergebnis, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Durchschnitt niedrigere Betreuungsqualität erhielten als ihre Altersgenossen ohne Migrationshintergrund (vgl. Schmidt 2010, S. 31). Ihre Hypothese zu diesem Ergebnis ist, dass Verständigungsprobleme zu Störungen der Interaktionen zwischen ErzieherInnen und Kindern führen (vgl. Schmidt 2010, S. 31). Berg-Lupper (2007) stellt die Sichtweise der Sozialwissenschaften – das Leben ausländischer Kinder sei gekennzeichnet von „Belastung und Deprivation“ – infrage (vgl. Berg-Lupper 2007, S. 85). Sie beschreibt „Heterogenität und Multikulturalität“ als eine Option für alle Kinder, um „unterschiedliche Lebensweisen und eine Vielfalt von Lebensentwürfen kennenzulernen, diese auch als gleichberechtigt zu erleben und davon zu profitieren“. Hierfür sei es nötig, „Mehrsprachigkeit nicht als Integrationshindernis“ zu verstehen, sondern als Ressource (Berg-Lupper 2007, S. 85). „Eine Pädagogik der Vielfalt erfordert eine hohe kulturelle und soziale Sensibilität.“ (Weltzien 2014, S. 25) Fragen zu Vor- und Nachteilen von Besonderheiten der multikulturellen Lebenssituation von Kindern, als auch die Einschätzung soziokultureller Hintergründe und Unterschiede zwischen deutschen Kindern und Kindern aus Migrantenfamilien bedürfen einer fachlichen Expertise zur Berücksichtigung der Prozess-Qualität auch auf interkultureller Ebene. In diesem Kontext sind besonders Mehrsprachigkeit und eine Verknüpfung zur Herkunftskultur in den Kita-Alltag zu nennen (vgl. Ulich/Oberhuemer 2003). Berg-Lupper postulierte 2007: „Es ist auf differenzierte Weise der Frage nachzugehen, welche Kompetenzen einerseits und Problemlagen andererseits für Kinder mit ihrem Migrationshintergrund verbunden sind“ (Berg-Lupper 2007, S. 85). Können Erzieherinnen, die selbst über eigene Migrationserfahrungen verfügen, empathisch nachvollziehen, welche Schwierigkeiten und Ängste beim Erlernen einer Zweitsprache und Eintritt in eine andere Kultur auftreten können? Für erzieherische Professionalität sei das Wissen um den bedeutsamen Einfluss von Kultur, Tradition, Religion und Muttersprache der Kinder und eine entsprechende interkulturelle Kompetenz für die pädagogische Praxis die Grundlage für eine adäquate Interaktion (vgl. Kieferle 2015, S. 132f.). Diese adäquate Interaktion scheint im Sinne einer zu vermeidenden

Bildungsbenachteiligung nötig, da die Befunde der Interaktionsforschung (vgl. Simó, S. et al. 2000; König 2009) darauf verweisen „dass der sozialen Interaktion für den Lern- und Entwicklungsprozess des Individuums eine zentrale Rolle zugeschrieben werden muss“ (vgl. König 2009, S. 124). Im Kontext einer realitätsnahen Interaktion würden Erzieherinnen und Erzieher benötigt, die selbst die Erfahrung mitbringen, aus einem anderen Land oder einer anderen Kultur zu kommen und eine andere Sprache zu sprechen (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft; Schmidt 2012, S. 236). So könnten sie Vermittler im pädagogischen Alltag zwischen der deutschen und der Herkunftskultur sein (vgl. Malkoc 2008, S. 43). Puhan-Schulz beschrieb (1981) die Schwierigkeiten muttersprachlicher Fachkräfte: „Die spezifische Kompetenz eines ausländischen Mitarbeiters setzt sich nicht ohne weiteres naturwüchsig frei“ (Puhan-Schulz 1981). „Alles in allem geben die Ergebnisse zu weiteren Studien Anlass, welche insbesondere die Sichtweisen und Motive von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund differenzierter ergründen.“ (Schmidt 2012, S. 226)

Die hier vorliegende Dissertation untersucht den möglichen Einfluss von Migrationserfahrungen auf die Interaktion zwischen Erzieherinnen mit Migrationsbiografie und Kindern in der deutschen Elementar- und Vorschulpädagogik. Die Untersuchung zielt auf das Erfahrungsurteil der reflektierenden Praktikerinnen zur Wahrnehmung des Gegenstandes aus der Perspektive von Erzieherinnen mit eigener Migrationsgeschichte und beleuchtet deren Sichtweisen und Motive:

- Berücksichtigt die Erzieherin mit Migrationsbiografie in der Interaktion mit Kindern ihre eigene Migrationsgeschichte?
- Wie werden eigene Migrationserfahrungen von den Erzieherinnen reflektiert und bewertet?
- Gibt es evtl. Übereinstimmungen in den Aussagen der Erzieherinnen?
- Generieren Migrationserfahrungen besondere Ressourcen in der Interaktion mit Kindern?

Im Weiteren sollen durch eine Analyse der Interaktion zwischen Erzieherinnen mit Migrationsbiografie und Kindern Ansatzpunkte identifiziert und mit den

Aussagen der Erzieherinnen kontextualisiert werden. Die Studie soll im Weiteren den Blick auf die Erkenntnisse verschiedener pädagogischer Felder richten wie: pädagogische Diagnostik (Beobachtung und Beurteilung), Bildungsdisparitäten, Kasuistik sowie den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache.

2. Theoretischer Hintergrund

Der folgende Theorieteil beleuchtet inhaltlich mögliche Perspektiven der reflektierenden Praktikerinnen sowie Wirkungs- und Handlungsfelder zur Fragestellung wie: Migration, Kindheit, Bildung und Erziehung in der deutschen Elementar- und Vorschulpädagogik sowie Forschungsstand, Formen und Theorien der Interaktion.

2.1. Migration

„Der Begriff Migration stammt von den lateinischen Wörtern ‚migrare bzw. migratio (wandern, wegziehen, Wanderung)‘.“ (Han 2005, S. 7) Der Begriff Migration beschreibt die Wanderung oder die Bewegung von Individuen im geografischen oder sozialen Raum (vgl. Han 2005, S. 7-10). Die sozialwissenschaftlichen Disziplinen verorten den Begriff „Migration“ mit einem relativ dauerhaften Wechsel des Wohnsitzes. In Deutschland wird Migration statistisch in dem Moment erfasst, in dem eine Wanderung oder Bewegung mit einem tatsächlichen Wohnsitzwechsel verbunden ist (vgl. Han 2005, S.7). Migrant/innen sind *keine homogene Gruppe* und unterscheiden sich nach: Kultur, Religion, Herkunftsregion bzw. -land, Werten, Aufenthaltsdauer, Familienstruktur, Schichtzugehörigkeit, Geschlechterrollen-Leitbildern, Erziehungsstil usw. (vgl. Mecheril 2010, S. 35 - 41). In der soziologischen Migrationsforschung wird die Erfassung und Differenzierung der Migration in verschiedenen Dimensionen erfasst und differenziert: „Die motivationale (Beweggründe und Aspiration), die räumliche (geografische Distanz sowie die mit der zunehmenden Entfernung steigende Fremdheit der Kultur, Sprache,

Gewohnheiten usw.), die zeitliche (dauerhaft bzw. vorübergehend) und die soziokulturelle Dimension (gesamtes neues Umfeld)“ (Han, 2000, S. 7).

Für das Verlassen der Heimat, der vertrauten Umgebung, des sozialen und kulturellen Binnenraums beschreibt Han (2000) sowohl „Push“- als auch „Pull“-Faktoren: die sogenannten Schub-/Druckfaktoren des Herkunftslandes und die Sogfaktoren des Aufnahmelandes (vgl. Han, 2000).

Die Beschreibung der verschiedenen Formen der Zuwanderung/Migration werden im Folgenden auf die drei Gruppen eingegrenzt, welche die Wanderungsformen der reflektierenden Erzieherinnen in der hier vorliegenden Dissertation berücksichtigen. Diese Beschreibung beleuchtet zum besseren Verständnis die verschiedenen Motivationen und Perspektiven von Migranten und Mehrheitsgesellschaft, auch im historischen Kontext.

Gastarbeiter, Arbeitsmigranten

Im Auftrag der Bundesregierung schloss die Bundesanstalt für Arbeit zur Anwerbung nicht-deutscher Arbeitskräfte 1955 den ersten Anwerbevertrag mit Italien ab. Ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts benötigte die erfolgreiche deutsche Wirtschaft einen Zuwachs an Arbeitskräften. Da Deutschland nicht genügend einheimische Arbeitskräfte rekrutieren konnte, sollten mit Anwerbeverträgen ausländische Arbeitskräfte angeworben werden, zur Kompensation „konjunkturell und demographisch bedingter Engpässe auf dem westdeutschen Arbeitsmarkt“ (Münz et al. 1999, S. 46). Es wurden weitere Anwerbeverträge geschlossen: 1960 mit Spanien und Griechenland, 1961 mit der Türkei, 1963 mit Marokko, 1964 mit Portugal, 1965 mit Tunesien, 1968 mit der damaligen Volksrepublik Jugoslawien, 1970 mit Südkorea (vgl. Gogolin 2006, S. 64). Für die Arbeitsplätze der Angeworbenen wurden keine qualifizierten beruflichen Kompetenzen oder Ausbildungen vorausgesetzt (vgl. Schrader u.a. 1979, S. 23-27), „wohl aber die Bereitschaft, harte Arbeit zu leisten und keine besonderen Ansprüche zu stellen hinsichtlich Unterbringung und Verpflegung“ (Gogolin 2006, S.64). Mit den Migranten ging eine „Unterschichtung“ der deutschen Gesellschaft einher, d. h. den Platz der bisherigen deutschen

„Unterschicht“ bzw. „Arbeiterschicht“ nahmen nun Arbeitsmigranten ein. Im gleichen Zug erlebte die deutsche Unterschicht eine Aufwertung (vgl. Uslucan/Fuhrer 2007, S. 2; Geißler 2014, S. 301). Die mehrheitsgesellschaftliche Wahrnehmung von Arbeitsmigration ließ „Ethnisierung, Stigmatisierung und Problematisierung erkennen“ (Mildiz 2016, S. 39). Eine Schülerin der 8. Hauptschulklasse beschreibt „Gastarbeiter“ in einem Aufsatz Anfang der 1970er-Jahre folgendermaßen:

„Sie sind frech und vorlaut. Meistens arbeiten sie als Maurer, Bauarbeiter oder Fensterputzer. In der Freizeit bummeln sie durch das Städtchen und pfeifen allen Mädchen nach. Abends gehen sie in ihre Baracke und denken an ihre Familie. Jeden Monat schicken sie ihren Familien das Geld nach Hause. In den Zeitungsberichten steht und im Fernseher wird gezeigt, dass die Gastarbeiter Faulenzer sind; sie wollen nur das Geld einstecken. Ich persönlich würde nie einen Gastarbeiter heiraten. Meine Meinung darüber ist: Er könnte ja auch eine Frau im Ausland haben.“ (Klee 1972, S. 159)

Die Bundesregierung hatte mit diesen Anwerbungsverträgen nur eine Beschäftigung auf Zeit geplant und infolgedessen auf Integrationsmaßnahmen verzichtet, da man davon ausging, dass die Bundesrepublik Deutschland kein Einwanderungsland sei (vgl. Gogolin 2006, S. 64). Infolge der beginnenden Energiekrise 1973 setzte ein Anwerbestopp der Arbeitsmigration ein Ende und führte zu einer deutlichen Wende der Arbeitsmarktpolitik der europäischen Industrienationen (vgl. Han 2005, S. 88f.). Mit der Erweiterung der europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) wurde diese Regelung für die neuen Mitglieder Griechenland (1981), Spanien und Portugal (1986) wieder aufgehoben (vgl. Gogolin 2006, S.64).

Spätaussiedler, Aussiedler und Vertriebene

Nach Mecheril (2004) entstammt in Deutschland jeder vierte Einwohner einer Familie, die nach 1945 aus Osteuropa zugewandert ist. So sind ca. 12 Millionen Deutsche bis in die 1950er-Jahre aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten nach Ost- und Westdeutschland gekommen (vgl. Mecheril 2004 S. 29). Diese

Wanderung von Deutschen wird als Flucht und Vertreibung eingeordnet. Die als „Aussiedler“ bezeichnete Zuwanderungsgruppe setzt sich aus den Nachkommen deutscher Aussiedler zusammen. Aussiedler gelten als deutsche Volkszugehörige. Und somit erlangten Aussiedler „gegenüber anderen Einwanderungsgruppen“ einen „privilegierten Status“ (Mecheril 2010, S. 26f). Wer von Deutschen abstammte, galt bis zur Änderung des deutschen Staatsbürgerschaftsrechts im Jahr 2000 als Deutscher (vgl. Mecheril 2010, S. 58). Die umfangreichen staatlichen Eingliederungsmaßnahmen für Aussiedler bis Ende der 1980er-Jahre galten trotz gegebener Schwierigkeiten auch im internationalen Vergleich als „mustergültiges Modellunternehmen“ (vgl. sechster Familienbericht 2000, S. 59, zit. n. Mecheril 2004, S. 30). Die wachsenden Aussiedlerzahlen hatten eine Umstellung der Eingliederungspolitik zur Folge und führten ab 1993 durch eine veränderte gesetzliche Regelung zur Verschlechterung der Eingliederungshilfen. Einschränkungen der staatlichen Unterstützungsangebote im Bereich Sprachförderung für jüngere Aussiedler mit geringen Deutschkenntnissen sowie die Unterscheidungen des rechtlichen Status zwischen Spätaussiedlern und nichtdeutschen Ehepartnern bei Ansprüchen auf soziale Leistungen führten innerhalb der Aussiedlerfamilien zu unterschiedlichen Eingliederungschancen und Zukunftsperspektiven (vgl. sechster Familienbericht 2000, S. 60).

Flüchtlinge

Eine weitere Gruppe von Zuwanderern besteht aus Flüchtlingen und Asylbewerbern. Als Flüchtling wird eine Person bezeichnet, die: „begründete Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will; oder die sich als staatenlose infolge solcher Ereignisse außerhalb des Landes befindet, in welchem sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt hatte, und nicht dorthin zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will“ (Art. 1, Kapitel A Nr.2 der GFK, zit. n. Han 2000, S. 102).

Flucht stelle jedoch eine „spezifische Form“ der Wanderung dar und eine „trennscharfe Unterscheidung zwischen Migration und Flucht ist nicht möglich“ (Mecheril 2014, S. 31). Als Flüchtlinge werden nicht nur politisch Verfolgte anerkannt, sondern auch Menschen, denen wegen ihrer Rasse, Religion oder Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe im Herkunftsland Gefahr droht (vgl. GFK Art. 1 Kapitel A Nr.2). Bei Asylberechtigten kann die Bedrohung auch von Parteien oder Organisationen ausgehen (vgl. Edenhofner 2014). Wird ein Mensch in Deutschland als Flüchtling aufgenommen, beinhaltet dies automatisch auch eine Arbeitserlaubnis. Die Aufenthaltserlaubnis für Asylberechtigte und Flüchtlinge unterscheidet sich heute kaum (vgl. Gogolin 2006, S. 65; Edenhofner 2014).

Auch jenseits humanitärer Hilfsaktionen fliehen Menschen auf eigene Faust nach Deutschland und beantragen Asyl. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) bearbeitet auch individuell Anträge jenseits humanitärer Hilfsaktionen. Die Antragsteller müssen ihren Antrag „selbst und subjektiv glaubwürdig begründen und nachweisen“ (Han 2005, S. 103). Die Antragsteller wohnen, bis ein Asylantrag genehmigt oder abgelehnt ist, in Heimen. Diese Unterkünfte entsprechen „nicht immer humanitären Standards“ (Mecheril 2010, S. 33). Für die Bearbeitung dieser Anträge vergehen in der Regel zwischen sechs Monaten und zwei Jahren (vgl. Edenhofner 2014). Die meisten europäischen Länder verfügen nicht über eine „eindeutige Gesetzgebung zur Regelung der Einwanderung von Flüchtlingen“ „Diese nachteilige Rechtssituation“ sei politisch gewollt (vgl. Han 2005, S. 106). Infolgedessen sei das „Asylgesuch“ der einzige legale Weg „als Flüchtling anerkannt und aufgenommen zu werden“ (Han 2005, S.106).

2.2. Zur Lebenssituation von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland

Im Vergleich zur nichtgewanderten Bevölkerung beinhaltet Migration eine hohe Heterogenität in den kulturellen Orientierungen bzw. für den interkulturellen Alltag (vgl. Poyraz 2008, S. 2). Diese Heterogenität strukturiert die intergenerativen Lebensplanungen sowie die alltäglichen Handlungsoptionen von

Herkunftsfamilien und deren Kindern (vgl. UNICEF 2008, S. 132). So ist für die Lebenssituation von Kindern nicht allein deren Zugehörigkeit zu einer Migrantengeneration oder deren aufenthaltsrechtlicher Status von Bedeutung, sondern es sind auch die strukturellen und kulturellen Besonderheiten der Lebensverhältnisse von Kindern in Migrantenfamilien relevant für deren Stellung in der Aufnahmegesellschaft. Nauck et al. (2008) nennen für die Platzierung von Kindern in der Aufnahmegesellschaft zudem den Erwerb von Sprachkompetenzen, die Platzierung im Bildungs- und Beschäftigungssystem als auch Akkulturationsstrategien (vgl. UNICEF 2008, S. 127).

2.2.1. Die rechtliche Stellung von Kindern aus Migrantenfamilien

Der Aufenthaltsstatus von Kindern mit Migrationshintergrund ist gebunden an den Aufenthaltsstatus der Eltern. Daraus ergibt sich: verfügen Eltern nicht über einen gesicherten Aufenthaltsstatus, so gilt dies auch für deren Kinder. Ein „verfestigter“ Aufenthaltsstatus ausländischer Eltern bedingt die doppelte Staatsangehörigkeit für deren Kinder (vgl. UNICEF 2008, S.129). Die UN-Kinderrechtskonvention, welche von der Bundesrepublik Deutschland am 6. März 1992 unterzeichnet wurde, beinhaltet weitreichende Rechte und Normen für Migrantenkinder, indem sie:

- „die Diskriminierung nach nationaler Herkunft verbietet;
- ein Recht auf Erziehung zur umfassenden Vorbereitung auf ein individuelles Leben in der Gesellschaft sowie
- ein Recht auf besonderen Schutz durch den Staat in der Wahrung des Kindeswohls einräumt;
- die gebührende Beachtung der Bedeutung der Tradition und kulturellen Werte jedes Volkes für den Schutz und die harmonische Entwicklung des Kindes einfordert“ (Präambel der UN- Kinderrechtskonvention).

Ebenso verpflichten sich die Staaten in Artikel 29, „dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln“

(UN- Kinderrechtskonvention, Artikel 29). Zusammenfassend gibt die UN- Kinderrechtskonvention ihr eindeutiges Votum für kulturelle Pluralität und Minderheitenschutz (vgl. UNICEF 2008, S.130).

Menschenrechte müssen jedoch letzten Endes faktisch vom souveränen Nationalstaat und seinen Institutionen garantiert und durchgesetzt werden. Im Kontext Persönlichkeitsrechte und freie kulturelle Entfaltung wird „das Recht, kulturell ‚anders‘ zu sein als die Mehrheitsgesellschaft“ zunehmend öffentlich diskutiert und partikularistische Gruppenmerkmale als Markierung einer eigenen Identität legitimiert“ (UNICEF 2008, S.131).

2.2.2. Die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund (Institutionelle Diskriminierung)

Spätestens seit PISA wurden soziale Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs offen gelegt (Deutsches PISA- Konsortium 2001).

Über die gesamte Bildungskarriere manifestierte sich soziale Ungleichheit für Kinder mit Migrationshintergrund durch die an „verschiedenen Schnittstellen“ unseres Bildungssystems getroffenen Entscheidungen (vgl. Auernheimer 2006, S. 7-20; Mecheril 2010, S. 121f.).

Gomolla (2006) beschreibt die Mechanismen des deutschen Bildungssystems als ein feinmaschiges Netz, das für Kinder mit Migrationshintergrund, welche aus Familien mit geringem ökonomischem und sozialem Kapital stammen, „wenig Chancen lässt“ (Gomolla 2006, S. 95). Weiter nennt sie: „entlang von Normalitätserwartungen“ (welche deutschen, christlich sozialisierten, Mittelschicht-Kindern entsprechen) Diskriminierung und Abweisung im Kontext Schul- und Sprachfähigkeit, die prägend seien für „die gesamte Schullaufbahn eines Kindes“ (vgl. Gomolla 2006, S. 95). Gogolin stellt fest, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer häufig schwierigen Lebenslage eher negative Bewertungen eines „unnormalen“ Sprachgebrauchs zu erwarten haben, als positive (vgl. Gogolin 2008, S. 82). Ein Hinweis auf sprachliche Defizite im Rahmen negativer Schullaufbahnentscheidungen fungiere oft als Synonym für eine als homogen imaginierte „deutsche Kultur“ (Gomolla

2006, S.95). Eine interviewte Schulleiterin war der Ansicht: „Mangelnde Sprachkenntnisse gehen oft Hand in Hand mit anderen Schwierigkeiten, die das Kind noch hat“ (Interviewzitat vgl. Gomolla 2006, S. 96). Diese „Defizithypothesen“ zeichnen eine Vorstellung von Migranten als Mängelwesen (Gogolin 2006, S. 105). Die Bildungsinstitutionen orientieren sich an Standards der Aufnahmegesellschaft. Kulturell und sozial „Anders- Sein“ wird als Abweichung in einem homogenen Schulsystem und somit als defizitär eingeordnet (vgl. Auernheimer 2006, S. 12; Gogolin 2006, S. 105, 162-165; Mecheril 2010, S. 122 – 129). Doch wie früh sind soziale Bildungsdisparitäten in welchen Bereichen feststellbar? Neben den Bereichen Betreuung und Erziehung hat der Kindergarten bzw. die Elementar- und Vorschulpädagogik die Aufgabe der Vermittlung von Bildung (siehe 2.4. Qualitätsdiskussion zur vorschulischen Kinderbetreuung).

Spätestens seit der Einführung der Bildungspläne (der Bundesrepublik Deutschland) auf Länderebene ist der Kindergarten als erste Bildungsinstitution zu verstehen. Internationale Studien wie: „*Effective Provision of Pre-School Education*“ [EPPE] (Sylva et al. 2003) und „*Effective Pedagogy in the Early Years*“ [EPEY] (Siraj-Blatchford 2002), belegen, dass eine qualitativ hochwertige Einrichtung den Schulerfolg der Kinder wesentlich beeinflusst. Schmidt ging in ihrer Studie (2009) der Frage nach: „Erfahren Kinder mit Migrationshintergrund zu Beginn der Kindergartenzeit niedrigere Qualität als Kinder ohne Migrationshintergrund?“. Die Qualität wurde mit der „Kindergarten Skala“ KES (deutsche Übersetzung für: „*Early Childhood Environment rating Scale*“ [ECERS] erhoben (vgl. König 2009, S. 58). Sie dient zur Erfassung von Prozessqualität auf Gruppenebene. Von Bedeutung sind konzeptionelle und räumlich-materielle Faktoren sowie soziale Aspekte der Interaktion (vgl. Tietze et al. 2006). Schmidt stellt fest: „Insbesondere fällt auf, dass Kinder mit Migrationshintergrund eine schlechtere Anregung zur Kommunikation erhalten, einem schlechteren allgemeinen Sprachgebrauch ausgesetzt sind und unangemessenere Verhaltensregeln und Disziplinierungsmaßnahmen angewandt werden, als bei ihren Altersgenossen ohne Migrationshintergrund“ (Schmidt 2010, S. 30). Ihre Hypothese zu diesem Ergebnis ist, dass

Verständigungsprobleme zu Störungen der Interaktionen zwischen ErzieherInnen und Kindern führen (vgl. Schmidt 2010, S. 31; Mecheril 2010, S.100, 108). Kinder mit Migrationshintergrund erhielten im Durchschnitt eine niedrigere Betreuungsqualität als ihre Altersgenossen ohne Migrationshintergrund und somit wären in der ersten Bildungsstufe soziale Unterschiede feststellbar, „die mit Blick auf die Bedeutung der Qualität für die kindliche kognitive und soziale Entwicklung kritisch zu betrachten sind“ (Schmidt 2010, S. 31). Mit Blick auf diese Ergebnisse könnte diese Dissertation weitere Rückschlüsse liefern zur Wahrnehmung der Qualität von Betreuung und Interaktion mit und ohne Migrationshintergrund im Kontext Heterogenität und Diversität.

2.2.3. Akkulturation

Im Kontext der vorliegenden Studie hat Akkulturation einen besonderen Stellenwert, da sich Erzieherinnen mit Migrationshintergrund und ebenso Auswanderer-Kinder in ihrer Akkulturation individuell positionieren. Die folgende Deskription nimmt Bezug auf mögliche Variablen zur Akkulturation. Die grenzüberschreitende Migration beinhaltet als Konsequenz eine Veränderung des kulturellen, gesellschaftlichen und sozialen Bezugssystems (vgl. Han 2005, S. 215). Die Migranten müssen Unsicherheiten und Ambiguitäten verarbeiten sowie neue kognitive Schemata ausbilden, welche dem neuen Lebensumfeld angemessen sind (vgl. Fuhrer/Uslucan 2005, S. 237). Das Verlassen ihres angestammten, kulturell sozialisierten Bezugssystems generiert in unterschiedlich starkem Ausmaß „Orientierungsstörungen“ und „existentielle Instabilität“ und infolgedessen Entwurzelung und Desozialisation (vgl. Han 2005, S. 215). Akkulturation beschreibt den Prozess der sozialen und strukturellen Einbindung (Integration) von ethnischen Minderheiten in einer Mehrheitsgesellschaft (vgl. Madubuko 2011, S. 19f.). Damit kann Akkulturation auch definiert werden als der Prozess, „durch den Immigranten und ihre Nachfahren die Werte, Normen und Einstellungen der Aufnahmegesellschaft erwerben“ (Fuhrer/Uslucan 2005, S. 29; vgl. Cortes et al. 1994). Han gliedert diesen Prozess in eine „externe“ und eine

„interne“ Akkulturation (vgl. Han 1989, S. 14; 2005, S. 234f.). Die innere Akkulturation ist erfolgt, wenn die ethnische Orientierung in „typischen Haltungen und Verhaltensweisen“ der Aufnahmegesellschaft auch im privaten Lebensbereich selbstverständlich wird. Die externe Akkulturation reduziert sich auf die Übernahme der „äußeren Verhaltensebene“ wie die Sprache, Verhaltensweisen und Umgangsformen sowie die materielle Kultur der Aufnahmegesellschaft (vgl. Han 2005, S. 234). Für Migranten mit hoher kultureller Distanz zur dominanten Kultur stellt die Aufnahmegesellschaft ein besonders Stresspotenzial dar (vgl. Madubuko 2011, S. 75). Westliche Europäer müssten sich in Deutschland ebenfalls neu orientieren, jedoch Migranten, welche aus dörflich-agrarischen Verhältnissen entstammen, haben weit schwierigere Probleme zu lösen, das technologische Entwicklungsgefälle als auch die symbolisch-kulturelle Verschiedenheit (Religion, Werte, Sprache) zu verarbeiten (vgl. Fuhrer/Uslucan 2007, S. 7). Man könnte zusammenfassen: je weniger die Kulturen einander ähnlich sind bzw. je größer die kulturelle Distanz zwischen Aufnahmegesellschaft und Herkunftskultur, desto aufwendiger gestaltet sich die Integration. So beinhaltet die grenzüberschreitende Migration als Konsequenz einen, je nach Umfang kultureller Distanz und kultureller Divergenz, evtl. kompletten Wechsel der kulturellen, gesellschaftlichen und sozialen Bezugssysteme.

Han beschreibt diesen Wechsel als einen in der Realität überaus komplizierten, lang andauernden und schwierigen Prozess, „mit dessen Folgen sich Migranten oft ein Leben lang auseinandersetzen müssen“ (Han 2005, S. 215). Madubuko beschreibt in ihrer Studie „Akkulturationsstress von Migranten“ (2011), wie diese den Umgang mit herkunftsbezogener Ablehnung oft schon als Kinder lernen mussten. Dies prägte unter Umständen deren Persönlichkeit, so berichten Menschen mit Migrationshintergrund von zum Teil beklemmenden Erfahrungen der Ablehnung schon im Kindergarten, von deutschen Mitschülern oder von Passanten auf der Straße. Demgegenüber stünden langjährige Freundschaften und partnerschaftliche Beziehungen zu Deutschen (vgl. Madubuko 2011, S.113-139). Kinder mit Migrationshintergrund erleben in der Gesellschaft nicht selten eine ablehnende Haltung gegenüber ihrer Muttersprache und ihrer kulturellen Herkunft

(vgl. Ulich/Oberhuemer 2003 S. 155 -158; Gogolin 2008, S.40f.). In der Wahrnehmung der Kinder kann dies als eine persönliche Ablehnung gedeutet werden, welche negative Auswirkungen auf das Selbstvertrauen und das Selbstbild hat und zudem Akkulturationsstress fördert.

Akkulturationsstress

In Anlehnung an die Ansätze von Lazarus und Folkman (1984) beschreibt Berry (1992) ablehnendes Verhalten der Gesellschaft als Stressfaktor, welchen der Migrant individuell bearbeiten und bewältigen muss (vgl. Berry et. al. 1992). Nach Berry steht Akkulturationsstress für eine Beeinträchtigung des physischen sowie psychischen Wohlbefindens des Migranten, wonach Migranten aufgrund fehlender Akzeptanz sowie fehlender sozialer Interaktion mit und durch die Mehrheitsgesellschaft Akkulturationsstress erleben (vgl. Berry et. al. 1992, S. 30, 69-85). Werden herkunftsbezogene Konflikte als Stress empfunden, so werden Strategien für Verhaltensweisen nötig, um diesen Stress zu bewältigen. Berry (1992) unterscheidet verschiedene Strategien der „Adaptation“, welche zur Verarbeitung des Akkulturationsprozesses individuell eingesetzt werden (vgl. Berry 1992, S. 69-71). Im Folgenden als deskriptive Zusammenfassung:

1. *Adjustment*: Um Konflikte zu vermeiden, verhält sich der Migrant den Anforderungen der Aufnahmegesellschaft nach Möglichkeit kongruent.
2. *Reaction*: Reaktive Gegenmaßnahmen gegenüber der Umwelt als Abwehrreaktion und Ausdruck der Machtlosigkeit.
3. *Withdrawal*: Umweltdruck wird reduziert, indem der Migrant aufgrund von Ausgrenzung seine Akkulturation aufgibt (vgl. Han 2005, S. 236f.).

Die individuell gewählte Strategie führt bzw. generiert eine Reaktion. Integration, Separation, Assimilation und Marginalisierung sind vier mögliche Varianten nach dem Akkulturationsmodell von Berry (1990, 1992). Die „Integration“ beinhaltet eine vollständige Partizipation sowie kulturelle Integrität als integraler Teil der Mehrheitsgesellschaft (vgl. Han 2005, S. 237; Madubuko 2011, S. 77). Auf Grundlage verschiedener Studien zur Akkulturation (Berry et al. 1992; 2006; Liebkind/Jasinskaja-Lahti 2000) fasst Madubuko (2011) zusammen, dass

folgende gesellschaftliche Grundbedingungen für eine Integration nötig sind:

- „1. Eine weitverbreitete Akzeptanz und Anerkennung von kultureller Diversität innerhalb der Gesellschaft
2. Präsenz einer positiven multikulturellen Ideologie
3. Ein relativ geringer Level an Vorurteilen, Ethnozentrismus, Rassismus und Diskriminierung
4. Positive Einstellungen gegenüber ethnischen Gruppen; kein spezifischer Hass zwischen Gruppen
5. Ein Sinn von Gemeinschaftsgefühl oder Identifikation zwischen allen Individuen der Gesellschaft“ (Madubuko 2011, S. 78).

In diesem Kontext können pluralistische Gesellschaften, welche eine hohe Toleranzschwelle für kulturelle Vielfalt haben, andere Werte, Normen- und Moralvorstellungen erlauben, einen Teil des Stress abfedern.

Wird „Withdrawal“ als Strategie gewählt, weil keine positive Interaktion zwischen Migrant und Mehrheitsgesellschaft besteht, generiert dies als Reaktion die „Separation“ (vgl. Han 2005, S. 236). Studien über türkische Migranten und deren Akkulturationsstrategien in Deutschland (vgl. Schmitz et al. 2003) ergaben, dass die Migranten aufgrund von Vorurteilen, Ablehnungserfahrungen und Diskriminierung durch die Aufnahmegesellschaft sich ethnisch zurückzogen und die Separation wählten. Die Rückzugstendenz in „Separation“ bzw. in ethnische Gruppen bedeutet zwar eine Entlastung und Bewältigung des Stress, jedoch wird so langfristig Isolation und Segregation von der Aufnahmegesellschaft verstärkt (vgl. Madubuko 2011, S. 77f.). Die „Assimilation“ durch die Aufnahmegesellschaft beinhaltet, dass der Migrant schließlich im Akkulturationsprozess seine kulturelle Identität zugunsten der Mehrheitsgesellschaft aufgibt (vgl. Thomas et al. 2005, S.187). „Sie werden in diesem Sinne kulturell von der Mehrheitsgesellschaft absorbiert.“ (Han 2005, S. 236) Die „Marginalisierung“ beinhaltet eine ablehnende Haltung gegenüber der eigenen ethnischen Gruppe als auch gegenüber der dominanten Mehrheitsgesellschaft. Die Minderheiten verlieren so den kulturellen Kontakt (vgl. Han 2005, S. 237).

Sprachkenntnisse als moderierende Variablen der Akkulturation

Kinder beginnen in der Anfangsphase sprachlicher Sozialisation in ihrem kulturellen Binnenraum sprachliche Kommunikation phonisch expressiv nachzuahmen und zu wiederholen (vgl. Bickes/Pauli 2009, S. 64f.). In der folgenden Entwicklung werden Inhalte assoziiert und eine Beziehung zum Inhalt und dessen sozialer Bedeutung hergestellt. In diesem Prozess sprachlicher Sozialisation werden auch Denkweisen und kulturelle Merkmale generiert (vgl. Han 2005, S. 219f.). Mead beschreibt Sprache als eine Reihe von Symbolen, welche „einem bestimmten Inhalt entsprechen, der in der Erfahrung verschiedener Personen bis zu einem gewissen Grad identisch ist“, er postuliert weiter: „soll Kommunikation möglich sein, so muss das Symbol für alle betroffenen Personen das gleiche bedeuten“ (Mead 1973, S. 94). Das migrationsbedingte Verlassen der eigenen Sprachgemeinschaft bedeutet folglich auch das Verlassen des identitätsbildenden Interaktionsrahmens. Nach der Theorie von Mead (1973) braucht der Mensch zur Identitätsbildung unterschiedliche interaktionelle Handlungskontexte, welche auf gesellschaftliche Erfahrungen zurückzuführen sind (vgl. Mead 1973, S. 107-115). „Die Einzelnen erfahren sich selbst nicht direkt, sondern nur reflexiv aus der Sicht anderer Menschen.“ (Han 2005, S. 221) Die Verwendung der jeweiligen Sprache ist auch Werkzeug ethnischer Identifikation „und (zuweilen) der Distanzierung“ (UNICEF 2008, S.140). Die fehlende Beherrschung der jeweiligen Umgangssprachen beinhaltet als Konsequenz fehlende Möglichkeiten der Entwicklung von sozialem Kapital und Integration (vgl. UNICEF 2008, S. 139f.). In Verschiedenen Studien wurde das Akkulturationsmaß anhand von Sprachkenntnissen gemessen (vgl. Laroche et al. 1998; Fuhrer/Uslucan, 2005; Jaeger, 2005; Jasinskaja-Lahti/Liebkind, 2007). Sprachkenntnisse können jedoch auch das Ergebnis von Akkulturation sein. Keil konnte bei Migranten in Deutschland einen Zusammenhang zwischen der Identifikation mit Deutschland und ihrer Sprachkompetenz im Deutschen feststellen (vgl. Keil 2006). Ebenso bestätigt Jaeger (2005) – durch eine Stichprobe mit Migranten in Deutschland – einen Zusammenhang zwischen Deutsch-Sprachkenntnissen und Identifikation. Hier ließen *Integration* und *Assimilation* als Akkulturationsergebnis bzw. Reaktion ein höheres Maß an

Sprachkompetenz im Deutschen gegenüber der Separation erkennen (vgl. Jaeger 2005, S. 144-159).

2.2.4. Resümee

Für die Lebenssituation von Kindern ist, neben der Zugehörigkeit zu einer Migrantengeneration oder deren aufenthaltsrechtlichem Status auch die strukturelle und kulturelle Besonderheit der Lebensverhältnisse von Kindern in Migrantenfamilien von Bedeutung. Der Aufenthaltsstatus der Kinder ist an den ihrer Eltern gebunden. Verfügen die Eltern einer Migrantenfamilie nicht über einen gesicherten Aufenthaltsstatus, so überträgt sich dieser auch auf deren Kinder. Die UN-Kinderrechtskonvention gibt ein eindeutiges Votum für kulturelle Pluralität und Minderheitenschutz (vgl. UNICEF 2008, S.130). Die Bildungsinstitutionen orientieren sich hingegen an Standards der Aufnahmegesellschaft ohne Berücksichtigung kultureller Heterogenität. Kulturell und sozial „anders“ sein wird als Abweichung in einem homogenen Schulsystem und somit als „defizitär“ eingeordnet (vgl. Auernheimer 2006, S. 12; Gogolin 2006, S. 105, 162-165; Mecheril 2010, S. 122 – 129). Die erste Bildungsstufe ist hiervon nicht ausgenommen. In der Elementar- und Vorschulpädagogik erfahren Kinder mit Migrationshintergrund weniger qualitative Interaktion, soziale Reversibilität und Toleranz als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund (vgl. Schmidt 2010, S. 30). Besonders für Kinder mit hoher kultureller Distanz zur dominanten Kultur stellt die Aufnahmegesellschaft mit ihren homogenen Eingangsvoraussetzungen ein besonderes Stresspotenzial dar (vgl. Madubuko 2011, S. 75). Die Veränderung des kulturellen, gesellschaftlichen und sozialen Bezugssystems (vgl. Han 2005, S. 215) erfährt durch Akkulturation einen neuen Prozess der sozialen und strukturellen Einbindung (Integration) von ethnischen Minderheiten in einer Mehrheitsgesellschaft (vgl. Madubuko 2011, S. 19f.). Zusammenfassend: je unähnlicher die Kulturen einander sind, sprich: je größer die kulturelle Distanz zwischen Aufnahmegesellschaft – und Herkunftskultur, desto aufwendiger gestaltet sich die Integration.

Kinder mit Migrationshintergrund erleben in der Gesellschaft nicht selten eine ablehnende Haltung gegenüber ihrer Muttersprache und ihrer kulturellen Herkunft

(vgl. Ulich/Oberhuemer 2003 S.155 -158; Gogolin 2008, S.40f).

Fehlende Akzeptanz sowie fehlende soziale Interaktion und überzogene Erwartungshaltungen mit und durch die Mehrheitsgesellschaft erzeugen Akkulturationsstress und generieren eine Beeinträchtigung des physischen sowie psychischen Wohlbefindens des Migranten (vgl. Berry et. al. 1992; Berry 2006).

Berry (1992) unterscheidet verschiedene Strategien der „Adaptation“ welche zur Verarbeitung des Akkulturationsprozesses individuell eingesetzt werden, um herkunftsbezogene Konflikte zu bewältigen (vgl. Berry 1992, S.69-71).

Das migrationsbedingte Verlassen der eigenen Sprachgemeinschaft bedeutet folglich auch das Verlassen des identitätsbildenden Interaktionsrahmens. Nach der Theorie von Mead (1973) braucht der Mensch zur Identitätsbildung unterschiedliche interaktionelle Handlungskontexte, welche auf gesellschaftliche Erfahrungen zurückzuführen sind (vgl. Mead 1973, S. 107-115). Es wurde bei Migranten ein Zusammenhang zwischen der Identifikation mit Deutschland und deren Sprachkompetenz im Deutschen festgestellt (vgl. Keil 2006).

Für den (Schul-)Erfolg von Auswanderer-Kindern im deutschen Bildungssystem sowie dessen Platzierung in der Aufnahmegesellschaft sind einige Faktoren von besonderer Bedeutung:

- der sozioökonomische Status der Eltern und Familien der Schüler/innen
- die rechtlichen Rahmenbedingungen des Aufenthaltes der Eltern und ihrer Kinder
- Funktionsweise und Konzeption des Bildungssystems

(vgl. Tietze 1998, S. 168; Auernheimer et al. 2003, S. 7f.; 33f; UNICEFF 2008, S. 127- 132; Mecheril 2010, S. 124f.).

Gerhard Schröder versprach in seiner Regierungserklärung „eine entschlossene Politik der Integration“ (Schröder 1998 zit. n. Geißler 2014, S. 275).

Die in den 1990ern einsetzende Kritik an der „Beschwörungsformel ‚Deutschland ist kein Einwanderungsland‘[...] führte schließlich zu einem neuen gesellschaftlichen Selbstverständnis“ in der Akzeptanz von Migration (Mecheril 2010, S. 58). Geißler nennt die 1990er die „Akzeptanzphase“ (vgl. Geißler 2014, S. 275). Sie beruhe auf zwei Grundeinsichten:

- „Deutschland brauchte Einwanderer aus demografischen und ökonomischen Gründen, braucht sie heute und wird sie auch in absehbarer Zukunft brauchen.
- Wer Einwanderer braucht, muss diese in die Kerngesellschaft integrieren. Wenn dies nicht geschieht, führt dies zu Problemen und Konflikten“ (Geißler 2014, S. 276).

2.3. Vorschulische Kinderbetreuung von Kindern mit Migrationshintergrund

„Zu den wichtigsten bildungspolitischen Zielen einer demokratischen Gesellschaft gehört es, allen Heranwachsenden gleich gute Bildungschancen zu geben, sie individuell optimal zu fördern und gleichzeitig soziale, ethnische und kulturelle Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolgs auszugleichen.“

(PISA-Studie 2001, S. 323) Nicht nur Migrantenkinder sollen integriert werden,

sondern auch einheimische, nämlich in die Kultur ihrer Freunde aus unterschiedlichen Ethnien. Ziel und Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, die Multikulturalität als Normalität zu vermitteln. Schon in jungen Jahren sollen Kinder lernen, dass Menschen unterschiedlicher Ethnien keine Bedrohung sind, sondern eine Bereicherung (vgl. Ulich/Oberhuemer 2003 S.155 -158).

Aufgrund der vertikalen Gliederung gibt es in Deutschland ein Schulsystem mit einer frühen Schullaufbahnentscheidung (vgl. Deutsches PISA- Konsortium 2001, S. 425). Hierbei muss in Deutschland auf den knappen Interventionszeitraum von nur vier Jahren verwiesen werden. Ohne entsprechende Eingangsvoraussetzungen ist in so kurzer Zeit eine ausreichende Förderung insbesondere bei ungünstigen Startbedingungen fraglich (vgl. Schmidt 2010, S. 16-22). Wegen der starken Abhängigkeit des Schulerfolgs vom Sprachvermögen sind daher Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund von der Ungleichheit der Bildungsstrukturen besonders stark betroffen (vgl. Gogolin 2003, S. 17-19; Mecheril 2010, S. 121- 133). Die Zusammensetzung einer Klasse (viele Kinder mit Migrationshintergrund), die individuelle Leistungsfähigkeit und der bildungsbiografische Hintergrund der Kinder mit türkischer Herkunft hatten negative Auswirkungen auf den Schulerfolg. Die Vorgehensweise der Lehrer im

Unterricht zeigte keine Effekte, dagegen wirkte sich vorschulische Bildung positiv aus (vgl. Merkens, 2008, S. 41). Die Schule muss Leistungsunterschiede ausgleichen (vgl. Bos et al., S.38) und unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen nivellieren und dies in kurzer Zeit. Die Analysen von Schuleingangsuntersuchungen der Jahrgänge 2000 bis 2005 der Stadt Osnabrück zeigten, wie sich der Kindergartenbesuch positiv auf die Sprachkompetenzen im Deutschen bei Kindern mit Migrationshintergrund auswirkte. Defizite in der deutschen Sprache bei Migrantenkindern kamen umso seltener vor, je länger diese den Kindergarten besucht hatten (vgl. Becker 2006).

Das „sozioökonomische Panel“ (SOEP) hatte bei insgesamt 316 Kindern aus den westlichen Bundesländern, welche in den Jahren 1992 bis 1994 das 14. Lebensjahr erreichten, den Einfluss des Kindergartens auf die folgende Schullaufbahn untersucht. Das Ergebnis: Bei den „ausländischen Kindern“ hatte der Kindergartenbesuch einen eindeutigen, positiven Effekt auf die schulische Laufbahn: weniger als 60% der Hauptschüler besuchten einen Kindergarten, dagegen besuchten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ausnahmslos einen Kindergarten (vgl. Strätz/ Militzer 2003, S 21).

Schmidt (2010) sieht die „verbreitete Ansicht, dem Kindergarten in Deutschland komme bei der Bildung und Integration von Migrantenkindern eine zentrale Rolle zu“ als „empirisch bisher nur eingeschränkt untermauert“, da der Forschungsstand noch unzureichend sei (Schmidt 2010, S. 37). Jedoch sehen Strätz/ Militzer (2003) faktische Auswirkungen:

„Der Kindergartenbesuch ist für Kinder mit Migrationshintergrund unverzichtbar, weil ihnen nur dadurch Erfahrungen und Lernfelder vermittelt werden können, die bei ihnen durch die Familie – im Unterschied zur Situation deutscher Kinder – weder bereitgestellt noch kompensiert werden können.“ (Strätz/ Militzer 2003, S. 21)

Die Nutzung institutioneller Kinderbetreuung bei vier- und fünfjährigen Kindern mit Migrationshintergrund liegt bei ca. 85%. Und ist somit eine Annäherung an die Quote deutscher Kinder mit ca. 90% (vgl. Bien et al 2007, S. 94).

2.3.1. Der Einfluss des Kindergartens auf den Erwerb der deutschen Sprache bei Kindern aus Migrantenfamilien

Vor dem Hintergrund bildungspolitischer Forderungen nach früher Feststellung und Förderung von Sprachkompetenzen sowie der Diskussion um eindeutige, aussagekräftige Sprachstandserhebungen als auch unter dem Handlungsdruck der vorgelegten Bildungspläne in den Bundesländern stehen die Pädagogen der Elementar- und Vorschulpädagogik vor der Aufgabe, einrichtungsspezifische Konzepte und Zielformulierungen auf der Basis systematischer Informationen zur Sprachentwicklung und deren Förderung zu erstellen, um beim Eintritt der Kinder in die Schule zur Chancengleichheit beizutragen (vgl. Albers 2010, S.83).

Ein großer Teil der Zuwandererkinder verfügt nur über geringe oder gar keine Deutschkenntnisse. Die Beherrschung der deutschen Sprache ist jedoch nicht nur der Schlüssel für die gesellschaftliche und soziale Teilhabe, sondern auch für den schulischen Erfolg (vgl. Dubowy/Ebert 2010, S. 32f). Sprache stellt somit eine Ressource dar, welche die Zugänglichkeit von Informationen und Wissensbeständen erlaubt. Hierbei geht es nicht nur um die sprachimmanente Perspektive, vielmehr wirkt über das Medium Sprache transportiertes „kulturell perspektiviertes Weltwissen“ strukturierend auf die Sichtweise des Kindes (vgl. Bickes/Pauli 2009, S. 80). Ohne diese Kompetenz (Sprache der Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft) werden die Betroffenen von der eigenen Kultur sowie der Kultur der Aufnahmegesellschaft größtenteils ausgeschlossen (vgl. Nauck et al. 2008, S. 139). So ist Sprache das zentrale Medium, mit dem soziale Beziehungen geknüpft, unterhalten und erweitert werden. Die Institution Kindergarten soll dem Kind mit Migrationshintergrund eine kindgerechte Umgebung sowie sprachliche Strukturen im Deutschen (Grammatik, Wortschatz etc.) in genügender Quantität und Qualität bereitstellen (vgl. Albers 2010, S. 83). „Unstreitig“ ist nach Gogolin, dass eine frühe, vorschulische, institutionelle Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund sich langfristig positiv auf die Leistungschancen schulischer Bildungsprozesse auswirkt. Dies gelte zudem für alle Kinder, einsprachig oder zweisprachig, gleichermaßen. Jedoch sei die frühe Förderung für zweisprachige Kinder besonders relevant (vgl. Gogolin 2008, S. 80).

2.3.1.1. Bedingungen der Sprachentwicklung zweisprachig aufwachsender Kinder

Zu den grundlegenden Merkmalen des Menschseins gehört die Sprachfähigkeit, einschließlich der Mehrsprachigkeit (vgl. Bialystok/Hakuta 1994). Die Fähigkeit zum Erlernen und zur Nutzung mehrerer Sprachen ist nicht auf besonders begabte oder überdurchschnittlich intelligente Menschen beschränkt. „Das Hirn hat Platz für viele Sprachen.“ (List 2001, S. 11-17) An vier Fällen geistig behinderter Menschen zeigte Niederberger (2000), dass diese im Rahmen ihrer Fähigkeiten ohne besondere Anstrengung und Kenntnisse zwei Sprachen erwerben können (Niederberger 2000, S. 213-239). Das Alter ist beim Zweitspracherwerb von Bedeutung, da jeweils alters- und situationsgerechte Sprachlernfähigkeiten zur Geltung kommen (vgl. Reich et al. 2002, S.11). Beim frühkindlichen Erwerb der ersten Sprache, welcher sich intuitiv und überwiegend unbewusst vollzieht, werden kapitale Optionen sprachlicher Kategorisierung angeeignet, darunter befinden sich (noch im ersten Lebensjahr) die Kategorien des Lautsystems. Hier werden die Wurzeln der Erstsprache gebildet (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2011, S. 8-11). Es folgt die Fähigkeit zur Muster- und Intentionserkennung für den Erstspracherwerb sowie „das Vermögen, die Perspektive anderer einzunehmen“ (Bickes/Pauli 2009, S. 78). Der Erwerb der Erstsprache bildet als „Betriebssystem“ zugleich die Grundlage für den Erwerb der Zweitsprache. Daraus resultiert die besondere Stellung der Erstsprache im Leben aller Kinder. In den ersten Lebensjahren lernen Kinder die Sprache, die von den Personen ihrer Umgebung gesprochen wird und entwickeln so das strukturelle Grundgerüst ihrer Umgebungssprache, dies gilt auch beim analogen Zweitspracherwerb (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2011, S. 8). Erstsprache kann auch zwei verschiedene Sprachen beinhalten. Es wird dann von bilingualem Erstspracherwerb bzw. muttersprachlicher (oder simultaner) Zweisprachigkeit gesprochen (vgl. Bickes/ Pauli 2009, S. 81). Diese wird von später erworbener (sukzessiver) Zweisprachigkeit unterschieden (vgl. Bickes/Pauli 2009, S. 92f). Kinder mit muttersprachlicher Zweisprachigkeit sind schon sehr früh in der Lage, trotz allerlei Überlagerungen in ihren realen sprachlichen Äußerungen, ihre Zweisprachigkeit zu differenzieren (vgl. Bickes /

Pauli 2009, S.84f.). „Bis Ende des dritten Lebensjahres werden beide Sprachen als Erstsprache erworben und verarbeitet, daher spricht man in diesem Fall von *doppeltem Erstspracherwerb* oder auch von *simultanem Bilingualismus* (Herv. im Original).“ (vgl. Bickes/ Pauli 2009, S.81f.) Eine Sprach-Retardierung der Sprachentwicklung infolge muttersprachlicher Zweisprachigkeit wird als unwahrscheinlich eingestuft (vgl. Tracy/Gawlitze-Maiwald 2000, S. 495f.). Sukzessive Zweisprachigkeit liegt vor, wenn eine „andere“ Sprache zu einem späteren Zeitpunkt hinzutritt bzw. erlernt wird. Nach Bickes und Pauli (2009 S. 92) ist doppelter Erstspracherwerb oder muttersprachlicher Bilingualismus bis zum dritten Lebensjahr möglich, ab dem vierten Lebensjahr ist jede hinzukommende Sprache der „Zweitsprache“ zuzuordnen (vgl. Gogolin 2008, S. 82). Die bereits ausgebildeten Strukturen der „einen“ Sprache erfordern bei der Hinzufügung neuer Strukturen (der neuen Sprache) im Zweitspracherwerb folglich eine Neu- Organisation, welche sich nicht wie in der Erstsprache beiläufig ergibt, stattdessen als bewusster Sprachlernprozess wahrgenommen wird (vgl. Figge 2000, S. 511-520). Nach Gogolin ist der simultane Spracherwerb spätestens mit dem sechsten Lebensjahr abgeschlossen (vgl. Gogolin 2008, S. 82).

„Der Erwerb sprachlicher Strukturen ist in einen universellen Entwicklungsplan sensorischer, motorischer, kognitiver, emotionaler und sozial-kommunikativer Funktionsbereiche eingeordnet, die sich in ihrer Wirkungsweise gegenseitig beeinflussen.“ (Grohnfeldt 1989, S. 11)

Der universelle Entwicklungsplan von Migranten zum Erlernen der Zweitsprache kann somit durch eine Reihe von Faktoren identifiziert werden. Dazu gehören auch Bedingungen im Herkunfts- und Aufnahmeland, die Existenz und Struktur einer ethnischen Gemeinde (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2011, S. 8f) sowie, besonders bedeutsam, die individuellen und familiären Lebensbedingungen (vgl. Szagun 2010 S. 228f.) als auch die besonderen Umstände der Migration (vgl. Malkoc 2008, S. 26-30). Im Kontext Erstspracherwerb, bilinguaalem Erstspracherwerb und sukzessiver Zweisprachigkeit erweisen sich das Einreisealter und die Aufenthaltsdauer im Einwanderungsland sowie für die Kinder das Einreisealter und die

Sprachfertigkeiten der Eltern als besonders wirksame Faktoren (vgl. Figge 2000, S. 511-520). Eine höhere Bildung der Migranten selbst bzw. ihrer Eltern begünstigt das Erlernen der Zweitsprache deutlich (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2011, S. 8f). Infolgedessen wird Sprachkompetenz kaum auf einzelne linguistische Aspekte des Spracherwerbs reduziert werden können.

2.3.1.2. Anforderungen an pädagogische Fachkräfte

„Die Sprachbildungskompetenz der Fachkräfte ist eine zentrale Voraussetzung für Sprachbildung und Sprachförderung im Elementarbereich.“ (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2011, S. 14) „Die Erzieherin ist und bleibt die Hauptinitiatorin in der Sprachförderung.“ (Roux 2008, S.20)

Die Elementarpädagogin ist Sprachvorbild und Kommunikationspartner zugleich. Forschungsbefunde (vgl. Fried/Briedigkeit 2008, S. 15) deuten darauf hin, dass mancherorts kaum ein Fünftel der Freispielzeit dafür genutzt wird, anregende Gespräche/Dialoge mit Kindern zu bestreiten und diese „scheinen [...] eher ungünstig gestaltet zu sein“, durch überwiegend „kommunikationseinschränkende restriktive Verhaltensweisen (z.B. Anweisungen, Befehle, Kinder nicht ausreden lassen)“ (vgl. Roux 2008, S.20). Sprachförderung bedeutet, in allen Lern- und Bildungssituationen der pädagogischen Praxis Sprachförderung und Sprachbildung zu integrieren und bereitzuhalten. So können im pädagogischen Alltag „Sprechanlässe“ geschaffen werden, in denen Kinder dialogisch aktiv Sprache erproben und entwickeln können (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2011, S.14). Roux schlussfolgert: „Gespräche mit Kindern aktiv und häufig führen, vor allem in Einzel- oder aber Kleingruppensituationen, ist aber die zentrale Sprachförderstrategie überhaupt“ (Roux 2008, S. 20). Für Kinder mit Migrationshintergrund wäre es wichtig, dass sie ihre Mehrsprachigkeit als wertvoll und bedeutend erleben, denn wie sie von ihrer Umgebung wahrgenommen werden, könne das Lernen und die Motivation und infolgedessen Lernprozesse erheblich beeinflussen (vgl. Militzer/Strätz 2003, S. 22). Beziehung hat eine hohe Bedeutung für eine qualitative Sprachentwicklung. Beziehung, Wertschätzung, Vertrauen und gegenseitige Reversibilität sind wichtige positive Bestandteile von Dialog und Kommunikation sowie Leitmotiv und Motivation der

Entschlüsselung von Kommunikationsabsichten des Pädagogen innerhalb der Interaktion (vgl. Tausch/Tausch 1991, S. 99f.; Ahnert 2008, S. 157). Dies ermöglicht dem Kind, sich innerhalb der Interaktion über Beziehung in Gesprächssituationen einzubringen und so Sprache als „Werkzeug“ zur Kommunikation zu entdecken (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2011, S. 14). Nach dem Bayrischen Bildungs- und Erziehungsplan (2003) benötigen pädagogische Fachkräfte „ein Konzept von Sprachförderung“ fern von Sprachdefizitorientierung, stattdessen Zwei- und Mehrsprachigkeit als eine gängige Lebensform sowie die Kompetenzen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern zu fördern (vgl. Fthenakis 2003, S.155; Bayrischer Erziehungsplan 2003, S. 99). „In keinem Fall darf (verunsicherten) Eltern der Rat gegeben werden, dass sie mit ihrem Kind Deutsch sprechen sollen.“ (Bayrischer Erziehungsplan 2003, S. 104)

2.3.2. Erzieherinnen mit Migrationshintergrund

In der Vermittlung und Förderung der Erstsprache besetzen Erzieherinnen mit Migrationsbiografie in der Elementar- und Vorschulpädagogik eine besondere Position für Kinder mit Migrationshintergrund beim Erlernen der Muttersprache (Betriebssystem) und auf deren Grundlage auch beim Erlernen einer Zweitsprache, da eine positive Entwicklung der Muttersprache bzw. Erstsprache Voraussetzung für den sicheren Zweitspracherwerb sei (vgl. Bickes/Pauli 2009, S. 94). Das Deutsche PISA-Konsortium erklärt „muttersprachliche Kompetenz“ zum Kernbestand der Literalität (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.20). Der Zugang zur Sprache des Aufnahmelandes sei für den Zweitspracherwerb (sukzessiv) bei Migranten von konstitutiver Bedeutung (vgl. Fthenakis 2003, 155; Gogolin 2003, S.41; Nauck 2008, S.127).

Können Erzieherinnen, die über eigene Migrationserfahrungen verfügen, empathisch nachvollziehen, welche Schwierigkeiten und Ängste beim Erlernen einer Zweitsprache und Eintritt in eine andere Kultur auftreten können? Auf Grundlage einer Studie zum „Einfluss der häuslichen und Kindergarten-Lernumwelt auf die Sprachentwicklung“ (vgl. Brandt/Wolf 1985) beschreibt

Wolf ein Teilergebnis dieser Studie: „daß [sic] emotional warmes Verhalten damit zusammenhängt, sich auf die Ebene des Kindes hinabzubegeben, über die kindliche Psyche informiert zu sein, den Kontakt mit dem Kind zu suchen“ (Wolf 1987, S. 226). Zum anderen hätten Kinder mit Migrationshintergrund es leichter, sich unbeschadet zu integrieren, wenn sie in der Kindertagesstätte Menschen vorfinden, die – wie sie – nicht deutscher Herkunft sind (vgl. Malkoc 2008, S. 43). Dies erleichtert die Bewahrung der Identität und schützt zugleich das Kind vor allzu viel schädlichem Akkulturationsstress durch institutionelle Homogenität (vgl. Ulich/ Oberhuemer 2003, S. 155-159; Schönflug 2005, S. 213-222; Bickes/Pauli 2009, S.98-101). Auch bei der Einschätzung des Sprachstandes von interindividuellen Unterschieden im Kontext Muttersprache (z.B. frühe vs. späte Sprecher; Jungen vs. Mädchen usw.) haben muttersprachliche Fachkräfte hier einen besonderen Einblick. Nicht nur das muttersprachliche Vorbild der Erzieherinnen mit Migrationsbiografie, auch die Transfer- und Dolmetscherleistungen fördern die Zweisprachigkeit (vgl. Engler 2003, S.28), sowie sprachlich- kulturelles Selbstbewusstsein (vgl. Bickes/ Pauli 2009, S.99f.).

Vermittlerin bei Kulturkonflikten !?

Was Erzieherinnen mit Migrationsbiografie und Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund gleichermaßen verbindet, sind ihre Migrationserfahrungen. So sind ihnen Stereotypisierung, Vorurteile und negative Diskriminierung im Kontext Migration oft nicht fremd (vgl. Han 2005; Gogolin/Krüger-Potratz 2006; Mercheril 2010). Diese Eltern sprechen lieber mit jemandem, der ähnliche Erfahrungen mit dem Fremd-/Anderssein hat. Fehlende Kenntnis oder lückenhaftes Wissen der deutschen Kultur und Sprache können zu Unsicherheiten und Ängsten in der Kommunikation mit deutschen Fachkräften führen (vgl. Malkoc 2008, S. 43). Erzieherinnen mit Migrationsbiografie als Vermittler im pädagogischen Alltag zwischen der deutschen und ihrer Herkunftskultur? Puhan-Schulz beschrieb 1981 die Schwierigkeiten *muttersprachlicher* Fachkräfte: „Die spezifische Kompetenz eines ausländischen Mitarbeiters setzt sich nicht ohne weiteres naturwüchsig frei. Ausländische und deutsche Kollegen brauchen Beratung, um kooperativ zusammenzuarbeiten“ (Puhan- Schulz 1981, S. 244).

Die türkischen Eltern wählten nun die dort angestellte türkische Erzieherin als Ansprechpartner aus, worauf die deutschen Kolleginnen verärgert reagierten: „Du bist in einer deutschen Kindertagesstätte, da mußt [sic] Du auch deutsch sprechen!“ Und: „Das Kind ist doch in meiner Gruppe, warum sprichst du mit den Eltern“ (Puhan- Schulz 1981, S. 244). Die Bereitschaft der türkischen Erzieherin, die Gespräche sofort zu übersetzen, konnte das Misstrauen nicht beseitigen (vgl. Puhan-Schulz 1981, S. 245). Diese Quelle generiert nun Fragen und Klärungsbedarf zur Aktualität sowie die (Weiter-)Entwicklung der interkulturellen Kompetenz in der gegenwärtigen pädagogischen Praxis!? Wäre die Rolle bzw. die Aufgabe der Erzieherin mit eigener Migrationsgeschichte institutionell, konzeptionell und verbindlich formuliert, könne eine Sonderposition von Erzieherinnen mit Migrationshintergrund vermieden werden. In erster Linie seien diese Pädagoginnen mit ihren deutschen Kolleginnen gleichgestellt im Erziehungsauftrag und keine Fachleute für Integration, Sprache und Kultur (vgl. Puhan- Schulz 1981, S. 244-246). Es gibt für Erzieherinnen mit Migrationsbiografie kein Curriculum, welches sie als muttersprachliche Fachkraft qualifiziert und somit professionalisiert, obwohl die Bedarfslage dies hergäbe. Bereits 1983 beschreibt das Ministerium für Soziales, Gesundheit und Umwelt in Rheinland-Pfalz die Aufgabenbereiche für ausländische Mitarbeiter im Elementarbereich wie folgt:

- „[...] Familien ausländischer Arbeitnehmer über den Kindergarten informieren und sie für den Kindergartenbesuch ihrer Kinder gewinnen,
- bei der Elementararbeit die ausländischen Eltern besonders einbeziehen,
- eine Art Dolmetscherfunktion übernehmen,
- die deutschen Erzieher über die kulturellen Bräuche und Lebensgewohnheiten (z.B. Feste) des Heimatlandes informieren und deren Einbeziehung in die pädagogische Arbeit beraten.
- Die ausländischen Kinder, die die Heimatsprache nur unzureichend beherrschen, in Absprache mit den deutschen Erziehern sprachlich fördern (z.B. durch Spiele und Lieder des Heimatlandes),
- Die deutschen Erziehungskräfte unterstützen, Verbindungen zwischen deutschen und ausländischen Eltern zu schaffen.“ (DJI 1983, S. 40)

2.3.3. Motivationale Grundlagen früher Bildungsprozesse

In der Studie von Ahnert und Harwardt „Die Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt“ (2008) wurde der Zusammenhang von Beziehungserfahrungen und Lernmotivation bei Kindern in der Vorschulzeit untersucht (Ahnert/Harwardt 2008). Im Vordergrund stand die Beziehungsqualität eines Kindes sowohl zu seiner Erzieherin als auch zur Mutter sowie die Frage, ob Beziehungserfahrungen mit kindlicher Spiel- und Lernfreude als auch Anstrengungsbereitschaft in Zusammenhang stehen und inwieweit sie von Bedeutung für die Lernmotivation nach dem Schuleintritt sind (vgl. Ahnert/Harwardt 2008, S. 149). Ahnert und Harwardt gingen davon aus, dass die Assistenz und Explorationsunterstützung der Erzieherin Einfluss auf die spätere Lern- und Leistungsbereitschaft in der Schule habe und „ungünstige Beziehungsstrukturen“ sich kontraproduktiv auf die Motivation zur Strategienbildung und eigenständigem Wissenserwerb auswirke und infolgedessen zu fehlender Anstrengungsbereitschaft führe (vgl. Ahnert/Harwardt 2008, S. 146). Die Neuropsychologie betont die Bedeutung vermittelnder emotionaler Beziehungen, da ohne sie Kinder nur unzureichend Wissensstrukturen erwerben (Singer 2003; Spitzer 2004). Familie beinhaltet die soziale Reproduktion und in diesem Kontext ist sie die primäre Quelle von Beziehung für das Kind. Im familiären Binnenraum entwickelt das Kind erstes Weltwissen, ein Bild von sich selbst, von der eigenen Identität sowie Erfahrungen eigener Handlungsfähigkeit. Die Familie schafft erste Grundlagen früher Bildungsprozesse (vgl. Ahnert/Harwardt 2008, S. 146). Die Erzieherin fügt die Assistenz und Explorationsunterstützung auf Beziehungsebene hinzu (vgl. Ahnert/Harwardt 2008, S. 148f.). Nach John Bowlby (1973) kann das Kind nur bei „sicherer“ Interaktion zwischen Bindungspersonen ein Neugierverhalten (Explorationsverhalten) entwickeln. Sicher gebundene Kinder zeigen ein höheres Selbstvertrauen als auch ein stabileres Identitäts- und Selbstwertgefühl, das sie zunehmend zur Unabhängigkeit führt (vgl. König 2010, S. 21). Die Qualität der Bindungsbeziehung wird anhand des „Sensitive“-Verhaltens der Erwachsenen gemessen (vgl. Simò et al. 2000; Simó et al. 2004). Bei unsicheren

Bindungsbeziehungen entwickeln Kinder ungenügende eigene Strategien zur Bewältigung von Konfliktquellen, was zu einem negativen Selbstbild und mangelndem Selbstvertrauen führe und infolgedessen negativen Einfluss auf das Lernverhalten habe (vgl. Becker-Stoll 2007, S. 28; Ahnert/Harwardt 2008, S. 146). Demgegenüber ließen sicher gebundene Kinder die Fähigkeit erkennen, Impulse und Gefühle situationsangemessen und adäquat zu regulieren. Zudem können sich diese Kinder in Gruppensituationen zurücknehmen und abwarten (vgl. Becker-Stoll 2007, S. 28). Im Kindergarten kommt der Erzieherin die Aufgabe zu, dem Kind bei der Regulierung von Emotionen und Stress (auch in Konfliktsituationen) zu helfen (vgl. Ahnert 2004; 2008, S. 147). Im Kontext Kinder mit Migrationshintergrund haben diese Aussagen einen besonderen Stellenwert, denn das Verlassen ihres angestammten kulturell sozialisierten Binnenraums generiert in unterschiedlich starkem Ausmaß Orientierungsstörungen und „existentielle Instabilität“ (vgl. Han 2005, S. 215). Es ist bekannt, dass Kinder mit Migrationshintergrund in der Gesellschaft nicht selten eine ablehnende Haltung ihrer kulturellen Herkunft erleben (vgl. Gogolin 2008, S. 40f; Ulich/Oberhuemer 2003 S. 155-158). Dies alles könnte schädliche Konfliktquellen für die Sozialisation und Lernbereitschaft von Kindern mit Migrationshintergrund generieren. „Es ist deshalb die Aufgabe geschickter erzieherischer Maßnahmen, dem Kind bei der Überwindung dieser Störanfälligkeiten zu helfen, damit sich dennoch Lernerfolge einstellen und sich Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft aufrechterhalten lässt.“ (Ahnert/Harwardt 2008, S. 147) Als Ergebnis der Studie von Ahnert und Harwardt (2008) zeigt sich, dass die Beziehungserfahrungen des Kindes mit der Mutter und der Erzieherin mit „dem Interesse an spielerischen Aktivitäten“ und „der kindlichen Beharrlichkeit“ im Zusammenhang stehen (vgl. Ahnert/Harwardt 2008, S. 157). Des Weiteren wurde sichtbar, dass „explorationsunterstützende und assistierende Betreuungsfunktionen“ der Erzieherin durch die Erzieher- Kind-Beziehung mit den Bereichen Lernmotivation und schulischem Engagement korrespondierten (vgl. Ahnert/Harwardt 2008, S. 157). Ahnert und Harwardt postulieren abschließend, dass die mentalen Fähigkeiten, welche traditionell im Mittelpunkt von Schulvorbereitung stehen, durch Maßnahmen wie motivationale

und emotionale Grundlagen ersetzt werden sollten. „Zu diesem Zweck sollen Kindergärten vielfältige Möglichkeiten für Kinder wie Erzieher/innen eröffnen, Bindungsbeziehungen miteinander einzugehen und aufrechterhalten zu können, und diese dann auch auf die Bindungsbeziehungen des Kindes zu seinen Eltern beziehen.“ (Ahnert/Harwardt 2008, S. 157)

2.3.4. Resümee

Die Institution Kindergarten soll dem Kind mit Migrationshintergrund eine kindgerechte Umgebung als auch sprachliche Strukturen im Deutschen (Grammatik, Wortschatz etc.) in genügender Quantität und Qualität bereitstellen. Der Erwerb der Erstsprache bildet als „Betriebssystem“ zugleich die Grundlage für den Erwerb der Zweitsprache. Die erfolgreiche zweisprachige Entwicklung wird begünstigt und gefördert durch positive emotionale sprachliche Kontakte, durch eine unterstützende differenzierte Vorschul- und Elementarpädagogik, durch positive häusliche/familiäre Bildung und Erziehung sowie durch gesellschaftliche Wertschätzung anderer Sprachen und Kulturen. Je früher ein Kind eine zweite Sprache erlernt und diese häufig und in guter Qualität hört, je attraktiver die Sprache für das Kind gestaltet wird (Motivation) und je mehr die Zweisprachigkeit von den Bezugspersonen des Kindes (Erzieherinnen und Familie) geschätzt wird, desto besser lernt das Kind die Zweitsprache. Positive institutionelle Beziehungserfahrungen sind zudem förderlich für die Lernbereitschaft, Lernfreude und Motivation insbesondere durch die explorationsunterstützende Assistenz der Erzieherin auf Beziehungsebene. In diesem Kontext ist anzunehmen, dass die Erzieherin mit eigener Migrationsbiografie eine besondere Arbeit leisten kann mit Blick auf die besonderen Ressourcen durch Migrationserfahrungen. Eltern mit Migrationshintergrund könnten in der „ausländischen Erzieherin“ eine sozial reversible Ansprechpartnerin und Vertrauensperson erkennen. Zudem könnte die Erzieherin mit Migrationsbiografie auch als Vermittlerin kultureller Elemente wie Bräuche und Sitten, Religion, Werte und Normen sowie pädagogischen Vorstellungen intervenieren, und somit könnte sie einen Beitrag leisten zur

kulturellen Identität von Einwandererkindern.

Doch setzt die ausländische Erzieherin diese spezifischen Kompetenzen automatisch und „naturwüchsig frei“ (vgl. Puhani-Schulz 1981, S. 244)? Vielmehr sind institutionelle Qualitätskriterien/Konzepte, welche sich auch an gesellschaftlicher, sozialer und pädagogischer (Weiter-)Entwicklung orientieren, gefragt.

2.4. Qualitätsdiskussion zur vorschulischen Kinderbetreuung

Seit Mitte der neunziger Jahre wird in Deutschland wieder verstärkt eine fachliche Debatte über die Qualität und Angemessenheit von Bildung und Konzepten in der Elementar- und Vorschulpädagogik sowie der „Institutionellen Versorgungslage“ geführt (vgl. Fthenakis 2003, S. 13). Die Delphi-Befragung (1998), das Forum Bildung (1999) sowie Qualitätsstudien (vgl. Tietze et al. 1998; Wolf et al. 1999) mit ihrem kritischen Fazit zur pädagogischen Qualität in Deutschlands Kindergärten markieren die Bedarfslage, das deutsche Bildungssystem weiterzuentwickeln. Die Qualitätsdebatte führte zu einer veränderten Sichtweise zum Stellenwert von vorschulischer frühkindlicher Bildung und schließlich zu Kindergarten-Curricula/ Bildungsplänen, welche einen „flexiblen Rahmen“ für die Kindergartenpraxis zur Verfügung stellen (vgl. König 2010, S. 50). Nach einer Erprobungsphase wurden die ersten Bildungspläne ab 2004 veröffentlicht. Inzwischen haben alle Bundesländer ein Bildungs- und Erziehungsprogramm (bzw. entsprechende „Empfehlungen“ oder „Orientierungspläne“) für Kindertageseinrichtungen verabschiedet mit dem Ziel einer größeren Verbindlichkeit der Bildungsarbeit (Jugend- und Kultusministerkonferenz 2004). Qualität als mehrdimensionales Konstrukt (vgl. Fthenakis 2003, S. 208; Tietze et al. 1998, S.19) beinhaltet, dass sich Qualitätskriterien/Konzepte auch an gesellschaftlicher, sozialer und pädagogischer (Weiter-)Entwicklung orientieren müssen. In diesem Kontext ergeben sich Fragen zur Umsetzung und Implementierung der Bedarfslage bei Familien und Kindern mit Migrationshintergrund sowie der Indizierung interkultureller Pädagogik und

Didaktik im Bereich Struktur und Prozessqualität.

Im Vordergrund der Qualitätsdiskussion steht heute die Prozessqualität (vgl. König 2009, S. 57). Nach Tietze (1998) definiert Prozessqualität die Gesamtheit der Interaktionen und Erfahrungen, welche das Kind in der Kindergartengruppe in seiner sozialen und räumlichen, materiellen Umwelt macht (vgl. Tietze 1998, S. 21f.). So stehen auch die Erzieherinnen im Interaktionsprozess mit Kindern im Fokus pädagogischer Prozessqualität. Jedoch fehle es an detailliertem Wissen, wie im Kindergarten Lernprozesse gezielt gefördert werden können (vgl. König 2010 S. 66). Die Studie „*Effective Provision of Pre-school Education (EPPE)*“ belegte, welche „signifikanten Auswirkungen“ der Besuch von vorschulpädagogischen Einrichtungen im Hinblick auf den Schulerfolg hat (vgl. Sylva et al. 2003). Das Projekt „*Research in Effective Pedagogy in the Early Years (REPEY)*“ nutze die Daten der EPPE-Längsschnittstudie, um besonders effektive pädagogische Strategien zu erfassen (vgl. Siraj-Blatchford 2003, S. 112; König 2009, S. 61) Die REPEY-Ergebnisse zeigen ein Modell effektiver Pädagogik, „das die Involviertheit von Erwachsenen und Kind, das kognitive (ko-konstruktive) Engagement und die Verwendung von Lehrtechniken wie Vorbild-Sein, Vormachen, Erklären und Fragen umfasste“ (vgl. Siraj- Blatchford 2003, S. 112).

2.5. Bildung in der Erzieher-Kind-Beziehung

Wirkungs- und Handlungsfeld der hier vorliegenden Dissertation ist die erste Bildungsstufe des Deutschen Bildungssystems. Im Folgenden werden pädagogische Interaktion, Beziehung, Erziehung, Lernen aus der Sicht der Entwicklungspsychologie und Didaktische Ansätze bearbeitet und ermöglichen einen Überblick zum Verständnis der Elementar- und Vorschulpädagogik.

2.5.1. Die pädagogische Interaktion

Interaktion bezeichnet das wechselseitige Aufeinandereinfließen von Akteuren. Sie steht eng im Kontext mit den Begriffen Kommunikation und Handeln (vgl. König 2009, S. 67). Der Begriff *Interaktion* wird laut Fremdwörterbuch als ein in Soziologie und Psychologie geläufiger Terminus, mit dem „aufeinander bezogenes Handeln zweier oder mehrerer Personen“ oder die „Wechselbeziehung zwischen Handlungspartnern“ bezeichnet wird, beschrieben (→ soziale Interaktion) (Duden Band 5, 1982, S. 350f.). In den Theorien pädagogischer Interaktion wird der Erziehungsbegriff als intentionales Handeln verstanden (vgl. König 2009; S.67). Soziale Interaktion bezeichnet Prozesse, die zwischen zwei oder mehreren Personen ablaufen, welche in Kontakt miteinander treten. Sie beinhaltet auch gesellschaftliche Faktoren, die nicht mit der Absicht der intentionalen Erziehung geschaffen wurden, jedoch auf „funktionaler Ebene“ Einfluss ausüben z.B. Vereine, Medien, soziale Normen usw. (vgl. Raithel et al. 2009, S. 23). „Alle erziehen alle jederzeit.“ (Kriek 1922, S. 47) In diesem Kontext ist: „Die Pädagogische Interaktion als Teilkomponente der sozialen Interaktion“ zu sehen (vgl. König 2009, S. 68). Pädagogische Interaktion grenzt sich jedoch dadurch ab, dass die Einflussnahme durch Intervention innerhalb einer pädagogischen Situation im Handlungsfeld der Erziehung geschieht (vgl. König 2009, S. 68).

2.5.2. Die pädagogische Beziehung

Instrumentelle Beziehungen

In der pädagogischen Tradition ist Beziehung geprägt durch die Entwicklung vom „reifen Menschen“ zum „unreifen Menschen“, vom „Lehrenden“ zum „Lernenden“, von der älteren Generation an die jüngere Generation, vom Subjekt zum Objekt, oder nach Hegels kritischer Parabel „vom Herren zum Knecht“ (Hegel 1989, S. 145). Diese Denktradition wird durch eine „instrumentelle Beziehung“ dominiert (vgl. Masschelein 1991, S. 172). Durch sie sollten

langfristige Verhaltensänderungen bzw. eine adaptive intersubjektive Passung durch die direkte Einflussnahme auf den zu Erziehenden erreicht werden (vgl. Bokelman 1970, S. 185f.; Masschelein 1991, S. 172). „Instrumentelle Beziehung“ gilt als Leitgedanke der Aufklärung „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“ (Winkler 1987, S. 293). Hier zeigt sich, dass die zu Erziehenden als Objekte erfasst werden, die erst im Folgenden zum Subjekt werden. Die instrumentelle Erziehung betrachtet Lernen als einseitige Beeinflussung und „richtet sich [...] in erster Linie auf die zu Erziehenden als ‚Werdende‘“ (vgl. König 2009, S. 72), zudem ist sie gekennzeichnet durch eine Subjekt-Objekt-Beziehung. Nach König prägte „dieses reduzierte Erziehungs- und Bildungsverständnis“ die Pädagogik bis in unsere Zeit (vgl. König 2009, S. 72). Mit dem Gedankengut reformpädagogischer Ansätze von Alexander S. Neal (1969) zur antiautoritären Erziehung, Paulo Freire (1973) oder dem Psychotherapeuten Carl Rogers (1972) wird die Notwendigkeit des wertschätzenden Respekts, die „Einzigartigkeit des Individuums“ (Carl Rogers 1972), Urvertrauen und damit Beziehungsfähigkeit betont (vgl. Makalowski 2010, S. 12). Mit der „Pädagogik vom Kinde aus“ üben sie Kritik an der „instrumentellen Beziehung“ (vgl. König 2009, S.72).

Instrumentelle Subjekt-Objekt-Beziehung und Gesellschaft

In seinem Werk „Demokratie und Erziehung“ (1916) verdeutlicht Dewey die nötige Kooperation von Erziehung und Demokratie (Dewey 1916, S. 113). Kinder sollten Demokratie möglichst früh kennenlernen und dies auf individueller Ebene. Er spricht sich für demokratische Methoden im Unterricht aus. Die traditionelle Schule seiner Zeit sei nicht nur überliefert aus vordemokratischen Zeiten, sondern sie habe diese Überlieferung auch in ihrer Arbeitsweise beibehalten. Nach Dewey muss demokratische Haltung in der gesellschaftlichen Interaktion auf institutioneller und sozialer Ebene verankert sein (vgl. Dewey 1916, S. 113). Hartmut von Hentings vielbeachtete Friedenspreis-Rede „Erziehung in einer friedlosen Welt“, postum für Janusz Korczak, spiegelt die Erziehungsmuster „instrumenteller Beziehung“ als Kreislauf der Friedlosigkeit (vgl. von Henting 1972).

Paradigmenwechsel

Buber (1878-1965) unterscheidet die „Ich-und-Du-Beziehungen“, welche sich als selbständige Subjekte begegnen, von der „Ich-Es-Beziehung“, welche das „Subjekt-Objekt-Verhältnis“ beschreibt, und stellt kritisch fest, dass das „Ich“ das „Es“ als Mittel zum Zweck betrachtet (vgl. Buber 1979, S. 15). Durch Schleiermeier rückt eine dialogische Erziehung auf interpersoneller Ebene in den Focus der Pädagogik des 20. Jahrhunderts und beeinflusst sie maßgeblich (vgl. König 2009, S. 72). „Charakteristisch für diese Begegnung ist die gemeinsame Grundüberzeugung, daß [sic] die Wende von einem manipulativen zu einem interaktiven kommunikativen Erziehungsverständnis vollzogen werden muß [sic].“ (Schäfer 1992, S. 241)

Infolge der „kopernikanischen Wende“ (Dewey)¹ und der folgenden „realistischen Wende“ Anfang der 1970er-Jahre orientiert sich die Erziehungswissenschaft zunehmend an handlungsorientierten Theorieansätzen, die den „konkreten Erziehungsprozess“ und das „intersubjektive Handeln“ als Ansatz nutzen (vgl. König 2009, S. 72f.). In der postmodernen Theoriediskussion erlebt die Verwendung des Begriffs „Interaktion“ einen Paradigmenwechsel „im Hinblick auf eine andere Art der Beziehung, in der Macht geteilt und das Curriculum offen ausgehandelt wird“ (Fthenakis 2003, S. 23) durch wechselseitige Beeinflussung bzw. Einflussnahme der Subjekte (symmetrische Struktur), die auf Handlung und Erfahrung basieren (vgl. König 2009, S. 67-97; König 2010, S. 18). Hierfür ist die „Situationswahrnehmung und -interpretation der Individuen“ von großer Bedeutung (vgl. König 2009, S. 67). Nach König führe so gegenseitige Annäherung zu einem größeren beidseitigen Verständnis und ist für einen anregenden Entwicklungsprozess unerlässlich (vgl. König 2009, S. 40f.).² Gerstenmaier misst die Größe des Lernerfolgs anhand der Größe der Interaktion

¹ Dewey spricht von einer „Kopernikanischen Wende“, welche die Reformpädagogen heraufbeschworen hätten, indem sie das Kind in den Mittelpunkt allen erzieherischen Denkens gerückt haben (vgl. Oelkers 2001, 269).

Mit der „realistischen Wende“ wurde die Forderung zur Hinwendung empirischer Forschungsmethoden durch die Erziehungswissenschaft bezeichnet.

² Siehe auch G.W.F. Hegel über die gegenseitige Anerkennung als selbstständige Wesen in: „Phänomenologie des Geistes“ (1807).

eines Menschen mit einem anderen und dessen Lernumgebung (vgl. Gerstenmaier, 1999, S. 240). Im Kontext mit dem „sozialkonstruktivistischen Bildungsverständnis als Ausgangspunkt aktueller Vorstellungen der Bildungstheorie“ (vgl. König 2010, S.14) nimmt die Interaktion Bezug auf die Aushandlungsprozesse der Individuen (vgl. König 2010, S. 18). So seien Bildungsprozesse vor allem Ergebnis der Interaktion mit anderen Menschen (vgl. Textor 2007, S. 82).

2.5.3. Ko-Konstruktion

Der Stellenwert von sozialen Prozessen für die kindlichen Lernprozesse wird zunehmend auch in der Entwicklungspsychologie sichtbar. So stellt die Entwicklungspsychologie fest, dass Kinder vor allem von anderen Menschen in sozialen Interaktionen und emotionalen Beziehungen lernen (vgl. Wygotski 1978; Tomasello, 1999/2006). Rogoff beschreibt (1997) Kognitionen als „collaborative process“, Katherine Nelson (1996) spricht im Kontext kognitiver Entwicklung von der „Entstehung des sozial vermittelten Geistes“ (vgl. Gisbert 2003, S. 88). In diesem Kontext sei die kognitive Entwicklung im Sinne von Denken und Lernen auch als ein sozialer Aushandlungsprozess zu verstehen (vgl. König 2009, S. 138). Wygotski sieht den Ursprung nahezu aller Kenntnisse und Fähigkeiten eines Kindes in der Interaktion mit anderen kompetenteren Personen, welche internalisiert wurden (vgl. Wygotski 2002, S. 391-410). Der Einfluss anderer Personen bedeutet für das Kind, dass seine individuelle Entwicklung letzten Endes eine Ko-Konstruktion darstellt. Wissen wird innerhalb der Ko-Konstruktion als sozial motivierter Austauschprozess gesehen, in dem jedes Individuum auf Grundlage seiner bisherigen Erfahrung ko-konstruiert (vgl. König 2010, S.17). „Sprache, Denkweisen, intuitive Theorien, Problemlösungsstrategien werden vom Kleinkind also nicht von selbst gelernt“ (Textor 2007, S. 83), sondern durch Ko-Konstruktionsprozesse, die zudem „das Kind in das Denksystem seiner soziokulturellen Umwelt involviert“ (König 2010, S. 17). In der pädagogischen Praxis kommt der Erzieherin die Aufgabe zu, ko-konstruktive

Prozesse zu fördern. Nach Wygotski sollte die Erzieherin ihre Interaktion dem Entwicklungsstand des Kindes zum einen anpassen und zum anderen ein wenig voraus sein, um: „Die Zone der nächsten Entwicklung“ zu ermöglichen (vgl. Wygotski 1987, S. 83). „Das Gebiet der noch nicht ausgereiften, jedoch reifenden Prozesse ist die Zone der nächsten Entwicklung des Kindes.“ (Wygotski 1987, S. 83) Für die Didaktik müsste also die Aufgabe die Fähigkeiten des Kindes leicht übersteigen. Ähnlichkeiten mit dem Prinzip der Ko-Konstruktion weisen Lernformen aus der Entwicklungspsychologie wie das Konzept „scaffolding“ auf, welches auf besonderen Interaktionsprozessen (spezifische Unterstützungsprozesse) beruht. Voraussetzung für den Unterstützungsprozess ist, dass Lehrende und Lernende gleichermaßen im Lernprozess aktiv sind (vgl. Gisbert 2003, S. 90), anders als nach Piaget. Bei diesem sind Kinder nach Ansicht von Fthenakis „bei der Entwicklung von Sprache und Intelligenz viel mehr auf sich selbst gestellt“ (vgl. Fthenakis 2009, S. 8). Nach Fthenakis gilt es beim Lernen bzw. beim gemeinsamen Ko-Konstruieren, die Erforschung von Bedeutungen stärker in den Vordergrund zu rücken als den bloßen „Erwerb von Fakten“ (Fthenakis 2009, S. 8). Ko-Konstruktion dient in diesem Kontext als didaktischer Ansatz, der Kinder darin unterstützt, aktuelles Wissen, Fähigkeiten und Orientierungen auf allen Ebenen der Wahrnehmung und in allen Entwicklungsbereichen zu erweitern (vgl. Fthenakis 2009, S. 9). Fthenakis postuliert somit ein anderes Lernen: „Durch Ko-Konstruktion können bessere Lerneffekte erzielt werden als durch selbstentdeckendes Lernen oder durch die individuelle Konstruktion von Bedeutung“ (Fthenakis 2009, S. 9). Ko-Konstruktion hat sich zudem in verschiedenen Bildungsplänen als didaktischer Ansatz etabliert (siehe Bildungspläne Bayern und Hessen).

2.5.4. Resümee

Piaget geht davon aus, dass das Kind über die Auseinandersetzung mit der materiellen Welt kulturunabhängig, d. h. universell, bestimmte Entwicklungsstufen durchläuft. Wygotski war dagegen der Ansicht, dass die

sozialen Erfahrungen bzw. die kulturelle Umwelt eines Menschen als primärer Motor die Entwicklung des Menschen bestimmt. Ihm zufolge ist die Entwicklung eines Kindes nicht zu verstehen ohne die Bezugnahme auf die soziale und kulturelle Umwelt, in der das Kind aufwächst, während Piaget mit seinem konstruktivistischen Ansatz den sozialen Bezug als sekundär betrachtet (vgl. König 2010, S. 16). Das heutige Bildungsverständnis orientiert sich am Sozialkonstruktivismus (siehe Gesamt-Rahmenplan für Bildung und Erziehung 2004, sowie die heutige didaktische Orientierung auf Grundlage von Projektarbeit im Kontext Interaktion bzw. Ko-Konstruktion). „Die alte wissenschaftstheoretische Position des Konstruktivismus wird zunehmend verlassen zugunsten einer sozial-konstruktivistischen Orientierung.“ (Fthenakis 2003, S. 23) So herrscht: „Derzeit [...] ein sozialkonstruktivistisches Bildungsverständnis als Ausgangspunkt für das Handeln im Kindergarten vor. Dieses Bildungsverständnis lehnt sich an soziokulturelle Lerntheorien (Lev S. Wygotski) aus dem angloamerikanischen Sprachraum an.“ (König 2010, S. 14) Denken und Lernen ist als sozialer Aushandlungsprozess zu verstehen, in dem das Kind Wissen, sozial motiviert, als gemeinsames Werk seiner bisherigen Erfahrung und Interaktion mit anderen ko-konstruiert (vgl. Fthenakis 2003, S. 29f.; Textor 2007, S. 82-86; König 2009, S. 130-131).

2.6. Die nicht-professionelle Interaktion

Interaktion beschreibt das Wechselspiel gegenseitiger Beeinflussung als Prozess des Handelns zwischen den Individuen. Der wechselseitige Bezug durch Reziprozität bedingt das gegenseitige Verstehen und führt zur Vervielfachung von Handlungen. Dieser Prozess ist nicht von der Umwelt isoliert, vielmehr ist „Verhalten“ als Reaktion des Kindes auf seine Umwelt zu verstehen, durch Wahrnehmen und interpretieren (vgl. Sturzbecher/Großmann 2007, S. 49-51). Insbesondere die sozialen Interaktionen der frühen Kindheit sind von besonderer Bedeutung für das Individuum und bilden die Grundlage für nachfolgende/weiterführende Interaktions- und Entwicklungsprozesse (vgl. König

2009, S. 100-106). Diese frühe nicht-institutionelle und nicht-professionelle soziale Interaktion bildet eine Basis, von der wichtige Impulse für das institutionelle Handeln abgeleitet werden können. Die Interaktionsforschung orientiert sich heute an der frühen Eltern-Kind-Interaktion (vgl. Bernhard 1987; Ireson/Blay 1999; Ahnert 2007; Urs Fuhrer 2008). So wird zwischen professioneller und nicht-professioneller Interaktion differenziert. Die angeborenen Fähigkeiten der Wahrnehmung, der Nachahmung, das Bedürfnis nach Selbstregulation und „Lernen“, erfahren durch das responsive Verhalten der Eltern innerhalb der Interaktion eine entwicklungsanregende Plattform (vgl. Textor/Becker-Stoll 2007, S. 20-30). Diese Responsivität ist grundlegend für das Sicherheitsgefühl im Umgang mit Kindern, welche Neugier, Selbstwirksamkeit und eine explorierende Haltung unterstützt. Elterliche Responsivität stimuliert sensible Lernprozesse. Die Reziprozität (angemessene Reaktion auf die Signale des Kindes) führt zum Gelingen des Interaktionsprozesses (vgl. Textor/Becker-Stoll 2007, S. 20-30; Ahnert 2008, S. 30-38; König 2010, S. 23-25). Ein oszillierender Verlauf der Interaktion führt zu unkoordinierten Prozessen, welche vom Kind Anpassungsleistungen erfordern und als Lernprozess von Bedeutung sind (König 2010, S. 24f.). Verhaltensmuster und Reaktionen werden von den Interaktionspartnern aufeinander abgestimmt. Dieser Aushandlungsprozess ist auch innerhalb der Peergroups von besonderer Bedeutung, hier sammelt und nutzt das Kind Informationen zur Positionierung, Wahrnehmung und Differenzierung von Merkmalen der eigenen Identität/Individualität (vgl. Petillion 2001, 651f.) Die Peer-Interaktion vermittelt die Alltagswirklichkeit Gleichaltriger, deren Erfahrungsräume unterschiedliche Beziehungs- und Interaktionslogiken generieren (vgl. König 2009, S. 107f.). Positive Interaktionsprozesse benötigen das Involvement des Interaktions-Gegenübers als Grundlage für positive sozial-emotionale Beziehungen (vgl. Tausch/Tausch 1991), nonverbale Kommunikation und infolgedessen für gelingende Instruktion, Konstruktion und Aushandlungsprozesse (vgl. König 2010, S. 24-28). Im Folgenden wird in diesem Kontext die professionelle Interaktion bearbeitet.

2.7. Erzieherin-Kind-Interaktion

Die Untersuchung von Saft und Pianta (2001, S. 125-141) beurteilte die Beziehungen von 197 Fachkräften zu Kindern mit einem Durchschnittsalter von vier Jahren und sieben Monaten und stellte fest, dass die Fachkräfte engere Beziehungen zu Kindern derselben ethnischen Gruppe pflegten.

Vor dem Hintergrund dieser Dissertation – im Kontext Migration – spielen „Interaktionen zwischen Menschen sowie die historischen und kulturellen Kontexte, in die ihr Handeln und Denken eingebettet ist, eine besondere Rolle“ (Gruber et al. 1999, S. 166). Im Folgenden werden nun Forschungsstand und Interaktionskriterien zur Erzieherin-Kind-Interaktion beleuchtet.

2.7.1. Sozial- emotionale Beziehung

Als Grundlage für Bindungssicherheit gilt in der Bindungsforschung die Sensitivität der Bezugsperson bzw. die prompte sowie angemessene Reaktion auf die Signale des Kindes und infolgedessen die emotional positiven Bindungsperson-Kind-Interaktionen (vgl. Ahnert 2008, S. 256-275). Die Mutter ist (bleibt) die primäre Bindungsperson des Kindes, jedoch kann die Erzieherin zu einer weiteren Bindungsperson werden, welche die Bindungsbedürfnisse des Kindes implementieren kann. Die Studien von Barnas und Cumming (1994) belegen, dass Erzieherinnen in der pädagogischen Betreuung durch Bindung und Beziehung zum Kind ebenfalls Bindungsgrundlagen erfüllen wie Sicherheit und positive Korrespondenz. In der Kindergarten-Praxis zeigte sich, dass während der Bringphase die Beziehung zur Pädagogin für das Kind positive Affekte bei der Ablösung von der Mutter hatte, da es eine stabile Bindung zur betreuenden Erzieherin gab (vgl. Barnas/ Cumming 1994). Nach Ahnert wird „das Bindungsmuster eines Kindes zu seiner Erzieherin maßgeblich vom Erzieherverhalten und den Erzieherinnen-Kind-Interaktionen bestimmt (Ahnert 2008, S. 267), zudem führen: „Lang anhaltende und wiederkehrende Betreuungspersonen-Kind-Interaktionen [...] zu signifikanten Beziehungen“ (Ahnert 2008, S. 256). Emotionalität ist ein bedeutsamer Indikator für die Qualität von Interaktion in der Elementarpädagogik (vgl. Brand/ Wolf 1985;

Tausch/Tausch 1991; König 2009, 2010). Tausch und Tausch postulierten (1991) unter anderem „förderliche Dimensionen“ (Tausch/Tausch 1991, S. 99) und „soziale Reversibilität“ (Tausch/Tausch 1991, S. 99) als wichtige Bausteine einer nicht dirigierenden Pädagogen-Kind-Interaktion. Als Ergebnisse ihrer Forschung (vgl. Tausch/ Tausch1991) wurde sichtbar, dass das zugewandte, emotional warme Verhalten von Pädagogen den Bedürfnissen von Kindern entspricht und sich zugleich unterstützend und ermutigend auf das Lernverhalten auswirkt. Ebenso belegen die Befunde von Brand und Wolf (1985) den Stellenwert der emotionalen Beziehung auch in außerfamiliären Betreuungssituationen, insbesondere für die Förderung und Unterstützung des Explorations-Verhaltens hat die Bindungsbeziehung anregende Wirkung (vgl. Brand/ Wolf 1985). Grundlage zur positiven Gestaltung von Lernprozessen in der Elementarpädagogik ist die Qualität der Beziehung zwischen Erzieher und Kind (vgl. Pramling 1990, Ahnert 2008, Schwer 2013). Anderson et al. (1981) untersuchten das Bindungs- und Explorationsverhalten von 35 Kindern im Alter von 19 bis 42 Monaten mit Erzieherinnen aus verschiedenen Kinderbetreuungsinstitutionen (vgl. Anderson et al. 1981). Die Studie belegte Unterschiede im Bindungs- und Explorationsverhalten der Kinder im Kontext ihrer Beziehungserfahrungen mit ihren Erzieherinnen (vgl. Anderson et al. 1981, S. 53). Kinder, deren Erzieherinnen sich für Beziehung engagierten, ließen in fremden Situationen häufiger Bindungsverhalten erkennen, zudem explorierten sie in Anwesenheit ihrer Erzieherinnen sichtbar mehr als Kinder, deren Erzieherinnen sich weniger um sie bemühten (Anderson et al. 1981, S. 53). Zusammenfassend stellt König (2010, S. 26) fest, dass verschiedene Studien belegen, dass die sozial-emotionalen Beziehungen zwischen Erzieherinnen und Kind den Interaktionsverlauf beeinflussen und verweist hier auf die Studien von Widdowson (1951) (aus Ahnert, Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie, 2008b, S. 261) und Ahnert (2008b) (vgl. König 2010, S. 22). Emotionale Beziehung zur Erzieherin betont ein Vertrauensverhältnis „das es im gegenseitigen Bezug aufzubauen gilt und welches als Ausgangspunkt für alle weiteren Interaktionserfahrungen gesehen werden kann“ (König 2010, S. 26).

2.7.2. Nonverbale Kommunikation

„Ein wechselseitiger Ablauf von Mitteilungen zwischen zwei oder mehreren Personen wird als Interaktion bezeichnet“ (Watzlawick 2011, S. 58). Diese Mitteilungen reduzieren sich keineswegs auf verbale, linguistische Kommunikation. Watzlawick erinnert daran, dass Kommunikation „keineswegs nur Worte sind, sondern [...] Verhalten jeder Art“ (Watzlawick 2011, S. 58). Er postuliert, dass niemand *nicht* kommunizieren kann: „Die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren“ (Watzlawick 2011, S. 58). Nonverbale Kommunikation hat besonders für Kinder in den ersten Lebensjahren, welche nicht oder wenig sprachlich kommunizieren können, einen besonderen Stellenwert. Es sei „unumstritten, dass vorsprachliche Babys und Erwachsene kommunizieren“, so reflektiert der mimische und gestische Ausdruck Stimmungen wie z. B. Bedürfnisse und Befriedigung (vgl. Szagun 2010, S. 35). Gerade Kriterien wie Ängstlichkeit, Erregung, affektive Spannung oder Antrieb werden vor allem durch die Psychomotorik erfasst, z.B. durch Mimik, Haltung, Gestik oder Bewegung (vgl. König 2010, S. 28; Watzlawick 2011, S. 58). Diese Kriterien bilden eine Interaktionsebene. König beschreibt Kinder als entspannt und zufrieden, wenn diese lächelnd den Blickkontakt suchen oder erwidern (vgl. König 2010, S. 28). So kann positiver Blickkontakt eine stützende und unterstützende Funktion für die Exploration des Kindes darstellen (vgl. Tausch/Tausch 1991, S. 166- 174; König 2010, S. 28). Die Bezugsperson sendet nonverbal Signale (evtl. auch durch Berührung), welche dem bedürftigen Empfänger helfen sich, in seinen vielfältigen Handlungs- und Wahrnehmungsebenen zu orientieren (vgl. König 2010, S.28).

2.7.3. Aushandlungsprozesse

Verschiedene Studien (vgl. Göncü/ Rogoff 1998; Siraj-Blatchford et al.; 2002 Sylva et al. 2003; König 2009) belegen, dass Interaktionsprozesse die Lernprozesse von Kindern wirklich unterstützen, wenn es gelingt, „geteilte Denkprozesse“ zu entwickeln (vgl. König 2009, S. 125). Gauvain und Rogoff (1989) verwiesen darauf, dass nicht allein das gemeinsame Spiel genügt, um Lernprozesse ernsthaft zu beeinflussen (vgl. Gauvain und Rogoff 1989, S. 145-150). Vielmehr sind es

Aushandlungsprozesse, die das Spiel fordert und infolgedessen Lernprozesse generieren und beeinflussen. Mit dem Aushandlungsprozess wird ein wechselseitiger Dialog zwischen Erzieherinnen und Kindern beschrieben und gilt „derzeit als zentrales Mittel“, um Lernprozesse auszulösen (vgl. König 2009, S. 125, 2010, S.32). Mit der Interaktionsform des „sustained shared thinking“ zu Deutsch „dialogisch-entwickelnde Denkprozesse“ beabsichtigt die Pädagogin, im Dialog mit den Kindern Gedanken gemeinsam zu entwickeln und wechselseitig fortzuführen (vgl. König 2010, S. 32). Dieses Unterstützungssystem basiert auf dem Prinzip des „scaffoldings“, was bedeutet, an Lernerfahrungen anzuknüpfen und diese bewusst zu erweitern und auszubauen. Dabei helfen die Aushandlungsprozesse, sich dem Denken der Kinder zu nähern und dabei auch „Denkfehler“ der Kinder aufzudecken (vgl. König 2010, S. 32- 33), „wobei sich jede Seite auf der Grundlage ihres Verständnisses von der anderen beteiligt und Lernen durch einen Prozess reflexartiger „Ko-Konstruktion“ erfolgt.“ (Iram Siraj-Blatchford 2007, S 106f) In der Interaktion mit Kindern steht auch die Erzieherin unter dem Einfluss ihrer eigenen Biografie, welcher auch als enkulturativer Gegenstand reziproke Aushandlungsprozesse generiert. „Das Prinzip der Reziprozität verweist auf die Wechselseitigkeit des Interaktionsprozesses.“ (König 2009, S. 125)

Beispiel: Erzieherin mit Migrationsbiografie und Kind/Kinder tauschen sich aus, stellen gemeinsam Fragen, suchen gemeinsam nach Antworten.



| Kind | Interaktion | Erzieherin |
|------------------------|--|---|
| Soziale Umwelt | Aushandlungsprozesse | Soziale Umwelt |
| Kulturelle Wahrnehmung | Wechselseitige Bezugnahme der Individuen | Kulturelle Erfahrungen Migrationsbiografie |
| Muttersprache | Transfer | Muttersprache/Deutsch |
| Identität | Verständnis/ Empathie | Identität |

Tabelle 1: Reziprozität zwischen Kind und Erzieherin

„Gelegenheitsstrukturen“ bezeichnen die Möglichkeiten, die sich für das Kind ergeben, seine eigenen Erfahrungen in den Interaktionsprozess zu installieren (vgl. Seidel 2003). Für den Interaktionsprozess gelten „Gelegenheitsstrukturen“

als Bühne für konstruktivistische Bildungsvorstellungen, so wird das handelnde Subjekt ins Zentrum des Erkenntnisprozesses gestellt, um Lernerfahrungen zu eröffnen/ermöglichen. „Diese Interaktionsform setzt ein Bewusstsein der Erzieherinnen für die Interessen und das Denken der Kinder voraus, um gemeinsam Ideen entwickeln zu können.“ (König 2009, S. 141) König beschreibt in diesem Kontext die sozialen Aushandlungsprozesse als „Schnittstelle“ (König 2009, S. 125). Dialogisch-entwickelnde Denkprozesse bilden somit eine Schlüsselvariable für einen erfolgreichen Instruktionsprozess.

2.7.4. Instruktion und Konstruktion

Unter Instruktion wird die Unterstützung des Lernenden unter Ausschöpfung seines Lern- und Entwicklungspotenzials verstanden. So ermöglicht Instruktion nach Wygotski die bestmögliche Unterstützung/Förderung des Kindes innerhalb der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1987, S. 83). Aufgabe der Lehrenden/Erziehenden ist es, ein Transitionalstadium zu provozieren, in dem das Kind an Probleme herangeführt wird. Dies ist der Fall, wenn das Kind mit seinen bisherigen Strategien und Wissenskonstruktionen das Problem nicht mehr lösen kann (vgl. Fried 2005, S. 61-69). „Interaktionsprozesse zwischen Erzieher/-innen und Kind müssen Elemente von Instruktion und Konstruktion (siehe Abb. 1) beinhalten. Die Instruktion gilt als Anstoß oder Impuls dafür, neue Einsichten dazuzugewinnen. Die Konstruktion bezieht sich darauf, wie das Individuum mit den neuen Impulsen umgeht.“ (König 2010, S. 54)

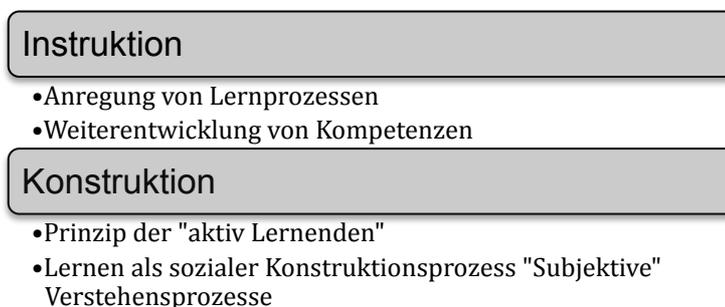


Abb. 1: „Instruktion und Konstruktion“ (König 2009, S. 144)

Durch die soziale Lernumwelt nimmt das Kind neue Impulse auf, die auf Grundlage der bisherigen Erfahrungen und Wahrnehmung interpretiert werden. Die Anregung von Lernprozessen durch Instruktion motiviert das Kind „seine bisherige Wahrnehmung zu dekonstruieren [...] und schließlich zu rekonstruieren“ (König 2009, S. 53). Die „Gleichheit“ und „Solidarität“ der Subjekte ermöglichen einen Lernprozess, in dem alle Beteiligten gemeinsam Gedanken entwickeln (vgl. König 2009, S. 125). Untersuchungen zur Instruktion und Didaktik belegen, dass den dialogisch geteilten Denkprozessen zwischen Erziehenden und Kindern bei einer bewussten Unterstützung der Lernenden eine entscheidende Rolle zukommt (vgl. Weinert 1996a, König 2009). Die Befunde (vgl. Weinert 1996b; König 2009) verweisen auf die nötige Orientierung für den Lernenden, um Lern- und Entwicklungsprozesse zu provozieren. Dies beinhaltet, nicht nur die Konstruktion im Interaktionsprozess zu berücksichtigen, sondern kognitive Prozesse instruktiv zu erweitern, um Lernprozesse auszulösen (vgl. König 2009, S. 139f). Wesentlich sei hierbei die Dosierung der Instruktion. Es gilt das richtige Maß zwischen Unterforderung und Überforderung zu finden (vgl. Martin R. Textor 2007, S. 84f.). Aus diesem Grund ist eine genaue Kenntnis über den Entwicklungsstand des Kindes nötig, um es „in der individuellen Interaktion bewusst zu fördern“ (Textor 2007, S. 84f.). König (2009) unterscheidet in diesem Kontext „Dialogisch-entwickelnde Denkprozesse“ von „bewusst dialogisch-entwickelnde Denkprozesse“ [Hervorh. d. Verf.] (König 2009, S. 140), diese seien markiert durch „konstruktive“ Momente und „instruktive“ Momente (vgl. König 2009, S. 141).

2.7.5. Involvement der Erzieherin

„Neben den emotionalen Faktoren spielt das Involvement des/der Erziehers/-in im Interaktionsprozess mit dem Kind eine bedeutende Rolle. Involvement bezieht sich auf die Bereitschaft und das Engagement, sich in der Interaktion mit den Kindern zu beteiligen. Das Involvement bietet die Möglichkeit, mit Kindern in Aushandlungsprozesse zu treten und sensible Impulse für eine Weiterentwicklung

des Spiels zu setzen, ohne dass die Situation von den Erzieher/-innen dominiert wird.“ (König, 2010, S. 28) Bekannt ist aus der Interaktionsforschung (vgl. Wilcox-Herzog/Ward 2004), dass eine Assistenz und Explorationsunterstützung, welche durch offene Fragen und Aufforderungen z.B. im Fantasienspiel gekennzeichnet ist, Involvement voraussetzt. Explorationsunterstützung benötigt die besondere Bereitschaft und das Engagement des/der ErzieherIn, um „an die Gedankengänge der Kinder anzuknüpfen und so Lernprozesse gezielt zu unterstützen“ durch „sprachbezogene und die Kommunikation fördernde Faktoren“ (König 2009, S. 116f.). Ein intensives Aufeinandereingehen z.B. beim gemeinsamen Nachdenken (sustained shared thinking), erlaubt, Gedanken zu einem Gegenstand des gemeinsamen Interesses werden zu lassen und generiert so konstruktiven Austausch (vgl. Strehmel, 2010, S. 19). Schäfer stellt fest, dass „unsere Hirne die Denkfähigkeit entwickeln, die in einem bestimmten Umfeld gebraucht werden und diejenigen sich zurückbilden, die keine soziale Resonanz finden“ (Schäfer, 2011, S. 54). Wird Schäfers Aussage mit Migration kontextualisiert, ergibt sich womöglich eine neue Perspektive zum Stellenwert von „Involvement des Erziehers“: „Kinder lernen Sprache im Dialog mit Erwachsenen und anderen Kindern. Dazu gehört vonseiten der Erwachsenen eine Gesprächsführung, die Kinder motiviert und sie anregt, zu erzählen und mit der Sprache zu experimentieren“ (Strehmel, 2010, S. 18). Zudem gilt, es die Signale des Kindes wahrzunehmen sowie Ausdruck für Empfindungen richtig zu interpretieren (vgl. Grossmann/ Grossmann, 2000, S. 23). Nicht nur die Signale des Kindes sind wahrzunehmen: „Vielmehr muss sich der pädagogische Interaktionsprozess an Wissen und Erfahrungen des Kindes orientieren, um Lernprozesse zu ermöglichen“ (König 2009, S. 117). In der pädagogischen Praxis wird der Unterschied zwischen Peer- und Erzieherin – Kind – Interaktion deutlich. Erzieherinnen seien weniger in Spielsituationen mit Kindern beteiligt als die Peers untereinander und bringen sich entsprechend wenig in das Freispiel der Kinder mit ein, z. B. durch Spielvorschläge oder durch Problemlösungs-Assistenz (vgl. Röchner 1987; Göncü/Weber 2000). Trotz des hohen Stellenwertes von Involvement für die Prozessqualität zeigen sich Erzieherinnen beim/im Spiel der Kinder eher zurückhaltend, da sie befürchten, das kindliche Spiel zu stören, so die

Befunde (vgl. Kontos/Dunn 1993; Wilcox-Herzog/Ward 2004; Makalowski 2010). Die häufigste Form der Interaktion mit Kindern bestünde aus direkten Anweisungen und der Informationsvermittlung (vgl. Göncü/Weber 2000, S. 93-107). Für die Ganztagsbetreuung von Kindergartenkindern sprach Tietze Ende der 1990er Jahre gar von einem „pädagogischen Rückzug“ (Tietze 1998, S. 352).

2.7.6. Resümee

Untersuchungen zur Instruktion und Didaktik belegen, dass den „dialogisch-entwickelnde Denkprozesse“ von Erziehenden und zu Erziehenden bei einer bewussten Unterstützung der Lernenden eine entscheidende Rolle zukommt (vgl. Weinert 1996a, König 2009). Dies beinhaltet, nicht nur die Konstruktion im Interaktionsprozess zu berücksichtigen, sondern kognitive Prozesse instruktiv zu erweitern, um Lernprozesse auszulösen (vgl. König 2009, S. 139f). Werden „Dialogisch-entwickelnde (geteilte) Denkprozesse“ mit Migration kontextualisiert, pluralisieren sich die Perspektiven. Wer nimmt wessen Signale in welcher Weise wahr? So benötigt der Pädagoge auch eine interkulturelle Orientierung an Wissen und Erfahrungen der Kinder mit Migrationshintergrund, um den Ausdruck von Empfindungen des Kindes richtig interpretieren zu können.

Auch in der hier vorliegenden Dissertation spielen „Interaktionen zwischen Menschen sowie die historischen und kulturellen Kontexte, in die ihr Handeln und Denken eingebettet ist, eine besondere Rolle“ (Gruber et al. 1999, S. 166).

Mitteilungen reduzieren sich nicht auf die verbale Kommunikation, da diese Kommunikation „keineswegs nur Worte sind, sondern [...] Verhalten jeder Art“ (Watzlawick 2011, S. 58). Die Bezugsperson sendet nonverbal Signale (evtl. auch durch Berührung), welche dem Empfänger helfen, sich in seinen vielfältigen (kulturellen) Handlungs- und Wahrnehmungsebenen zu orientieren.

Kann/wird/muss der Pädagoge in Aushandlungsprozesse treten, um „an die Gedankengänge der Kinder anzuknüpfen und so Lernprozesse gezielt zu unterstützen“ durch: „sprachbezogene und die Kommunikation fördernde Faktoren“ (König 2009, S. 116f.) ohne enkulturativen Kontext? Setzt der

Aushandlungsprozess zwischen Erzieherin und Kind auch kulturelle Identifizierungen voraus, z.B. bei Reziprozität, bzw. Einordnung von reziprokem Verhalten? Um sich dem Denken der Kinder (mit Migrationshintergrund) zu nähern und dabei auch „Denkfehler“ der Kinder aufzudecken (vgl. König 2010, S. 32f.), ist im interkulturellen Kontext codierungs-, endcodierungs- und Identifizierungsarbeit gefragt. Dies setzt interkulturelles Involvement der Erzieherin, sprich: die Bereitschaft und das Engagement, sich in der Interaktion mit Migrantenkindern zu beteiligen, voraus. „Interaktionsprozesse zwischen Erzieher/-innen und Kind müssen Elemente von Instruktion und Konstruktion beinhalten. Die Instruktion gilt als Anstoß oder Impuls dafür, neue Einsichten dazuzugewinnen“ und „bezieht sich darauf, wie das Individuum mit den neuen Impulsen umgeht“ (König 2010, S. 54). Die Anregung von Lernprozessen durch Instruktion motiviert das Kind „seine bisherige Wahrnehmung zu dekonstruieren [...] und schließlich zu rekonstruieren“ (König 2009, S. 53).

3. Methode

Puhan-Schulz beschrieb 1981 die Schwierigkeiten muttersprachlicher Fachkräfte: „Auch der Einsatz ausländischer Erziehungskräfte bringt nicht automatisch eine Erleichterung. Die spezifische Kompetenz eines ausländischen Mitarbeiters setzt sich nicht ohne weiters naturwüchsig frei“ (Puhan- Schulz 1981, S. 244). Nur: was ist die spezifische Kompetenz von Erzieherinnen mit Migrationsbiografie? Und verfügen *alle* Erzieherinnen mit Migrationshintergrund automatisch über diese besondere Kompetenz? Schmidt empfiehlt, insbesondere Sichtweisen und Motive der pädagogischen Fachkräfte mit eigener Migrationsbiografie differenziert zu ergründen (vgl. Schmidt 2012, S. 226). Schließlich zielt die hier vorliegende Untersuchung auf das Erfahrungsurteil der reflektierenden Praktikerinnen – der Erzieherinnen mit eigener Migrationsgeschichte – um den möglichen Einfluss von Migrationserfahrungen auf die Interaktion zwischen

Erzieherinnen mit Migrationsbiografie und Kindern in der deutschen Elementar- und Vorschulpädagogik zu untersuchen.

Es bieten sich für die Erhebung der benötigten Daten qualitative Verfahren an. Diese ermöglichen einen guten Zugang zur Sicht der Subjekte und deren Wahrnehmung, bzw. ihrer Sinnessysteme (vgl. Flick, 1992, S. 31). Um die Validität der Befunde zusätzlich zu stützen, werden die Erkenntnisse durch eine Triangulation der Methoden und verschiedener Datenquellen und Personengruppen miteinander abgeglichen (vgl. Mayring 2002, S. 147; Flick, 2005, S. 309-311). Die Untersuchung wird in drei Erhebungsphasen unterteilt:

Tabelle 2: Die drei Erhebungsphasen

| | 1. Erhebungsphase | 2. Erhebungsphase | 3. Erhebungsphase |
|---------------------|---|---|--|
| Methode | qualitativ | qualitativ | qualitativ |
| Erhebungs-Verfahren | Problemzentriertes Interview | Teilnehmende Beobachtung | Offenes, halbstrukturiertes Interview |
| Personengruppen | Erzieherinnen | Erzieherinnen/ Kinder | Kindergruppe |
| Ziele | Informationen zum Hintergrund subjektiver Bedeutungen des Subjekts sowie erste Erkenntnisse zur Fragestellung | Informationsgewinnung durch Beobachtung und Abgleich dieser Daten mit der 1. Erhebungsphase | Information/Wahrnehmung zum Gegenstand aus anderer (Experten) Perspektive und Abgleich mit der 1. Erhebungsphase |

Das forschungsmethodische Vorgehen zielt auf das Erfahrungsurteil der reflektierenden Praktikerinnen. Die Untersuchungsaufgabe umfasst im Kern die Erschließung komplexer Erfahrungen und Wahrnehmungen von Erzieherinnen mit eigener Migrationsgeschichte. Zusätzlich soll durch die Triangulation eine größtmögliche Nähe zum Gegenstand (Interaktion zwischen der fokussierten Erzieherin und den Kindern) erreicht werden und zudem evtl. verdeckte Daten beleuchten. Die Auswertung der Daten erfolgt als Einzelfallanalyse im Kontext theoriegeleiteter Bearbeitung (vgl. Mayring 2002, S. 114-121). Um die Güte der

Studie in einen intersubjektiv nachvollziehbaren Prozess einzubinden, werden qualitative Gütekriterien wie: Triangulation, Nähe zum Gegenstand, Verfahrensdokumentation und Regelgeleitetheit für die vorliegende Studie sachbezogen adaptiert (vgl. Mayring 2002, S. 140-147).

3.1. Stichproben

Die vorliegende Studie setzt sich aus Erzieherinnen und Kindern verschiedener norddeutscher Kindertagesstätten aus Cuxhaven, Cuxhaven Landkreis (Niedersachsen) und Bremerhaven (Bremen) zusammen. Zehn der Stichprobeneinrichtungen arbeiten nach dem Handlungskonzept der Offenen Arbeit. Zwei Einrichtungen arbeiten nach dem Situationsansatz-Konzept, zwei nach dem Bremer Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Zehn Kindergärten befinden sich in evangelischer Trägerschaft, eine Kita in Vereins-Trägerschaft, eine in Trägerschaft des DRK und zwei in Städtischer Trägerschaft. Zwei Kindertagesstätten haben ihren Standort im sogenannten sozialen Brennpunkt-Bereich.

3.1.1. Stichprobe der 1. Erhebungsphase

In der Stichprobe der 1. Erhebungsphase wurde eine Erzieherin interviewt. Die Eingrenzung der Interviewpartnerinnen sieht wie folgt aus:

praktizierende Erzieherinnen mit Migrationshintergrund, die in der Elementar- und Vorschulpädagogik beschäftigt sind. Die Teilnehmer dieser Studie setzen sich folgendermaßen zusammen:

- 12 Erzieherinnen der ersten Generation: beide Eltern und Erzieherin sind im Ausland geboren
- 2 Erzieherinnen der zweiten Generation: Die Erzieherin selbst ist in Deutschland, beide Elternteile aber im Ausland geboren.

Dies ermöglicht, Informationen zum Stellenwert und zur Differenzierung der Altersdisposition beim Beginn der Migrationsbiografie zu erhalten.

Um evtl. kulturelle Merkmale verwerten/einordnen zu können, setzt sich die Stichprobe der 1. Erhebungsphase aus Erzieherinnen verschiedener nationaler Herkunft zusammen:

- vier Erzieherinnen aus Portugal
- eine Erzieherinnen aus Spanien
- eine Erzieherin aus Spanien/Portugal
- eine Erzieherin aus Paraguay
- fünf Erzieherinnen aus Russland
- eine Erzieherin aus Serbien
- eine Erzieherin aus Polen

Die Migrations-Motivation, nach Deutschland zu kommen, war für die Erzieherinnen unterschiedlich begründet. Fünf von sieben pädagogischen Fachkräften aus Osteuropa hatten einen Spätaussiedler-Hintergrund (Polen und Russland) und verfügten über Vorwissen bzw. hatten Vorkenntnisse zur deutschen Kultur. Zudem befanden sie sich bereits im Erwachsenenalter, als sie nach Deutschland kamen. Alle Erzieherinnen aus Osteuropa immigrierten nach 1993 (Spätaussiedler). Eine weitere Form der Wanderung ist die Arbeitsmigration. Dieser Wanderungsform wurden für diese Untersuchung insgesamt sechs Erzieherinnen spanischer und portugiesischer Herkunft zugeordnet. Drei dieser sechs Erzieherinnen immigrierten bereits in den 1970er- und 1980er-Jahren nach Deutschland und wurden als Kinder ohne Deutschkenntnisse eingeschult. Jeweils eine Erzieherin spanischer/portugiesischer Herkunft sowie portugiesischer Herkunft sind in Deutschland geboren. Eine Erzieherin aus Paraguay und eine Erzieherin aus Russland sind eingewandert (Heiratsmigration).

Tabelle 3: Stichprobendaten

| Erzieherin | Wanderungsform | Einreisealter | Einreisezeitpunkt (1990er Akzeptanzphase) | Herkunft |
|------------|-----------------------|---------------|---|----------|
| A1 | Spätaussiedler | Erwachsen | 1990er | Russland |
| D4 | Einwanderung (Heirat) | Erwachsen | 1990er | Russland |
| F6 | Spätaussiedler | Erwachsen | 1990er | Polen |
| G7 | Spätaussiedler | Erwachsen | 1990er | Russland |

| | | | | |
|-----|--------------------------|-----------------------------|----------|-------------------|
| J10 | Flüchtling | Kindheit | 1990er | Serbien |
| K11 | Spätaussiedler | Erwachsen | 1990er | Russland |
| O14 | Spätaussiedler | Erwachsen | 1990er | Russland |
| C3 | Arbeitsmigration | Kindheit | Vor 1990 | Portugal |
| E5 | Arbeitsmigration | Kindheit | 1990er | Portugal |
| H8 | Arbeitsmigration | Kindheit | Vor 1990 | Portugal |
| I9 | Arbeitsmigration | Kindheit | Vor 1990 | Spanien |
| L12 | Arbeitsmigration | Geb. in Deutschland, 1990er | | Portugal |
| M13 | Arbeitsmigration | Geb. in Deutschland, 1990er | | Spanien/ Portugal |
| B2 | Einwanderung (Heirat) | Erwachsen | Vor 1990 | Paraguay |

Alle (Kindertagesstätten-)Träger wurden per E-Mail über die Studie informiert und im Folgenden telefonisch kontaktiert. Die jeweilige Geschäftsführung oder Fachberatung hatte daraufhin einen Kontakt zu geeigneten Einrichtung vermittelt. Diese Einrichtungen erhielten zum Informationsmaterial außerdem: Datenschutzerklärung, Elterninformation sowie einen verbindlichen Erhebungszeitplan für die Stichprobe und für die eigene Dienst- und Planungsorganisation.

Um Validität und Reliabilität der Erhebung zu gewährleisten, war die freiwillig motivierte Teilnahme der Erzieherinnen mit Migrationsbiografie und deren Interesse an der Studie unerlässlich. So wurden fast alle infrage kommenden Studienteilnehmer zudem persönlich kontaktiert. Dies geschah zum einen, um im Detail zu informieren und zum anderen galt es, Zweifel und Skepsis der Erzieherinnen zu begegnen. Dementsprechend war der Gesprächsbedarf – um die Erzieherinnen für die Studie zu gewinnen und zugleich die Rechtfertigung der Studie zu belegen – vereinzelt deutlich höher. Es wurden insgesamt 14 Erzieherinnen mit eigener Migrationsbiografie interviewt. Somit ergaben sich 14 Erhebungen in der 1. Erhebungsphase.

3.1.2. Stichprobe der 2. Erhebungsphase

Die Teilnehmende Beobachtung der 2. Erhebungsphase bezweckt, mit systematischer Beobachtung die Daten der 1. Erhebungsphase abzugleichen sowie

das Feld aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. Die Stichprobe der teilnehmenden Beobachtung bestand zum einen aus der Erzieherin der 1. Erhebungsphase (vgl. Stichprobe der 1. Erhebungsphase), und zweitens aus Kindergartenkindern im Alter von drei bis sechs Jahren derselben Kindertagesstätte. Die Beobachtung fand immer während der Freispielphase statt sowie teilweise während der Bringphase und Morgenkreise. Beobachtet wurde über einen Zeitraum von ca. zwei Stunden. Im Beobachtungsfokus stand die Interaktion zwischen der fokussierten Erzieherin und den Kindern.

3.1.3. Stichprobe der 3. Erhebungsphase

Gegenstand dieser Stichprobe sind die Aussagen von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren, welche der Stammgruppe der Erzieherin mit Migrationsbiografie zugeordnet ist oder in Beziehung zu ihr steht (siehe Offene Arbeit).

In dieser Stichprobe wurden Kindergruppen (max. 8 Kinder) mit verschiedenen soziokulturellen Hintergründen befragt. Die Kinder wurden entweder vom Interviewer oder von ihrer Erzieherin eingeladen, am Interview teilzunehmen. So wurden nur Kinder interviewt, die Interesse eindeutig signalisierten. Besonders ältere Kindergartenkinder (5- und 6-Jährige) waren geeignete Interviewpartner. Bei ihnen war davon auszugehen, dass sie nicht nur inhaltlich stärker verwertbare Ergebnisse liefern würden, sondern auch als angehende Schulkinder differenzierter Auskunft geben konnten.

3.2. Untersuchungsdesign

Tabelle 4: *Untersuchungsdesign der drei Erhebungsphasen*

| 1. Erhebungsphase, problemzentriertes Interview | | |
|---|--|--|
| Vorbereitung der Interviews | Einrichtungsbesuch Kindertagesstätte. Interviews mit Erzieherinnen mit Migrationsbiografie | Transkription Auswertung/Interpretation |

| 2. Erhebungsphase, Teilnehmende Beobachtung | | |
|--|--------------------------------------|---|
| Vorbereitung der Beobachtung und Beobachtungstechnik | Beobachtung mit Audioaufnahmetechnik | Transkription/Auswertung Abgleich/Interpretation |

| 3. Erhebungsphase, offenes, halbstrukturiertes Interview | | |
|--|-------------------------------|---|
| Vorbereitung der Interviews und des Gesprächseinstiegs | Gruppeninterviews mit Kindern | Transkription/Auswertung Abgleich/Interpretation |

3.2.1. Design der 1. Erhebungsphase

Für die Beantwortung biografischer, theoriegeleiteter Fragen erweist sich eine offene, halbstrukturierte Methode als sinnvoll. Zentriert auf eine Problemstellung lässt das problemzentrierte Interview den Befragten offen und frei zu Wort kommen. Zudem lassen sich theoriegeleitet biografische Daten im Hinblick auf ein Problem thematisieren und relevante gesellschaftliche Probleme erforschen sowie deren subjektive Bedeutungen, vom Subjekt selbst beschrieben, eruieren (vgl. Mayring 2002, S. 67-71; Flick 2010, S. 210f.). Aus diesem Grunde findet für die erste Untersuchungsphase das Problemzentrierte Interview seine Anwendung. Hierfür wurde theoriegeleitet ein Leitfaden entwickelt, „der aus Fragen und Erzählanreizen besteht“ (Flick 2010, S. 210), aber auch „als Grundlage für Wendungen und Abbruch unergiebigere Darstellungen“ (Flick 2010, S. 210; S. 270). Dem Aufbau des Leitfadens liegt eine Strukturierung der theoretischen Grundlagen durch Strukturierungsdimensionen zugrunde. Dem Interview schließt sich die Transkription des Interview-Materials an.

Die erste Material-Sortierung erfolgt mithilfe der Strukturierungsdimensionen (vgl. Mayring 2010, S.92f.). Diese erfahren induktiv durch das Material eine Modifizierung. Die Dimensionen erlauben theoretisches Vorverständnis und

Interview-Ergebnisse „zu kontextualisieren, zu vergleichen und zu generalisieren“ (Flick 2010, S. 73).

Tabelle 5: Inhaltlicher und theoretischer Überblick der fünf Dimensionen:

Dimension „Expertise“

| Komplex | Theorie/Indikator |
|--|---|
| Die eigene Migrationsgeschichte generiert Expertise. Zentral sind vielfältige Erfahrungen, Beobachtungen, Beurteilungen und Erkenntnisse über Migration, Mehrheitsgesellschaft, Integration, Kindheit und Institutionen. | Soziologie der Migration (Han 2005). Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich (Gogolin 2008). Zur Lebenssituation von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland (Nauck et al. 2008). Die pädagogische Entdeckung migrationsgesellschaftlicher Differenz als interkulturelle Differenz (Mecheril 2010). „Akkulturationsstress von Migranten“ (Madubuko, Nkechi (2011). |

Dimension „Empathie“

| Komplex | Theorie/Indikator |
|--|--|
| Erzieherinnen mit Migrationshintergrund identifizieren kindliches Verhalten und Empfinden. Sie äußern Empathie unter Berücksichtigung eigener Migrationserfahrungen. | Existentielle Unsicherheiten und Orientierungsstörungen als Folgen migrationsbedingter Entwurzelung und Desozialisation (Han 2005). Die Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt (Ahnert/Harwardt 2008c). Perspektiven (sozial)pädagogischen Könnens in der Migrationsgesellschaft (Kalpaka/Mecheril 2010). |

Dimension „Kulturelle Sachkenntnisse“

| Komplex | Theorie/Indikator |
|---|---|
| In ihrem pädagogischen Alltag berücksichtigen Erzieherinnen mit Migrationshintergrund aufgrund kultureller Sachkenntnisse kulturelle Haltungen und Merkmale von Kindern und ihren Herkunftsländern. | Familiäre Erziehungswerte und Praktiken von Eltern mit Migrationshintergrund (Gaitanides 2007). Die Welt trifft sich im Kindergarten (Oberhuemer et al. 2005). Familie, Akkulturation und Erziehung (Fuhrer/ Uslucan 2005). |

Dimension „Sprachlicher Tutor“

| Komplex | Theorie/Indikator |
|---|--|
| Im Zentrum stehen Bilingualität, Sprachförderung, Migrations-Expertise im Kontext: kindliches Kommunikationsverhalten, und Beziehung. | Ausländische Erzieherinnen (Deutsches Jugendinstitut 1983). Interkulturelle Kompetenz und mehrsprachige Bildung (Ulich & Oberhuemer 2003). Die Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt (Ahnert/ Harwardt 2008c). Alltagsnahe Sprachförderung im Kindergarten (Roux 2008). Motivationale Grundlagen früher Bildungsprozesse (Ahnert/ Harwardt 2008c) „Zweitspracherwerb“ (Bikes/ Pauli 2009). Entwicklung der Deutschkenntnisse von Kindern mit Migrationshintergrund im Kindergartenalter (Dubowy/Ebert 2010). |

Dimension „Kultureller Vermittler“

| Komplex | Theorie/Indikator |
|---|---|
| Erzieherinnen mit Migrationshintergrund vermitteln zwischen den Kulturen. Sie leisten kulturellen und pädagogischen Transfer und ermöglichen und unterstützen Integration, Inklusion und Partizipation. | Sozialisationshilfen für ausländische Kinder und Jugendliche. Möglichkeiten interkultureller Erziehung (Puhan-Schulz 1981). „Interkulturelle Kompetenz und mehrsprachige Bildung“ (Ulich & Oberhuemer 2003). „Migration und Integration im Kindergarten“ (Malkoc 2008). Inklusion und Partizipation (Becker-Stoll et al. 2015) |

Mit der qualitativen Inhaltsanalyse wird das Material nun zerlegt und „nacheinander bearbeitet“ bzw. „schrittweise analysiert“ (Mayring 2002, S. 114).

Die qualitative Inhaltsanalyse beleuchtet:

- „den Kontext von Textbestandteilen;
- latente Sinnesstrukturen;
- markante Einzelfälle;
- das, was im Text nicht vorkommt“ (Mayring 2002, S. 114).

Die Befragung zielt auf das Erfahrungsurteil der reflektierenden Praktikerinnen, sprich: die jeweiligen subjektiven Sichtweisen, Wahrnehmungen und

Einschätzungen der erziehenden Erzieherinnen im Kontext Migration, Mehrheitsgesellschaft, sprachliche Position-/Disposition, Akkulturation und soziale Beziehungen. Die Verwertung der Befragung erfolgt im Anschluss an die Transkription durch ein theoriegeleitetes und am Material entwickeltes Kategoriensystem (vgl. Mayring 2002, S. 114). Das Kategoriensystem ermöglicht die Zuordnung bzw. Kontextualisierung von Textmaterial in entsprechende Kategorien. Die wesentlichen Aspekte werden somit aus dem Material herausgefiltert und als entsprechende Kategorien angelegt.

3.2.1.1. Praktisches Vorgehen in der 1. Erhebungsphase

Für den Gesprächseinstieg gilt es, eine Vertrauenssituation zwischen Interviewer und Interviewtem entstehen zu lassen (den zu Interviewenden „kommunikativ abholen“, z.B. zugewandtes Alltagsgespräch). Zutraglich sei es, während des Interviews eine gute Gesprächsatmosphäre zu gestalten und zu erhalten, zudem das inhaltliche Interesse des Interviewers zu verdeutlichen (vgl. Mayring 2002, S. 69; Flick 2010, S. 211). Inhalt und Gegenstand der Erhebung sowie die zentrale Forschungsfrage wird definiert. Im Anschluss erkläre ich meiner Interviewpartnerin, dass ich ein problemzentriertes Interview durchführen möchte und informiere über diese Interviewform.

Bestandteile des Interviews

Ergeben sich Fragen, die im Leitfaden (siehe Anhang 8.1. Interviewleitfaden des problemzentrierten Interviews, S. 248) nicht verzeichnet, jedoch für die Themenstellung bedeutsam sind, wird der Interviewer spontan Ad-hoc-Fragen formulieren. Vorerst gilt es, möglichst narrative Antworten zu ermöglichen, um auch „subjektive Bedeutungsstrukturen, vom Subjekt selbst formuliert, zu eruieren“ (Mayring 2002, S. 69). Durch kontextbezogene Fragen des Interviewers wird dann inhaltlich weiter präzisiert. Zum einen durch Ad-hoc-Fragen und zum anderen durch „spezifische Sondierung“ (Flick 2010, S. 211), welche durch „Zurückspiegelung“ des Gesagten (durch Zusammenfassungen und

Interpretationen des Interviewers) einerseits Verständnisfragen klärt und Verständnis vertieft wird, andererseits der Interviewte mit Widersprüchen und Ungereimtheiten konfrontiert wird (vgl. Flick 2010, S. 211). Das Interview wird mit dem Diktiergerät aufgezeichnet.

3.2.2. Design der 2. Erhebungsphase

Als weitere Perspektive zur Beleuchtung der Fragestellungen dient die teilnehmende Beobachtung. Mithilfe von audiogestützter Beobachtung wird das Interaktionssetting zwischen Erzieherinnen und Kindern im pädagogischen Alltag beleuchtet. Die teilnehmende Beobachtung beabsichtigt:

- einen Abgleich der pädagogischen Praxis mit den Aussagen der Erzieherinnen
- das Herstellen weiterer Perspektiven zur Kontextualisierung der Dimensionen
- die Annäherung zum Gegenstand und Erschließung der Innenperspektive
- bisher Verborgenes kontextbezogen zu identifizieren

Ergänzung findet die audiogestützte Beobachtung durch Feldnotizen. Diese sollen visuelle Beobachtungen und Eindrücke als auch persönliche Eindrücke oder besondere Vorkommnisse berücksichtigen (vgl. Flick 2009, S. 379).

Zur differenzierten Erfassung der Interaktionsstile wurde ein theoriegeleitetes Interaktions-Beobachtungsraster erstellt, welches die Ergebnisse der 1. Erhebungsphase als möglichen Einfluss auf die Interaktion operationalisiert bzw. einen Kontext herstellt.

Tabelle 6: Theoriebezug des Beobachtungsrasters

| Beobachtungskorpus | Theorie |
|---|--|
| Soziale Reversibilität | „Achtung – Wärme – Rücksichtnahme“/ Soziale Reversibilität (Tausch 1991). |
| Reziprozität (Reaktion auf die Signale des Kindes) | „Reagieren“ (Merkens/Seiler 1978). Bindungssicherheit beeinflussende Faktoren (Fuhrer 2008; König 2010). |
| Sozial-emotionale Beziehung zur | Zum Konstrukt der emotionalen Zuwendung von Erzieherinnen im |

| | |
|--|---|
| Erzieherin | Kindergarten (Wolf 1987). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie (Ahnert 2004). Emotionale Einflussfaktoren (König 2009). |
| Motivation (Erzieherin nimmt Bezug zum Handlungskontext) | „Autonomieunterstützung“ (Prenzel et. al. 2000). „Transfer des Gelernten unterstützen durch weiteres Üben“ (Leutner 2001). Kinder positiv stärken (Textor 2007). Motivationale Grundlagen früher Bildungsprozesse (Ahnert 2008). |
| Initiieren (Erzieherin initiiert gemeinsamen Bezugspunkt) | „Auffordern“ (Merkens/ Seiler 1978). Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule (Prenzel et. al. 2000). |
| Nachspüren | Bedeutung des „Entlockens“ (Ireson/ Blay 1999). „Nachspüren“ (König 2010). |
| Instruktion | Instruktion (König 2009, 2010). |
| Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse | „Sustained shared thinking“ (Sylva et al. 2003). Ko-Konstruktion (Fthenakis 2003; Textor 2007; König 2010). |
| Involvement | Involvement der ErzieherIn (König 2009, 2010). |
| Dirigieren | Dirigieren – Lenkung „ein wenig förderliches Verhalten“ (Tausch 1991). |

(vgl. König 2009, S. 184)

Tabelle 7: Beobachtungsraster – Interaktion (Erzieher-Kind-Kind-Erzieher)

| Beobachtungskorpus | | Indikator / theoriegeleitet und am Datenmaterial operationalisiert | Ankerbeispiel |
|---|--|--|---|
| D1 | Soziale Reversibilität | 1 Verbal freundlich | Kind und Erzieherin nennen sich beim Namen |
| | | 2 Freundlich mit Berührung | a) Erzieherin umarmt Kind |
| | | | b) Kind umarmt Erzieherin |
| 3 In der Erstsprache bzw. Muttersprache | a) Kind spricht Erzieherin in der Erstsprache an | | |
| | b) Erzieherin begrüßt Kind in der Muttersprache | | |
| D2 | Reziprozität (Reaktion auf die Signale des Kindes) | 4 Blickkontakt | Erzieherin erwidert den Blickkontakt des Kindes |
| | | 5 Erzieherin erkennt unaufgefordert | „Warte ich helfe dir“ |

| | | | |
|-----|---|--|---|
| | | Bedürfnisse eines Kindes | |
| | | 6 Erzieherin reagiert auf das Interaktionsinteresse des Kindes | „Na, möchtest du wissen, was ich hier mache?“ |
| D3 | Sozial-emotionale Beziehung zur Erzieherin | 7 Kind ist selbstbewusst in Gegenwart der Erzieherin | Kind ist offen, explorativ |
| | | 8 Kind ist fröhlich/heiter in Gegenwart der Erzieherin | Kind singt |
| | | 9 Das Kind lässt sich anstiften, ist begeisterungsfähig, macht gerne mit | Nimmt Spieleinladung der Erzieherin gerne an |
| D4 | Motivation (Erzieherin nimmt Bezug zum Handlungskontext) | 10 Erzieherin zeigt Interesse an der Aktivität des Kindes | „Ich möchte dein Bild unbedingt sehen, wenn es fertig ist“ |
| | | 11 Erzieherin weckt Interesse | „Wir sollten uns mal eine spanische Fahne ansehen“ |
| | | 12 Erzieherin ermutigt das Kind | „Das Bild sieht schon toll aus, mach weiter so“ |
| D5 | Initiieren (Erzieherin initiiert gemeinsamen Bezugspunkt) | 13 Erzieherin gibt Impulse | „Hier könntest du ein Haus bauen“ |
| | | 14 Erzieherin stellt W-Fragen | „Wie das wohl funktioniert?“ |
| D6 | Nachspüren | 15 Erzieherin wiederholt Aussage des Kindes | „Das ist also die polnische Fahne“ |
| | | 16 Erzieherin fragt das Kind ohne Handlungsbezug | „Mit wem gehst du heute frühstücken?“ |
| D7 | Instruktion | 17 Erzieherin stellt bewusst Inhalte in den Fokus des Kindes | „Der Hase hat noch zwei Ohren, sonst kann er nicht hören!“ |
| D8 | Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse | 18 Wechselseitige dialogische Ko-Konstruktion zwischen Erzieher und Kind; Wahrnehmungsaustausch Interagieren von Erzieher und Kind | A: „Warum spielt Hassan nicht mit, traut er sich nicht?“ B: „Vielleicht versteht er kein Deutsch“ A: „Und wenn er nun spielt ohne zu sprechen?“ |
| D9 | Involvement | 19 Erzieherin zeigt besonderes Involvement in der Interaktion mit Migrantenkindern | Häufige, andauernde Interaktion mit Migrantenkindern |
| D10 | Dirigieren-Lenkung | 20 Erzieherin ordnet an | a) Teilt Kinder zum Aufräumen ein |
| | | | b) Stellt Regeln auf und überwacht die Einhaltung |

Untersuchungsmaterialien für die zweite Untersuchungsphase

Für die audiogestützte Beobachtung erhielten die Erzieherinnen ein Sender-Mikrofon, das entsprechend platziert wurde. Das Sendersignal wurde mithilfe einer Aufnahmesoftware auf dem Computer mitgeschnitten. Das Signal des Senders verfügte über eine große Reichweite, sodass auch über größere Entfernungen das Signal den Empfänger erreichte. Ebenso vorteilhaft war die hohe Frequenz des Mikrofons, das auch das Signal von Kindern in größerer Entfernung wahrnahm und aufzeichnete. Für die gesamte Aufnahmetechnik (Sender, Mikrofone, Empfänger, Kabel, Batterien, Laptop) gab es jeweils Ersatzgeräte und Ersatzteile, um bei evtl. Ausfällen das Signal möglichst zeitnah weiter mitschneiden zu können. Materialersatz wie auch technische Vorkenntnisse zur Bedienung der Technik und Software ermöglichten und sicherten zugleich ca. 120 Min. Audio-Aufzeichnung jeder Stichprobe der 2. Erhebungsphase.

3.2.3. Design der 3. Untersuchungsphase

Nach Fuhs (2000) müssen für ein Kinderinterview Alter und Kompetenzen der Kinder als auch „die besonders einfühlsame Interviewführung“ berücksichtigt werden, ebenso ist der Interview-Ort/Umgebung von Bedeutung (vgl. Fuhs 2000, S.100). „Die Forscherinnen und Forscher sind sich einig, dass [sic] das qualitative Interview mit Kindern mit besonderer Sorgfalt eingesetzt werden muss.“ (Fuhs 2000, S.100) Heinzl (2000) sieht in der Methodenanwendung der Kindheitsforschung folgende Probleme: „die Macht der Erziehungssituation im Kinderleben“, „kindtypische Ausdrucksformen“ und „die Erwachsenenzentriertheit von Forschung“ (vgl. Heinzl 2000, S. 25). Aus diesem Grunde ist vom Interviewer die „Fähigkeit zur empathischen Verbalisierung der Bedürfnisse und Gefühle von Kindern“ gefragt (vgl. Heinzl 2000, S. 26). Dem Forscher soll es gelingen, Gesten, Symbolisierungen, Zeichnungen oder (Rollen-)Spiel wissenschaftlich zu entlarven und zu interpretieren, was für einen an Sprache orientierten Forscher ein Problem darstellen kann (vgl. Reiß 2000, S. 231f.). Jedoch können durch qualitative Interviews die Sinn- und Wahrnehmungssysteme der Kinder durch Offenheit im Forschungsprozess

wissenschaftlich erfasst werden (vgl. Heinzel 2000, S. 28-33). Um die Distanz zum Kind – aufgrund der dominierenden Erwachsenenautorität gegenüber einem einzelnen Kind – zu überwinden, bieten sich eine Gruppendiskussionen oder Kreisgespräche an (vgl. Heinzel 2000, S. 29f.). Hierdurch wirkt sich das Mehrheitsverhältnis der Kinder in der Erhebungssituation positiv aus, um der Erwachsenen Dominanz entgegenzuwirken (vgl. Heinzel 2000, S. 117). Heinzel identifiziert W-Fragen (warum, wieso, weshalb) und konfrontierende Fragen als problematisch, hier besteht die Gefahr, dass Kinder ihre Antworten an der vermeintlichen Erwartungshaltung des Erwachsenen orientieren, in der Annahme, „fehlerfreie Antworten“ geben zu müssen (vgl. Heinzel 2000, S. 29). Alle offenen halbstrukturierten Gruppeninterviews wurden als Audiodatei digital mitgeschnitten. Inhaltlich beabsichtigt das offene, halbstrukturierte Interview die Erzieherin der Kinder aus deren Perspektive zu beleuchten:

- Nehmen Kinder den Migrationshintergrund ihrer Erzieherin wahr?
- Wie und in welcher Weise nehmen sie den Migrationshintergrund ihrer Erzieherin wahr?
- In welcher Beziehung stehen sie zu ihrer Erzieherin?
- Haben sie besondere Erinnerungen, Erlebnisse, Erfahrungen in Bezug auf ihre Erzieherin?
- In welcher Weise äußern sich bestimmte Kinder (mit o. ohne Migrationshintergrund) über ihre Erzieherin?
- Haben Kinder eine kulturelle Positionierung/Differenzierung?
- Was in der 1. Erhebungsphase nicht vorkommt (vgl. Mayring 2002, S. 114).

Die gewonnenen Daten werden nach der Transkription im Kategoriensystem mit der 1. Erhebungsphase kontextualisiert.

3.2.3.1. Praktisches Vorgehen in der 3. Untersuchungsphase

Gesprächsvorbereitung

Da die Gesprächssituation, die Fragen und die empathische Haltung des Interviewers von Bedeutung sind für das Antwortverhalten der befragten Experten (vgl. Hülst 2000, S.38; Heinzel 2000, S. 25 -35), wurden mithilfe von Erzählhilfen oder Erzählanreizen Maßnahmen getroffen um, Kinder zur freien Erzählung anzustiften und zudem eine spielerische, empathische Nähe aufzubauen. Diese Nähe und die Haltung des Forschers sind von Bedeutung für das Interesse und die Motivation der Befragten (vgl. Heinzel 2000, S. 25 -35). Bereits vor dem Gesprächseinstieg wurden Möglichkeiten genutzt, um sich bei Kindern interessant und bekannt zu machen. Dies gelang mit der Unterstützung der Erzieherin, wodurch die erste Distanz entschärft wurde. Weiter hilfreich waren Fingerspiele, Bilder malen, Gitarre spielen und „Lego bauen“. Für die folgende Befragung galt es, möglichst ruhigere Nischen und Ecken für die Interviews zu nutzen.

Gesprächseinstieg

Als Gesprächseinstieg erzähle ich eine Geschichte. In diese Geschichte wird der Name der betreffenden Erzieherin eingebaut. Am Ende der Geschichte stellt der Erzähler fest: „aber XY (Erzieherin) hat doch gar keine schwarzen Haare, wie die XY in der Geschichte!?“ Ich stelle zudem Vergleiche und Unterschiede zur realen XY fest, jedoch ohne die Kinder mit W-Fragen zu konfrontieren. Z. B. stelle ich fest: „und sie spricht gar nicht wie unsere XY“. Ziel ist es, die Kinder zum verbalen Differenzieren anzustiften zwischen der XY aus der Geschichte und ihrer Erzieherin, der realen XY. Im Folgenden werden für einen zusätzlichen Informationsgewinn den Kindern Papier und Stifte gereicht, damit sie ihre Erzieherin XY zeichnen (siehe 8.3. Kinderbilder der 3. Erhebungsphase, S. 258). Diese Technik soll einerseits zum verbalen, deskriptiven Differenzieren anregen. Andererseits erlaubt „Bilder malen“ (trotz der fehlenden sprachlichen Mittel der Kindergartenkinder) durch kindliche Symbolstrukturen auch einen nonverbalen Informationsgewinn für die Datenerhebung (vgl. Burkhard Fuchs 2000, S. 99f; Heinzel 2000, S. 27).

4. Ergebnisse der qualitativen Einzelfallanalysen

In den nun folgenden Ergebnissen werden die Resultate der dreiphasigen Untersuchung aufgeführt. Die 1. Erhebungsphase zielt mit dem problemzentrierten Interview auf die Erfahrungsurteile der 14 reflektierenden Praktikerinnen. Ihr folgt die 2. Erhebungsphase, welche einen Abgleich der pädagogischen Praxis und den Aussagen der Erzieherinnen ermöglicht sowie bisher Verborgenes kontextbezogen identifiziert. Die 3. Erhebungsphase beabsichtigt, inhaltlich die Erzieherin aus der Perspektive der Kinder zu beleuchten. Die Auswertung der Daten erfolgt als Einzelfallanalyse. Jede Einzelfallanalyse berücksichtigt das theoriegeleitete und am Material entwickelte Kategoriensystem. Dieses ordnet die erhobenen Daten den entsprechenden - in Dimensionen vorstrukturierten - Kategorien zu. Die Ergebnisse der drei Erhebungsphasen werden im Folgenden für jede Kategorie nacheinander aufgeführt, soweit hierfür Daten vorhanden sind. Am Ende jeder Einzelfallanalyse wird die Daten-Frequentierung der Dimensionen sowie des Beobachtungskorpus grafisch dargestellt und zudem die Ergebnisse stichpunktartig zusammengefasst. Für die quantitative Auswertung der Dimensionen mit Hilfe des Netzdiagramms

liegt folgende Berechnung vor: $\text{Dimension} = \frac{X}{K} \cdot 6$

$$D = \frac{\text{Daten (X)}}{\text{Anzahl Kategorien}} \cdot 6 \text{ (Höchst mögliche Kategorienanzahl)}$$

$$\text{„Expertise“} = \frac{X}{4} \cdot 6$$

$$\text{„Empathie“} = \frac{X}{4} \cdot 6$$

$$\text{„Kulturelle Sachkenntnisse“} = \frac{X}{2} \cdot 6$$

$$\text{„Sprachlicher Tutor“} = \frac{X}{4} \cdot 6$$

$$\text{„Kultureller Vermittler“} = \frac{X}{6} \cdot 6$$

Die Werte des Balkendiagramm zur Interaktion der teilnehmenden Beobachtung basieren auf „absolute Häufigkeit“.

4.1. Ergebnis der Einzelfallanalyse A1

Herkunft und Einwanderungsalter:

„A: Bist du Russin oder Deutsche?“

B: Deutsch.

A: Wann seid ihr hierhergekommen, nach Deutschland?“

B: 1998, mit dreißig Jahren und ich hatte schon zwei Kinder.“ (Problemzentriertes Interview Nr. A1: 13-16)

1. Dimension „Expertise“

Kategorie: „Fehlende Sprachkenntnisse“

Aufgrund eigener Erfahrungen durch fehlende Sprachkenntnisse erkennt die Erzieherin die hohen Anforderungen für Kinder ohne Deutschkenntnisse und fühlt mit.

Erzieherin: „Das ist schon was anderes wie bei einem deutschen Kind, das die Sprache versteht.“ (Problemzentriertes Interview Nr. A1: 131-132)

Für die Erzieherin steht Sprache als *das* wesentliche Medium der Enkulturation und zugleich als Werkzeug ethnischer Identifikation. Muttersprachliche Unterstützung lindert den Akkulturationsstress des Kindes mit Migrationshintergrund.

Erzieherin: „Und in dieser Zeit kam ein russisches Mädchen. Und als ich draußen war, stand es da und weinte ‚Mama, Mama‘ und dann haben die Kollegen gesagt: ‚das ist ein russisches Kind‘. Und dann bin ich einfach zu dem Kind gegangen und habe auf Russisch gesagt, sie soll nicht weinen. Mama kommt gleich. Ich bin wieder gegangen, weil ich ja auch für das Kind fremd war. Und ein paar Minuten später kam das Kind zu mir und hat sich auf meinen Schoß gesetzt und dann war mit dem Weinen halt Schluss. Es hat immer noch geweint, wenn es morgens hierhergebracht wurde, aber wenn ich dann kam, war halt Schluss. Für das Kind ist das Wissen, dass einer es versteht, ganz wichtig.“ (Problemzentriertes Interview Nr. A1: 177-186)

Während der Beobachtung vermeidet es die Erzieherin, bei Kindern mit Migrationshintergrund und eingeschränkten Deutschkenntnissen, Druck aufzubauen. Vielmehr ermutigt die Erzieherin das Kind (freundlich mit Berührung) und erkennt unaufgefordert die Bedürftigkeit eines Kindes.

(Feldnotiz: Eine größere Gruppe Kinder sowie zwei Erzieherinnen machen einen Stuhlkreis und singen ein Begrüßungslied. Das Lied heißt „Hallo, hallo, schön, dass ihr da seid.“ In diesem Lied wird jedes Kind aufgefordert mitzumachen. Die Gruppe singt, bis Serda (aus der Türkei) an der Reihe ist. Die Gruppe singt: „Und Serda sagt hallo.“ Serda sagt nichts. Die Erzieherin beugt sich zu Serda und flüstert. „Sag hallo, Serda.“ Serda antwortet nicht, wirkt unsicher.)
Erzieherin (beginnt wieder zu singen und die Gruppe folgt): „Und Ali sagt hallo.“
Ali: „Hallo.“ (Teilnehmende Beobachtung Nr. A1, Takt: 2170; Feldnotiz)

Im Kinderinterview spiegelt das Kind mit Aussiedlerhintergrund seine Verbundenheit mit der Erzieherin. Das Kind reflektiert Sicherheit und Bindung.

Interviewer: „Das Kind auf dem Schoß bei XY (Erzieherin) ist aber nicht traurig!“
Kind 1 mit Aussiedlerhintergrund: „Weil das bei XY ist und die liest ihr was vor.“
(Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. A1, Takt: 72-74)

Feldnotiz: Das Aussiedlerkind saß vorher bei der Erzieherin auf dem Schoß, malt ein Herz auf ihr Erzieherinnen-Bild (offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. A1, Feldnotiz 1; Bild 1).

Kategorie: „Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb“

Schwierigkeiten bei Zweitspracherwerb sieht die Erzieherin aufgrund überzogener sprachlicher Erwartungshaltungen, diese machen dem Kind zusätzlich Druck.

Erzieherin: „Die Kollegen ärgern, sich wenn z.B. ein Kind ganz lange keine Antwort gibt. Dann denke ich, das Kind muss sich erst mal überlegen, wie es das jetzt sagt. Wie es das benennt.“

Interviewer: „Ah ja, weil noch nicht genügend Sprache da ist und das Kind noch Zeit braucht, um zu überlegen?“

Erzieherin: „Ja genau.“ (Problemzentriertes Interview Nr. A1: 141-144)

Die Erzieherin benennt Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb:

Erzieherin: „Und da sind manche Kinder langsamer, weil ich denke, sie müssen sich das nicht nur in Erinnerung holen, was sie letzte Woche gesehen haben, sondern wie sie das benennen. Wie die Blume hieß.“ (Problemzentriertes Interview Nr. A1: 148-151)

Die teilnehmende Beobachtung beleuchtet, wie die Erzieherin bei einem Kind mit Migrationshintergrund Überforderung und Druck vermeidet.

Erzieherin: „Yasin, zähl mal die Kinder in der Runde.“ (Feldnotiz 5: Yasin reagiert nicht, wirkt unsicher. Erzieherin streicht ihm über den Kopf.) Erzieherin: „Ich weiß, dass du das kannst. (Yasin reagiert nicht) Du kannst heute nicht.“ (Feldnotiz 5: Als der arabische Junge weiterhin unsicher reagiert, streicht sie abermals über seinen Kopf und wendet sich dem nächsten Stuhlkreischild zu.) (Teilnehmende Beobachtung Nr. A1: Takt 2499; Feldnotiz 5)

Das Aussiedler-Kind im Interview weiß, die Erzieherin hilft.

*Interviewer: (Male ein Kind, das traurig ist) „Und schau, der Junge ist traurig. Und nun? Kommt da jemand und hilft ihm?“
Kinder: (Sehen den Interviewer an)
Kind mit Aussiedlerhintergrund: „Und da ist XY (Erzieherin)!“ (Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. A1, Takt: 64-66)*

2. Dimension „Empathie“

Kategorie: „Orientierungsstörungen“

Die Erzieherin sieht die Ursache von Orientierungsstörungen bei Kindern mit Migrationshintergrund durch mangelnde Kenntnisse über das Regelwerk der Mehrheitsgesellschaft begründet.

*Erzieherin: „Dass man immer im Kopf hat, das Kind ist ein Ausländerkind, ein Aussiedlerkind und man muss mit ihnen anders umgehen als mit anderen Kindern. Weil es andere Regeln kennt und die Regeln hier vielleicht nicht.“
(Problemzentriertes Interview Nr. A1: 253-256)*

Kategorie: „Reaktives Verhalten“

Für Gegenmaßnahmen gegenüber der Umwelt von Kindern, zeigt die Erzieherin Verständnis und deutet reaktives Verhalten von Kindern als Abwehrreaktion und als Folge von Machtlosigkeit.

Erzieherin: „Da kommen dann die Fäuste, wenn man mich nicht versteht o. verstehen will, schlag ich halt zu. Da darf man nachher nicht sagen, das Kind ist gewalttätig und die sind alle so aus diesem Land. Die sind vielleicht nur so, weil sie sich nicht verstanden fühlen.“ (Problemzentriertes Interview Nr. A1: 82-85)

Kategorie: „Kulturelle Bindung“

Für die Erzieherin ist Sprache das wesentliche Medium der Enkulturation und zugleich auch Werkzeug ethnischer Identifikation. Dies generiert „Kulturelle Bindung“ und lindert Akkulturationsstress, zudem würden Aussiedlerkinder die Erzieherin gleicher Herkunft vorziehen. *(Problemzentriertes Interview Nr. A1: 177-186)*

Die teilnehmende Beobachtung stützt die Ansicht der Erzieherin.

Die Aussiedlermädchen möchten von der Erzieherin Namen von Tieren und Begriffen in russischer Sprache erfahren. Mit Nachspüren unterstützt die Erzieherin das Interesse des Kindes. Die russische Sprache bildet in der Interaktion den gemeinsamen Bezugspunkt.

Die Erzieherin reagiert auf die Signale der Kinder.

Kind 2 mit Aussiedlerhintergrund: „Kuck mal, ein Hund“.

Erzieherin: „Du weißt, wie ein Hund auf Russisch heißt, oder nicht?“

Kind 2 mit Aussiedlerhintergrund: „Nein.“

Erzieherin: „Nein? Собака (Sobaka). Oh, ganz viele Katzen sind hier.“

Kind 2 mit Aussiedlerhintergrund: „Und wie heißen die Mäuse?“

Erzieherin: „Die heißen Mäuse, oder was meinst du?“

Kind 2 mit Aussiedlerhintergrund: „Auf Russisch!“

Erzieherin: „Weisst du das nicht? Мышь (myshi)“.

Kind 2 mit Aussiedlerhintergrund: „Und die Pferde?“

Erzieherin: „Лошадь (Loshad)“. *(Teilnehmende Beobachtung Nr. A1: Takt 538, 554)*

3. Dimension „Kulturelle Sachkenntnisse“

Kategorie: „Kulturelle Haltung und Merkmale des Herkunftslandes“

Für die Erzieherin sind die kulturellen Haltungen und Merkmale des Herkunftslandes des Kindes in der Praxis zu berücksichtigen. Sie reflektiert, dass durch fehlende Sachkenntnisse der Mehrheitsgesellschaft (deutsche Erzieherinnen) der kulturelle Stellenwert nicht wahrgenommen wird.

*Erzieherin: „Ja, es gibt diese spanische oder portugiesische Kultur, wo sie ganz spät ins Bett gehen, weil sie einen ganz anderen Rhythmus haben. Und dann werden sie hier angemotzt, dass sie hier spät in den Kindergarten kommen.“
(Problemzentriertes Interview Nr. A1: Zeile: 267-269)*

5. Dimension „Sprachlicher Tutor“

Kategorie: „Sprachkenntnisse als moderierende Variablen der Akkulturation“

Die Erzieherin sieht die Beherrschung der deutschen Sprache als vorrangig. Muttersprachliche Intervention und Moderation seien nur notwendig, wenn sie die dringende Bedürftigkeit eines Kindes erkennt.

Erzieherin: „Also ich rede mit Kindern auch nur Russisch, wenn ich sehe, dass das Kind das braucht. Sonst, finde ich, ist Kindergarten der Ort, wo man auch Deutsch spricht. Und weil die Kinder irgendwann zur Schule müssen und die Sprache dann beherrschen müssen.“ (Problemzentriertes Interview Nr. A1, Zeile: 238-242)

Dennoch wird während der teilnehmenden Beobachtung sichtbar, wie die Erzieherin mit Transfer- und Dolmetscherleistungen die Zweisprachigkeit sowie das sprachlich-kulturelle Selbstbewusstsein der Aussiedlermädchen fördert (Teilnehmende Beobachtung Nr. A1: Takt 584-594).

Die russische Sprache ist hier gemeinsamer Bezugspunkt während der Interaktion. Die Kinder im Interview identifizieren bei ihrer Erzieherin eine Fremdsprache.

Interviewer: „Oder kann XY (Erzieherin) noch anders sprechen?“

Kinder: (kichern wieder und beginnen eine Fantasiensprache zu sprechen)(Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr.1 A1: 45-46)

Kategorie: „Motivation“

Die Aussiedlermädchen suchen die Interaktion mit der Erzieherin, die Mehrsprachigkeit als wertvoll und bedeutend vermittelt. Die russische Sprache ist der gemeinsame Bezugspunkt und ein wichtiger positiver Bestandteil von Dialog und Beziehung

Erzieherin: „Ich weiß nicht, ob du das mitgekriegt hast, als wir das Buch angeguckt haben, da waren zwei russische Mädchen dabei, die eigentlich kein Russisch sprechen. Die wollten aber wissen, was das jetzt heißt, die Bilder, auf Russisch.“ (Problemzentriertes Interview Nr. A1: Zeile: 90-93)

Kategorie: „Erzieherin entschlüsselt das Kommunikationsverhalten des Kindes“

Kolleginnen unterschätzen die mehrsprachigen Anforderungen, die Kinder mit Migrationshintergrund bewältigen müssen.

Dies führt zu Fehleinschätzungen bei der Beurteilung mehrsprachig aufwachsender Kinder.

Erzieherin: „Die Kollegen ärgern sich, wenn z.B. ein Kind ganz lange keine Antwort gibt. Das Kind muss vielleicht erst mal überlegen, wie es das jetzt sagt und wie es das benennt.“ (Problemzentriertes Interview Nr. A1: Zeile: 141-143)

Die Erzieherin differenziert und entschlüsselt bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern Anforderungen und Verhalten der Kinder.

Erzieherin: „Wir machen eine Gesprächsrunde (mit den Kindern) darüber, was wir erlebt haben. Und da sind manche Kinder langsamer, sie müssen sich nicht nur daran erinnern, was sie letzte Woche gesehen haben, sondern auch, wie sie ihre Erinnerung benennen. Wie die Blume heißt.“ (Problemzentriertes Interview Nr. A1: Zeile: 147-152)

Kategorie: „Muttersprachliche Aufgaben“

Die Erzieherin berichtet, sie ermittelt den Sprachstand der Erstsprache aufgrund eigener muttersprachlicher Kenntnisse.

Erzieherin: „Wenn man aufgrund dessen, weil das Kind weniger spricht, denkt, es hat einen Sprachfehler oder so, dann kann ich in Bezug auf russische Kinder sagen: nein, die russische Sprache spricht er gut. Die erste Sprache ist wichtig.“
(Problemzentriertes Interview Nr. A1: Zeile: 189-192)

Kategorie: „Kulturell perspektiviertes Weltwissen“

Die Erzieherin ist interkulturell interessiert. Sie fördert Akzeptanz und Anerkennung von kultureller Diversität durch Projekte (Problemzentriertes Interview Nr. A1: 206-209).

Die Erzieherin wünscht sich für alle Kinder Gleichbehandlung unabhängig von der Nationalität.

Erzieherin: „Dass sie auch genauso behandelt werden wie deutsche Kinder. Wir leben jetzt in einer Gesellschaft, in der die Nation jetzt nicht die große Rolle spielt!“ (Problemzentriertes Interview Nr. A1: 89-90)

Die teilnehmende Beobachtung stützte die Aussagen der Erzieherin. Hier spricht sie über Spanien, übersetzt und fördert die interkulturelle Wahrnehmung. Aussiedlerkinder lassen sich von der Erzieherin ins Russische übersetzten (teilnehmende Beobachtung Nr. A1, Takt: 520, 565).

Abbildung 2: Übersicht Daten-Frequentierung der fünf Dimension (A1)

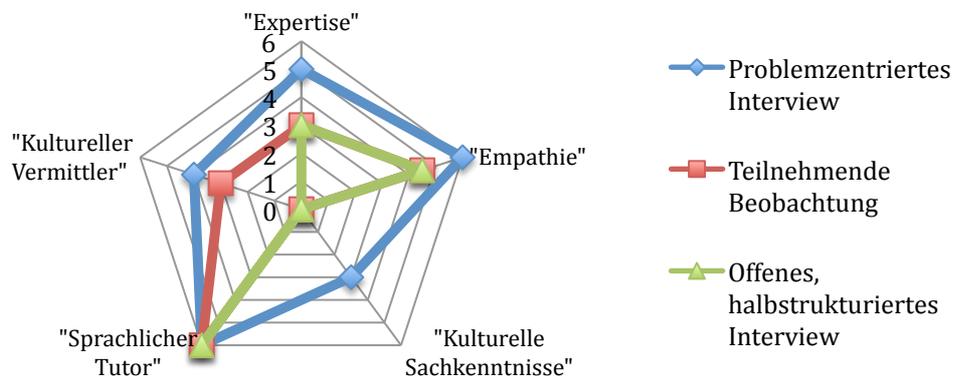
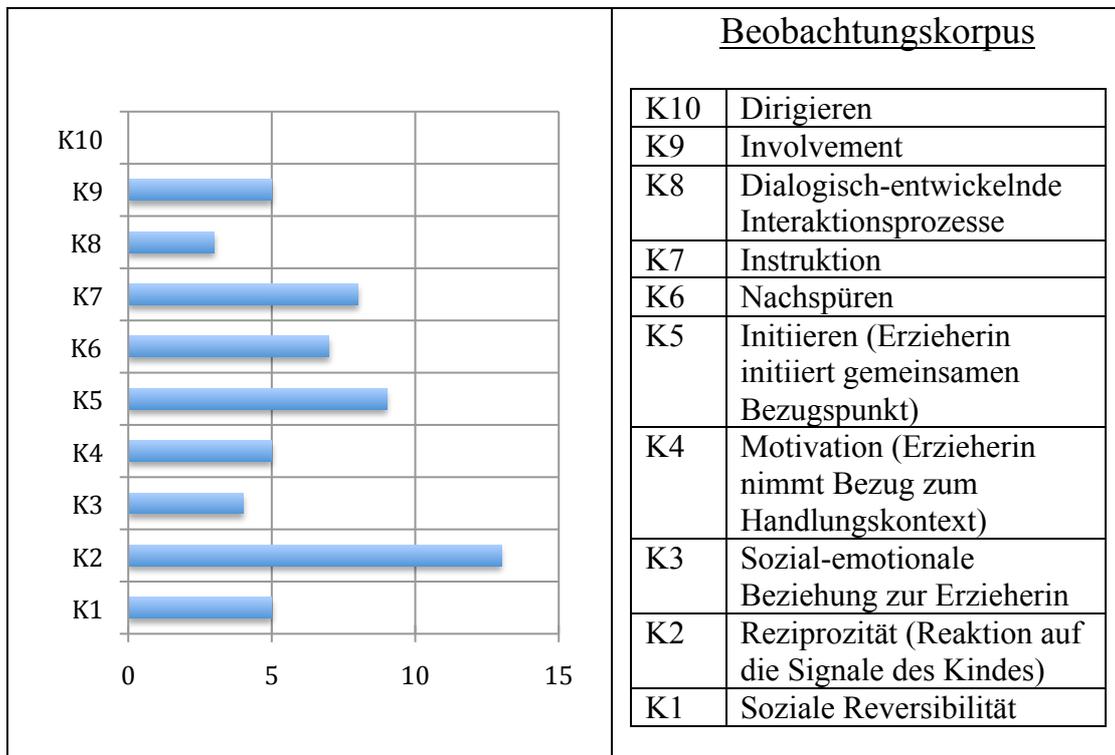


Abbildung 3: Interaktion der teilnehmenden Beobachtung (A1)



Zusammenfassung der Ergebnisse der Einzelfallanalyse A1

Erfahrungsurteil der reflektierenden Praktikerin (1. Erhebungsphase)

- Wanderungsform: Aussiedler (Russland)
- Erzieherin erlebte eine ablehnende Haltung gegenüber ihrer Muttersprache und ihrer Herkunft
- Für Kinder beinhaltet Migration große sprachliche und interkulturelle Belastungen/Anforderungen
- Schlussfolgerungen der Mehrheitsgesellschaft basieren auf homogenen Eingangsvoraussetzungen und führen darum immer wieder zu Fehleinschätzungen
- Eigene Migration generiert Expertise und Empathie

- Eigene Migrations-Expertise hilft beim Entschlüsseln des kindlichen Kommunikationsverhaltens
- Ethnische Identifikation bietet Kindern durch muttersprachliche Unterstützung Sicherheit
- Betonung des hohen Stellenwerts der deutschen Sprache, trotz zweisprachiger Pädagogik
- Übersetzt für Kinder und deren Eltern gleicher (ähnlicher) kultureller Herkunft. Erzieherin leistet zudem muttersprachliche Sprachstandsfeststellung
- Akzeptanz und Anerkennung von kultureller Diversität hat einen hohen Stellenwert für die Erzieherin und ihre pädagogische Praxis

2. und 3. Erhebungsphase (im Abgleich mit der 1. Erhebungsphase)

- Die Operationalisierung der Interaktion zwischen Erzieherin und Kindern lässt eine Dominanz in „Reziprozität (Reaktion auf die Signale des Kindes)“ erkennen, gefolgt von „Instruktion“, „Initiieren“ und „Nachspüren“.
- Hohes Erfahrungsurteil in den Dimensionen „Expertise“, „Empathie“ und „Sprachlicher Tutor“ mit hoher Übereinstimmung zur 2. und 3. Erhebungsphase.
- Die Zweisprachigkeit der Erzieherin war den Kindern bekannt.
- Die Ergebnisse der 2. und 3. Erhebungsphase belegen die enge Bindung/ Beziehung der Aussiedlermädchen zu ihrer Erzieherin
- Erzieherin zeigt besonderes Involvement in der Interaktion mit Aussiedlermädchen

4.2. Ergebnis der Einzelfallanalyse B2

Herkunft und Einwanderungsalter:

Interviewer: „Mein Vater ist in Paraguay geboren, mit deutscher Abstammung, und meine Mutter ist Schweizer und österreichischer Herkunft. Meine Eltern sind in Paraguay geboren. Meine Großeltern sind aus Deutschland ausgewandert.“

Erzieherin: „Sie sind geboren in Paraguay?“

Interviewer: „Ich bin geboren in Paraguay. Mit einundzwanzig Jahren bin ich hergekommen. Und bin schon siebenunddreißig Jahre hier in Deutschland.“ (Problemzentriertes Interview Nr. B2; Zeile: 9-15)

1. Dimension „Expertise“

Kategorie: „Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb“

Die Erzieherin verfügte über geringe Deutschkenntnisse, als sie nach Deutschland kam.

Interviewer: „Wie viel Deutsch sprachen Sie, als Sie hier herkamen?“

Erzieherin: „Wenig.“

Interviewer: „Das heißt, Ihre Muttersprache ist spanisch.“

Erzieherin: „Ist spanisch, ja. Und guaraní. Das ist so die Indianersprache, die auch in den Schulen unterrichtet wird.“ (Problemzentriertes Interview Nr. B2; Zeile: 15 – 19)

Sie musste neben den Akkulturations-Anforderungen auch die Sprache der Mehrheitsgesellschaft bewältigen.

Erzieherin: „In zwei Kulturen zu leben, ist ganz schön heftig. Heftige Anforderungen und ganz viel lernen.“ (Problemzentriertes Interview Nr. B2; Zeile: 99-100)

2. Dimension „Empathie“

Kategorie: „Fremdsein“

Die Erzieherin fühlte sich fremd in Hamburg. Sie hat lange unter Heimweh und der fehlenden Kommunikation mit den Menschen ihrer Heimat gelitten

(problemzentriertes Interview Nr. B2; Zeile: 35-37).

Aufgrund eigener Erfahrungen fühlt die Erzieherin mit beim „Fremdsein“.

Erzieherin: „Ich denke, dass ich sehr gut mitfühlen kann, weil man ähnliche Erfahrungen gemacht hat. Ich kann dem Kind sagen, mir ging das auch so als Kind.“ (Problemzentriertes Interview Nr. B2; Zeile: 103-105)

Die Erzieherin zeigt sich während der zweistündigen teilnehmenden Beobachtung mehrfach sehr mitfühlend für den Kummer einiger Kinder. Sie nahm in Eigeninitiative Kinder auf den Schoß und sprach ihnen gut zu, mit Erfolg.

Kind: „Da weint Michaela.“

Erzieherin: „Oh, sag mal: was ist los mit dir (besorgt). Musst du zu „XY“ (Erzieherin) kommen. Alles klar Süße, komm zu mir.“ (Teilnehmende Beobachtung Nr. B2, Takt: 191)

Die Kinder beschreiben die Interventionen der Erzieherin.

Interviewer: „Und dann?“

Kind (Aussiedler): „Streicheln“.

Interviewer: „Aha“.

Kind (Aussiedler): „Dann streichelt sie ihn.“

Kind (deutsch): „Ja.“

Interviewer: „Wer?“

Kind (Aussiedler): „XY“ (Erzieherin) (Offene, halbstrukturierte Interviews, Nr. B2; Zeile: 44-45).

Kategorie: „Orientierungsstörungen“

Die Erzieherin erkennt während der teilnehmenden Beobachtung die Unsicherheit eines türkischen Mädchens und ermöglicht dem Kind durch besonderes Involvement eine gelingende Teilnahme am Angebot. Ebenso erkennt sie unaufgefordert die Bedürftigkeit (Schutz /Trost) einiger Kinder.

(Die Erzieherin hat Kinder eingeladen, mit ihr Blumensamen einzupflanzen. Die Kinder beteiligen sich auch verbal, mit Ausnahme von Tülay) (Feldnotiz 3: Tülay scheint unsicher, aber zugleich interessiert.)

Erzieherin: „Das reicht, Tülay (Kind türkischer Herkunft), das reicht. (Erzieherin flüstert Tülay zu) halte mal, das ist schon ein bisschen viel.“

Erzieherin: „Kuck mal, Tülay, hier. (Erzieherin flüstert dem Mädchen ein weiteres Mal zu) So packst du das rein. (Diesmal ohne zu flüstern) So, jetzt schreiben wir noch deinen Namen.“ (Teilnehmende Beobachtung Nr. B2, Takt: 1779)

Kategorie: „Kulturelle Bindung“

Die Erzieherin versteht Sprache als Medium der Enkulturation und zugleich auch als Werkzeug ethnischer Identifikation. Weshalb ein Kind mit gleicher Muttersprache die Erzieherin vorziehen würde.

Interviewer: „Geht ein spanisches Kind zu ihnen oder geht es zu ihren Kolleginnen?“

Erzieherin: „Ich würde sagen, die kommen zu mir. Wenn das Kind hört, dass ich spanisch spreche, würde das Kind automatisch zu mir laufen.“

Interviewer: „Aber warum?“

Erzieherin: „Weil ich das im Herzen trage.“ (Problemzentriertes Interview Nr. B2; Zeile: 127-129)

3. Dimension „Kulturelle Sachkenntnisse“

Kategorie: „Temperament“

Die Erzieherin stellt Unterschiede im Temperament der Deutschen gegenüber ihrer eigenen Herkunftskultur fest und nimmt hierbei Bezug auf ihre pädagogische Perspektive. Diese sei herzlicher und gelassener, zudem weniger sachlich und nüchtern.

Interviewer: „Das heißt, das ermöglicht ihnen im pädagogischen Diskurs noch einen anderen Blick hinzuzufügen.“

Erzieherin: „Das ist mit Herzlichkeit verbunden anstatt sachlich und nüchtern beobachtet. Und mit mehr Gelassenheit in der Sache.“ (Problemzentriertes Interview Nr. B2, Zeile: 141-143)

In der Praxis-Beobachtung ist die Erzieherin freundlich zu den Kindern und vergibt Kosewörter („Süße“). Zudem erkennt die Erzieherin unaufgefordert die Bedürftigkeit eines Kindes. Sie ist mitfühlend und tröstet, mit Berührung.

Erzieherin: „Möchtest du auf meinem Schoß sitzen?“ (Kind türkischer Herkunft) (Feldnotiz 4: Kind (K2) scheint traurig zu sein. Erzieherin nimmt ihn auf ihren Schoß): „Ja? Na dann komm mal auf meinen Schoß. (Feldnotiz 4: Erzieherin drückt/herzt das Kind) Na, ist besser jetzt.“ (Teilnehmende Beobachtung Nr. B2; Takt: 532; Feldnotiz 4)

4. Dimension „Sprachlicher Tutor“

Kategorie: „Sprachkenntnisse als moderierende Variablen der Akkulturation“

Nach Ansicht der Erzieherin erleichtern Sprachkenntnisse – als moderierende Variable – die Akkulturation von Kindern.

Erzieherin: „Es ist von Vorteil, wenn eine Erzieherin da ist, die ihre Muttersprache spricht. Und wenn ich ein Kind wäre und da wäre eine Erzieherin, die Spanisch spräche, ich würde mich freuen, denke ich.“ (Problemzentriertes Interview Nr. B2, Zeile: 125-128)

Während der teilnehmenden Beobachtung stellt die Erzieherin bewusst ihre Muttersprache in den Focus der Kinder (Teilnehmende Beobachtung Nr. B2, Takt: 819).

Ein Kind portugiesischer Herkunft berichtet im Interview über die Zweisprachigkeit ihrer Erzieherin und stellt eine Verbindung her.

Kind portugiesischer Herkunft: „Das ist so, wie meine Mama spricht. Und wie ‚XY‘ (Erzieherin) spricht!“ (Offenes, halbstrukturiertes Interview, Nr. B2, Zeile 38)

Kategorie: „Motivation“

Die Erzieherin sieht hohe sprachliche Anforderungen, die an Migrantenkinder gestellt werden. Darum würden sich die muttersprachlichen Kenntnisse einer Erzieherin – als moderierende Variable – motivierend auswirken, so die Erzieherin (*problemzentriertes Interview Nr. B2, Zeile: 125-128*).

Die Beobachtung zeigt: die Erzieherin vermittelt Mehrsprachigkeit als wertvoll und bedeutend. Sie ermutigt das Kind und stützt dessen kulturelles Selbstbewusstsein.

Erzieherin: „Sag mal, du kannst doch in Russisch zählen, oder? Zähl mal bis fünf.“ Kind: „один, два, три, четыре, пять, шесть, семь, восемь, девять, десять.“ (Zahlen auf Russisch)

Erzieherin staunend: „Du hast sogar bis zehn gezählt.“ (Teilnehmende Beobachtung Nr. B2; Takt: 2165; Feldnotiz 5)

Feldnotiz 5: Kind lächelt stolz und bleibt daraufhin noch ein paar Minuten im Raum.

Kategorie: „Muttersprachliche Aufgaben“

Die Erzieherin übernimmt bei Bedarf muttersprachliche Aufgaben. Sie übersetzt und begrüßt in Landessprache (*problemzentriertes Interview Nr. B2, Zeile:157-161*).

5. Dimension „Kultureller Vermittler“

Kategorie: „Regeln und Toleranz“

Die Erzieherin kann sich mit den deutschen Tischregeln nicht anfreunden. Die Erzieherin kennt diese Tischregeln nicht aus ihrer Heimat, dort lebte man viel „freizügiger“. Die Erzieherin bedauert diese deutsche Haltung in der Kindererziehung (*problemzentriertes Interview Nr. B2; Zeile: 55-56*).

Während der Morgenkreisrunde freut sich die Erzieherin vorbehaltlos über „das Verschlafen“ des Kindergartenbesuchs eines Kindes. Der Junge berichtet

selbstbewusst, ohne Rechtfertigungsdruck (*teilnehmende Beobachtung Nr. B2, Takt: 649*).

Kategorie: „Eltern“

Es finden Interaktionen mit Eltern verschiedener Kulturen statt.

Erzieherin vermittelt im pädagogischen Alltag zwischen der deutschen und der Herkunftskultur der Eltern.

Erzieherin: „Ich denke schon. Wir haben Eltern, die aus Portugal kommen, die sprechen portugiesisch, nicht spanisch. Aber diese Sprachen sind sehr verwandt. Ich folge diesen Eltern. Und auch türkische Eltern kann ich besser verstehen.“
(*Problemzentriertes Interview Nr. B2; Zeile: 55-56*)

Abbildung 4: Übersicht Daten-Frequentierung (B2) der fünf Dimensionen

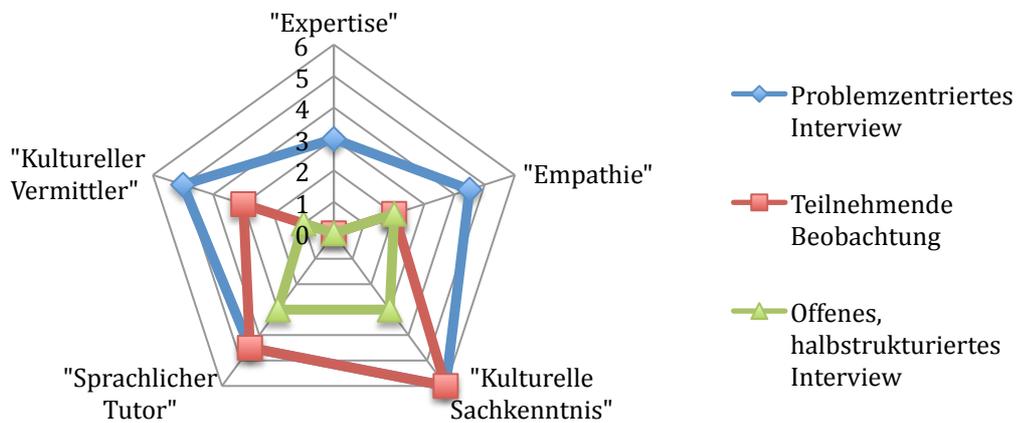
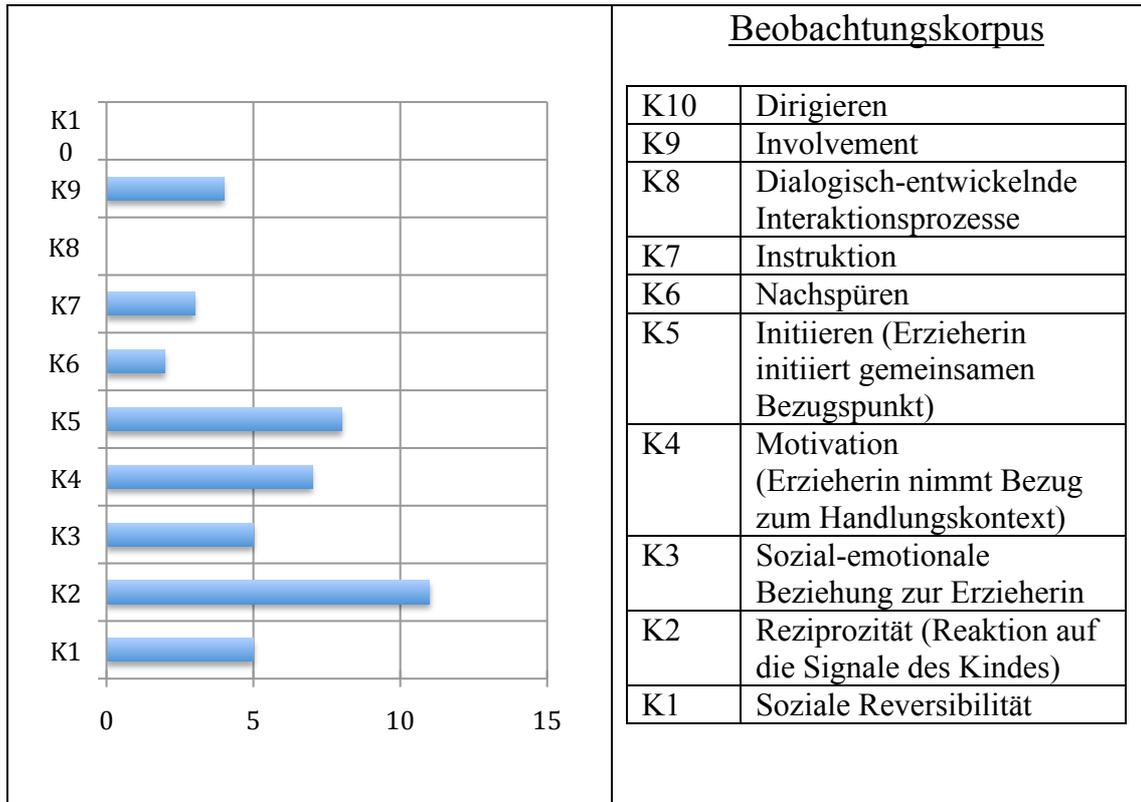


Abbildung 5: Interaktion der teilnehmenden Beobachtung (B2)



Zusammenfassung der Ergebnisse der Einzelfallanalyse B2

Erfahrungsurteil der reflektierenden Praktikerin (1. Erhebungsphase)

- Wanderungsform: Einwanderung (Heiratsmigration)
- Erzieherin litt lange unter starkem Heimweh
- Deutsch-paraguayische Enkulturation
- Große Akkulturations-Motivation der Erzieherin
- Akzeptanz und Anerkennung von kultureller Diversität hat einen hohen Stellenwert für die Erzieherin
- Ethnische Identifikation, durch muttersprachliche Unterstützung bietet Kindern Sicherheit
- Eigene Migration generiert Empathie und Expertise
- Interkulturelle Sachkenntnis generiert Verständnis und Toleranz

- Migrations-Expertise hilft beim Entschlüsseln des kindlichen Kommunikationsverhaltens
- Erzieherin übernimmt muttersprachliche Aufgaben

2. und 3. Erhebungsphase (im Abgleich mit der 1. Erhebungsphase)

- Die Operationalisierung der Interaktion zwischen Erzieherin und Kind lässt eine Dominanz in „Reziprozität“ (Reaktion auf die Signale des Kindes) erkennen, dicht gefolgt von „Initiieren“ und „Motivation“
- Erfahrungsurteil der 1. Erhebungsphase mit hoher Übereinstimmung zur 2. und 3. Erhebungsphase
- Erzieherin zeigt besonderes Involvement in der Interaktion mit Migrant*innenkindern, die Zweisprachigkeit der Erzieherin war Kita-Kindern bekannt
- Eigene Migrationserfahrungen sowie interkulturelle Sachkenntnis generierten Verständnis und Toleranz

4.3. Ergebnis der Einzelfallanalyse C3

Herkunft und Einwanderungsalter:

Interviewer: „Aus welchem Land kommen deine Eltern?“

Erzieherin: „Aus Portugal.“

Interviewer: „Bist du in Deutschland geboren?“

Erzieherin: „Nein, in Portugal. Also, das ist so, dass ich da geboren bin und als ich ein Jahr alt war, sind wir von Portugal nach USA gezogen. Dort sind wir geblieben, bis ich sieben war. Dann sind wir für zwei Jahre zurück nach Portugal. Und nun bin ich, seit ich neun bin, in Deutschland.“ (Interview Nr. C3: 11-17)

1. Dimension „Expertise“

Kategorie: „Akkulturationsstress“

Das Gefühl fehlender Orientierung aufgrund fehlender sozialer Interaktion mit der Mehrheitsgesellschaft führte zu starken Unsicherheiten und infolgedessen zur Beeinträchtigung des psychischen Wohlbefindens. Trotz Motivation fühlte sich die Erzieherin überfordert durch die Anforderungen. Eingeschränktes Wohlbefinden auch aufgrund von Anpassungsleistungen.

Interviewer: „Es hat dich also sehr geprägt?“

Erzieherin: „Ja, ich bin auch leicht verletzlich, muss ich sagen. Auch durch frühere Erfahrungen. Weil ich immer dachte, ich mache alles falsch.“

(Problemzentriertes Interview Nr. C3, Zeile: 102-104)

Während der teilnehmenden Beobachtung organisiert sie unaufgefordert Begleitung für einen türkischen Jungen. Als sie nicht die Zeit findet, um den Jungen zu begleiten, wirbt sie bei größeren Kindern um Unterstützung für den Jungen (*teilnehmende Beobachtung Nr. C3, Takt 840*).

Im Kinderinterview stellt auch ein Kind fest, dass die Erzieherin Bedürftigkeit erkennt.

Interviewer: „Und sagst du dann Bescheid, wenn du traurig bist?“

Albanisches Kind: „Bei mir kann sie (Erzieherin) das manchmal sehen.“ (offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. C3, Zeile: 54).

2. Dimension „Empathie“

Kategorie: „Orientierungsstörungen“

Bei der Erzieherin generierte das Verlassen ihres angestammten kulturellen Binnenraums Orientierungsstörungen.

Erzieherin: „Wenn wir Ausflüge hatten, das habe ich gar nicht mitbekommen, ich bin ganz normal zur Schule gegangen und hatte natürlich nichts dabei. Ich habe das alles gar nicht realisiert.“ (Problemzentriertes Interview Nr. C3, Zeile: 25 -28)

Fehlende sprachliche Interaktion mit der Mehrheitsgesellschaft beeinträchtigt die Orientierung und das Selbstvertrauen und generierte infolgedessen ein Minderwertigkeitsgefühl. Diese Erfahrung führt zur Empathie für Kinder mit ähnlichen Schwierigkeiten.

Erzieherin: „Ich hatte das Gefühl, den Kindern helfen zu wollen. Ich denke, dass ich da mitfühlen kann, weil ich es auch schwer hatte. Wo ich als Erzieherin sagen kann, ich bin gut.“ (Problemzentriertes Interview Nr. C3, Zeile: 25 -28)

Die Kinder im Interview nehmen die Unterstützung ihrer Erzieherin wahr. Entsprechend wird sie von den Kindern bei Bedarf frequentiert.

Interviewer: „Wo gehst du (K3) hin, wenn du traurig bist?“

Kind spanischer Herkunft: „Manchmal meinen Bruder und manchmal „XY“ (Erzieherin) oder „Z“ (Kollegin).

Interviewer: „Warum holst du die beiden? Können die gut trösten?“

Kind spanischer Herkunft: „Ja. Weil die sind richtig lieb.“ (Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. C3, Zeile 48-52)

Kategorie: „Kulturelle Bindung“

Ethnische Identifikation führt zu Sicherheit und infolgedessen zu Wohlbefinden bei Kindern, so die Erzieherin.

Erzieherin: „Ich erkläre dann: ‚ich bin da geboren‘. Und die portugiesischen Kinder, die fühlen sich dann ganz wohl. Die wollen dann auf den Arm. Das ist schon positiv für die Kinder, mich zu verstehen.“ (Problemzentriertes Interview Nr. C3, Zeile: 60-62)

Portugiesische Kinder wählen darum die Erzieherin gleicher kulturelle Herkunft.

Erzieherin: „Das ist auch gemischt. Aber die portugiesischen Kinder kommen eher zu mir, weil sie wissen: ich weiß, was sie kennen.“ (Problemzentriertes Interview Nr. C3, Zeile: 140 -142)

3. Dimension „Kulturelle Sachkenntnisse“

Kategorie: „Temperament“

Die Erzieherin stellt fest, dass die Deutschen leiser sprechen als Portugiesen.

Das laute Sprechen ihrer Landsleute führte zu Fehlinterpretationen bei der deutschen Verwandtschaft.

Erzieherin: „Wir sprechen halt laut. Ich habe einen deutschen Mann und der hatte in Portugal immer gedacht, meine Tante und ich, wir streiten uns. Nein, wir reden so.“ (Problemzentriertes Interview Nr. C3, Zeile: 140 -142)

In der Praxis wird deutlich: die Toleranz der Erzieherin für laute, tanzende Migrantenkinder ist auffällig größer als die ihrer deutschen Kollegin.

Erzieherin: „Helga (zweite Erzieherin im Raum), hast du schon gesehen, wie er Breakdance kann?“

Zweite Erzieherin: „Ja, super“ (Die Kollegin antwortet gereizt).

Erzieherin: (ruft laut zur Kollegin), „Ich habe das hier im Blick, deswegen ist das okay.“ (Teilnehmende Beobachtung Nr. C3, Takt: 880)

4. Dimension „Sprachlicher Tutor“

Kategorie: „Sprachkenntnisse als moderierende Variablen der Akkulturation“

Die Erzieherin spricht mit portugiesischen Kindern in deren Muttersprache. Sie berichtet, wie die sprachlichen Transfer- und Dolmetscherleistungen einer Mitschülerin gleicher kultureller Herkunft in ihrer eigenen Schulzeit den Kontakt mit der Mehrheitsgesellschaft erleichterten.

Erzieherin: „Ich bin ja gleich zur Schule gekommen, gleich in die dritte Klasse. Hatte dort eine Freundin, eine Portugiesin. Die konnte bisschen mehr verstehen. Für mich war das schwierig, das war wie Chinesisch, ich konnte ja nichts verstehen. Die hat mir viel erklärt.“ (Problemzentriertes Interview Nr. C3, Zeile: 22-25)

Die Erzieherin ist muttersprachliches Vorbild und leistet muttersprachliche Intervention. Zudem identifiziert sie Bedürfnisse der Kinder mithilfe der gemeinsamen Muttersprache.

Erzieherin: „Ich bin auch für den Wickelbereich zuständig oder wenn sie sich ausziehen müssen oder nicht auf Toilette wollen, dann spreche ich mit ihnen: ‚was möchtest du, ist was?‘“

Interviewer: „In welcher Sprache?“

Erzieherin: „Auf Portugiesisch mache ich das. Wo die wirklich nichts verstehen, die Kinder.“

Interviewer: „Auch beim Wickeln?“

*Erzieherin: „Auch beim Wickeln, ja. In so einer Sache der Privatsphäre kann ich die schon eher verstehen: was wollen die, was wollen die nicht.“
(Problemzentriertes Interview Nr. C3, Zeile: 161-168)*

Kategorie: „Motivation“

Die Erzieherin verfügt aufgrund eigener Erfahrung über eine hohe Motivation, Kindern zu helfen.

Erzieherin: „Ich hatte das Gefühl, den Kindern helfen zu wollen. Ich denke, dass ich da mitfühlen kann, weil ich es auch schwer hatte.“ (Problemzentriertes Interview Nr. C3, Zeile: 171-173).

Während der teilnehmenden Beobachtung wird vielfach sichtbar, dass die Erzieherin reversibel auf das Interaktionsinteresse von Kindern reagiert. Sie nutzt jede Gelegenheit, um motivierend Einfluss auf die Kinder zu nehmen. Die Erzieherin zeigt zudem besonderes Involvement in der Interaktion mit Migrantenkindern.

Kind: „Kuck mal, wie Daiman Breakdance macht.“

*Erzieherin: „Sollen wir mal eben zugucken? Hey, das sieht ja gut aus.“ (Klatscht)
(Feldnotiz 2: Der Junge dreht sich auf dem Fußboden im Kreativbereich. Die zweite Erzieherin im Raum reagiert mit missbilligendem Kopfschütteln)*

*Erzieherin: „Da machen wir jetzt hier mal eine Ausnahme hier in der Werkstatt.“
(Teilnehmende Beobachtung Nr. C3, Takt: 860)*

Auch im Kinderinterview werden der motivierende Einfluss und die besondere Beziehung zwischen Erzieherin und Kindern sichtbar. So zeigen sich die Migrantenkinder der Erzieherin besonders zugewandt. Ein albanisches Mädchen malte ein sehr großes Herz direkt über der abgebildeten Erzieherin auf ihr Bild (Bild 3). Zudem wird die Erzieherin von den Kindern als tröstend und unterstützend wahrgenommen.

*Interviewer: „Jetzt habe ich XY (Erzieherin) gemalt, soll sie nett gucken oder ...“
Kinder mit Migrationshintergrund: „Nett!“*

Interviewer: „ ...böse, oder überlegt sie.. “

Kinder mit Migrationshintergrund: „Nett!“

Interviewer: „Oder...“

Kinder mit Migrationshintergrund: (mit Nachdruck) „Nett!!!“ (Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. C3, Zeile: 57 – 62; Bild 3)

Kategorie: „Erzieherin entschlüsselt das Kommunikationsverhalten des Kindes“

Es ist nicht immer, wonach es aussieht, weiß auch die Erzieherin. Mithilfe ihrer Expertise stellt sie fest, dass Scham und Angst als Desinteresse falsch interpretiert werden:

Erzieherin: „Und andere denken ‚ach die hat keine Lust‘, aber das stimmt ja gar nicht, das ist oft Scham und die Angst, etwas falsch zu machen.“

(Problemzentriertes Interview Nr. C3, Zeile: 11-13)

Im Kinderinterview berichtet ein albanisches Mädchen, dass es sich manchmal schämt, wenn es Hilfe braucht.

Interviewer: „Ah, ihr braucht keine Hilfe!“

Kind albanischer Herkunft: „Manchmal. Ich kann das nicht immer sagen, mir ist das auch manchmal peinlich.“ (Offene, halbstrukturierte Interviews Nr. C3, Zeile: 36-39)

Kategorie: „Muttersprachliche Aufgaben“

Die Erzieherin übernimmt in der Kita muttersprachliche Aufgaben.

Sie spricht mit portugiesischen Kindern in deren Muttersprache (*problemzentriertes Interview Nr. C3, Zeile: 161-168*).

Zudem ermittelt die Erzieherin muttersprachlichen Sprachstand und gibt fachkundige Anleitung zur sprachlichen Differenzierung für zweisprachig aufwachsende Kinder.

Erzieherin: „Bei der Sprache, wo sie wirklich länger brauchen, wo ich immer denke, reden die gemischt zu Hause oder nur Portugiesisch? Oder ein bisschen Deutsch, das ist ja ganz schlecht, sie sollen dann bei einer Sprache bleiben. Gerade wenn sie nicht richtig sprechen. Das gebe ich

meinen Kollegen dann auch mit für die Elterngespräche, zu fragen was sie zu Hause sprechen.“ (Problemzentriertes Interview Nr. C3, Zeile: 116-120)

5. Dimension „Kultureller Vermittler“

Kategorie: „Kulturell perspektiviertes Weltwissen“

Die Erzieherin plädiert für Akzeptanz und Anerkennung von kultureller Diversität. Multikulturalität als Normalität zu vermitteln helfe gegen das „Fremdsein“.

Erzieherin: „Über Länder sprechen, zählen in anderen Sprachen. Fällt mir total viel ein.“

Interviewer: „Was wäre das Ergebnis?“

Erzieherin: „Dass deutsche Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund miteinander mitfühlen. Dass sich Migrantenkinder nicht so klein fühlen wie ich mich klein gefühlt habe.

Dass sie erleben, es ist auch wichtig, was bei uns passiert, wie wir leben.“

(Problemzentriertes Interview Nr. C3, Zeile: 176-179)

Kategorie: „Interkulturelle Interaktionsebene“

Die Erzieherin leistet einen Beitrag zur kulturellen Akzeptanz und Identität der Einwandererkinder. Sie nutzt die interkulturelle Interaktionsebene z.B. durch Aushänge in mehreren Sprachen oder Angebote über andere Länder.

Erzieherin: „Dass die mehr mitbekommen, z.B. Aushänge in anderen Sprachen.

Find ich ganz wichtig.“ (Problemzentriertes Interview Nr. C3, Zeile: 176-179)

Kategorie: „Regeln und Toleranz“

Die Anpassungs-Anforderungen während der Akkulturation führten auch zu Einschränkungen der Persönlichkeit, so die Erzieherin:

„Und ich bin dann oft so angespannt, weil ich mich so ruhig verhalten muss, weil ich das eigentlich gar nicht bin. Ich musste mich immer anpassen.“

(Problemzentriertes Interview Nr. C3, Zeile: 82)

Die Erzieherin wünscht sich für Migrantenkinder mehr Toleranz, Wertschätzung und die Wahrung der kulturellen Identität durch eine kulturell perspektivierte Didaktik.

Erzieherin: „Dass sie erleben: es ist auch wichtig, was bei uns passiert, wie wir leben.“ (Problemzentriertes Interview Nr. C3, Zeile:178).

Die Beobachtung zeigt, dass die Wertschätzung und die Toleranz der Erzieherin für tanzende Migrantenkinder sichtbar größer sind als die der deutschen Kollegin. Die Erzieherin erlaubt den Kindern, im Kreativbereich zu tanzen, auch gegen bestehende Regeln (*teilnehmende Beobachtung Nr. C3, Takt: 860*).

Kinder mit Migrationshintergrund berichten im Interview, die Erzieherin würde auf sie aufpassen. Zudem waren besonders die Kinder mit Migrationshintergrund der Erzieherin sehr zugewandt und spiegeln so das Involvement der Erzieherin (*offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. C3, Zeile: 26-29, 57-63, Bild 3*).

Kategorie: „Eltern“

Die Erzieherin stellt fest, dass eigene Migrationserfahrungen eine andere Elternarbeit erzeugen (*Problemzentriertes Interview Nr. C3, Zeile:128-130*).

Sie stellt fest, dass die kulturelle Distanz der Eltern zur Mehrheitsgesellschaft übertragen wird auf deren Kinder.

Erzieherin: „Wenn Migranteneltern Ängste haben wegen ihrer Kinder, die fragen dann nicht, die sind dann schnell weg. Dadurch, dass sie nicht so drin sind in der Kultur, kommen ihre Kinder auch nicht so rein.“ (Problemzentriertes Interview Nr. C3, Zeile:110)

Kategorie: „Interkulturelles Engagement“

Auf die Frage „Sind Erzieher mit Migrationsbiografie interkulturell besonders engagiert?“, antwortet die Erzieherin:

„Ja, definitiv.“ (Problemzentriertes Interview Nr.C3, Zeile: 185)

Die Erzieherin zeigt sich während der Beobachtung besonderes engagiert in der Interaktion mit Kindern, die überwiegend einen Migrationshintergrund aufweisen

(teilnehmende Beobachtung Nr.C3). Diese Kinder sind auffällig fröhlich und heiter in Gegenwart der Erzieherin.

Die Kinder mit Migrationshintergrund zeigten sich der Erzieherin besonders zugewandt.

Das spanische Kind hat auf seinem Bild über der Erzieherin ein Herz und eine Krone gezeichnet (offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. C3, Zeile:28, 48-52, 57-60; Bild 3; Feldnotiz1)

Abbildung 6: Übersicht Daten-Frequentierung der fünf Dimensionen (C3)

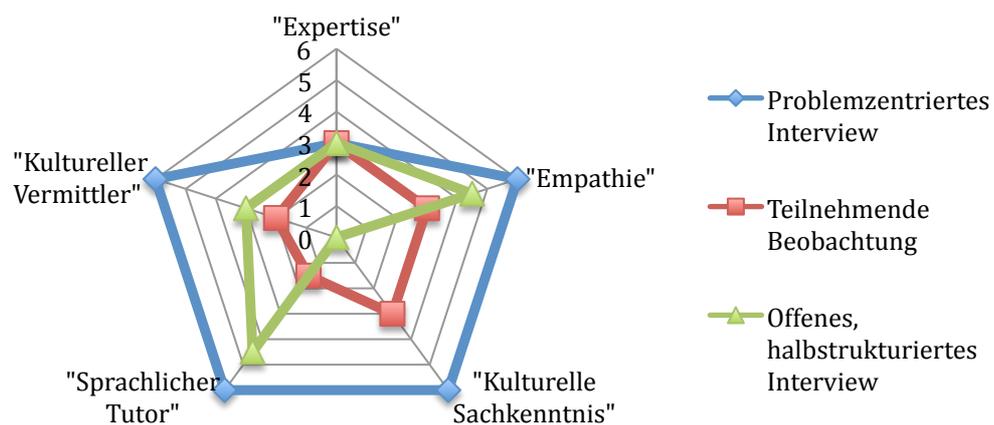
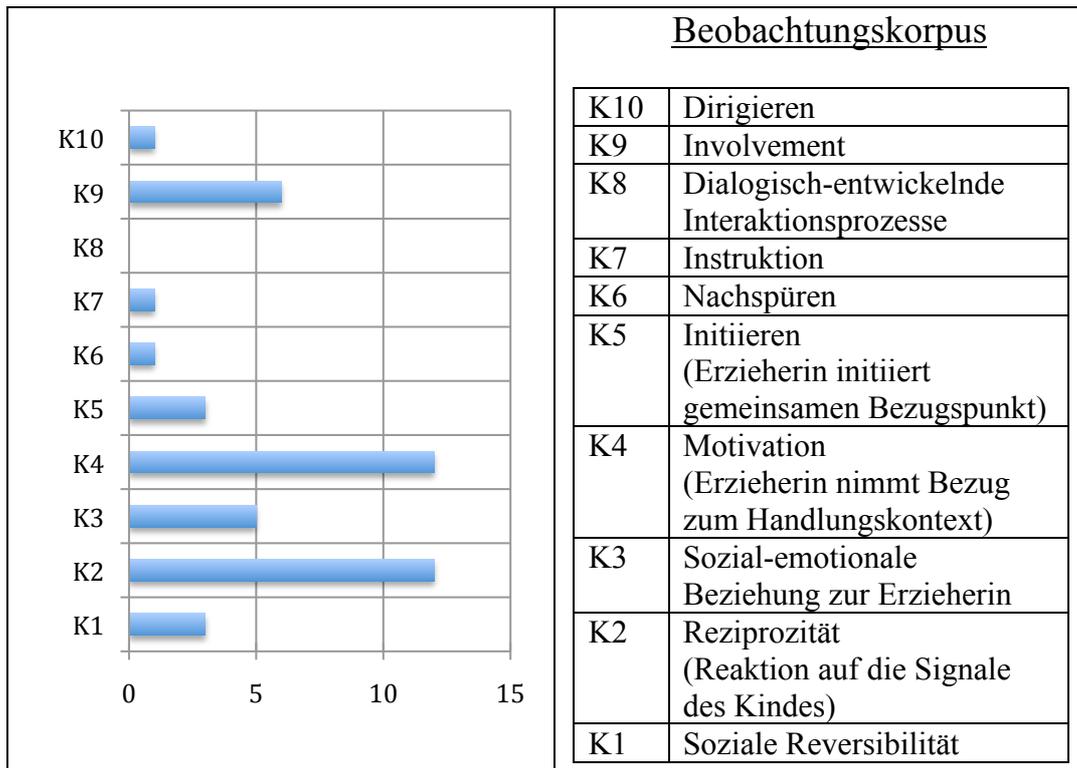


Abbildung 7: Interaktion der teilnehmenden Beobachtung (C3).



Zusammenfassung der Ergebnisse der Einzelfallanalyse C3

Erfahrungsurteil der reflektierenden Praktikerin (1. Erhebungsphase)

- Wanderungsform: Arbeitsmigration
- Erwartungshaltung und Akkulturations-Anforderungen der Mehrheitsgesellschaft führten zu Akkulturationsstress
- Fehlende Sprachkenntnisse führten zu starken Verunsicherungen und stärkten das Minderwertigkeitsgefühl
- Eigene Migration generiert Empathie und Expertise
- Interkulturelle Sachkenntnis generiert Verständnis und Toleranz
- Akzeptanz und Anerkennung von kultureller Diversität hat einen hohen Stellenwert für die Erzieherin
- Kulturelle Distanz von Eltern wird an deren Kinder weitergegeben. Eigene Migrationserfahrungen der Erzieherin generieren eine präventive Migrations-Elternarbeit

- Erzieherin übernimmt muttersprachliche Aufgaben bei Kindern und Eltern, um Verunsicherungen und kultureller Distanz entgegenzuwirken
- Ethnische Identifikation bietet Kindern Sicherheit
- Migrations-Expertise hilft beim Entschlüsseln des kindlichen Kommunikationsverhaltens
- Erzieherin stützt/schützt die Identität der Kinder mit Migrationshintergrund
- Im pädagogischen Alltag vermittelt die Erzieherin zwischen den Kulturen, sowohl didaktisch am Kind als auch in der Elternarbeit
- Erzieherin beurteilt das interkulturelle Engagement von Erzieherinnen mit Migrationsbiografie als besonders hoch

2. und 3. Erhebungsphase (im Abgleich mit der 1. Erhebungsphase)

- Die Operationalisierung der Interaktion zwischen Erzieherin und Kind lässt eine deutliche Dominanz in „Reziprozität“ (Reaktion auf die Signale des Kindes) und „Motivation“ erkennen, gefolgt von „Involvement“
- Vollständiges Erfahrungsurteil in vier von fünf Dimensionen der 1. Erhebungsphase mit guter Übereinstimmung zur 2. und 3. Erhebungsphase
- Die 2. und 3. Erhebungsphase belegen eine auffällig enge Bindung/Beziehung der Kinder mit Migrationshintergrund gegenüber ihrer Erzieherin
- Erzieherin zeigt besonderes Involvement in der Interaktion mit Migrantenkindern
- Zweisprachigkeit der Erzieherin war Kita-Kindern bekannt.
- Auffällig häufig wurde die Pädagogin von den Kindern bevorzugt frequentiert

4.4. Ergebnis der Einzelfallanalyse D4

Herkunft und Einwanderungsalter:

Interviewer: „Aus welchem Land kommen Ihre Eltern?“

Erzieherin: „Kasachstan. Früher war das Sowjetunion. Meine Mutter hat ukrainische Wurzeln. Sie ist zwar Russin, aber mit ukrainischen Wurzeln. Mein Vater ist zur Hälfte Finne und zur anderen Hälfte Russe.“

Interviewer: „Sind Sie in Deutschland geboren?“

Erzieherin: „Nein. In Kasachstan.“

Interviewer: „In welchem Alter kamen Sie erstmalig in Kontakt mit der deutschen Kultur?“

*Erzieherin: „Ich bin mit einundzwanzig Jahren nach Deutschland gekommen.“
(Interview Nr. A1; Zeile: 14 -21)*

1. Dimension „Expertise“

Kategorie: „Ablehnende Haltung“

Der Erzieherin sind Stereotypisierung, Vorurteile und negative Diskriminierung im Kontext Migration nicht fremd.

Sie beschreibt die ablehnende Haltung gegenüber ihrer Muttersprache und betont, wie wichtig der Erhalt der Muttersprache sei.

Erzieherin: „Ich hätte weinen können damals. Oder Sprüche wie: ‘Typisch russisch, er bringt kein Geld auf den Tisch’. Ich würde mir wünschen, dass sie auf jeden Fall ihre Sprache behalten und sich nicht schämen. In der Kita wurde auch oft gesagt: ‘nicht russisch reden hier’, als wäre es schlecht. Aber ich wusste, er kann jetzt nicht anders und das war so negativ.“ (Problemzentriertes Interview Nr. D4; Zeile: 105-107)

Während der teilnehmenden Beobachtung wird sichtbar, wie die Erzieherin bei Kindern und Eltern gleichermaßen kulturelle Identität stärkt.

*Erzieherin: „Boris (Kind kroatischer Herkunft), kannst du auf Kroatisch zählen? Nein? Da müssen wir mit Papa reden, der bringt es dir bestimmt bei.“
(Teilnehmende Beobachtung Nr. D4; Takt: 688)*

Kategorie: „Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb“

Die Erzieherin hat unter der fehlenden sozialen Teilhabe aufgrund von Sprachschwierigkeiten gelitten (Problemzentriertes Interview Nr. D4; Zeile: 39-43). Der starke russische Akzent der Erzieherin führte zu Vermeidungstendenzen u. erschwerte den Zugang zur deutschen Sprache.

Erzieherin: „Früher hatte ich immer Komplexe beim Telefonieren. Das war ein Drama für mich, wegen dem Sprechen.“ (Problemzentriertes Interview Nr. D4; Zeile: 34-36)

Im Kinderinterview schien ein Junge mit ähnlichen starken Akzentauffälligkeiten (griechischem Akzent) der Erzieherin besonders zugewandt zu sein.

Kind 2, griechischer Herkunft: „Und dann sag ich, Heinz ärgert und dann kommt sie und schimpft.“ (schlecht zu verstehen durch starken Akzent)
Kind 4: „Du hast das nicht verstanden, was Wassili (Kind 2) gesagt hat. Du weißt das nicht, dass Wassili mit XY (Erzieherin) verliebt ist.“ (Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. D4; Zeile: 26- 28)

2. Dimension „Empathie“

Kategorie: „Fremdsein“

Nach zehn Jahren in Deutschland hatte die Erzieherin kein Heimweh mehr (Problemzentriertes Interview Nr. D4; Zeile: 44-45).

Aufgrund eigener Erfahrungen fühlt sie mit beim „Fremdsein“. Gerade bei Kindern, deren Sprachauffälligkeiten die soziale Teilhabe beeinträchtigen.

Erzieherin: „Ich kann mehr so mitfühlend sein. Wenn das Kind schüchtern ist oder ein Ausländerkind die Sprache nicht kann. Dass ich denke: wie war das bei dir?“ (Problemzentriertes Interview Nr. D4; Zeile: 69-71)

Die Haltung der Erzieherin wird zudem sichtbar während der teilnehmenden Beobachtung. Hier ist die Interaktion der Erzieherin gekennzeichnet durch Unterstützung für ein Kind mit Migrationshintergrund. Die Erzieherin erkennt die Stresssituation des Kindes und interveniert positiv.

(Bei der Anwesenheits-Überprüfung haben bisher fast alle Kinder einen „Ritualspruch“ aufgesagt)

Erzieherin: „Agatha, bist du da? Magst du uns einen Spruch sagen? Möchtest du das zusammen mit jemandem machen? (Feldnotiz 1: Kind polnischer Herkunft ist sehr schüchtern und gibt keine Antwort. Die übrigen Kinder werden ungeduldig.) Mit Manuela zusammen? Hm, Agatha? Mit mir zusammen? (Erzieherin flüstert ihr zu) Sag ja oder nein. (Stimme wieder normal) Ja? Gut, dann sag mal, wo gehst du heute hin?“ (Teilnehmende Beobachtung Nr. D4; Takt: 542; Feldnotiz 1)

Kategorie: „Kulturelle Bindung“

Kinder mit fehlenden Deutschkenntnissen frequentieren nach Ansicht der Erzieherin die Kollegin gleicher sprachlicher Herkunft besonders stark.

Erzieherin: „Hier in dieser Einrichtung haben wir keine russischen Kinder, aber in einer anderen Einrichtung, in der ich Vertretung gemacht hatte, dort gab es russische Kinder, die nicht deutsch gesprochen haben, die haben mich gesucht.“ (Problemzentriertes Interview Nr. D4; Zeile: 90-92)

4. Dimension „Sprachlicher Tutor“

Kategorie: „Sprachkenntnisse als moderierende Variablen der Akkulturation“

Nach Ansicht der Erzieherin erleichtern Transfer- und Dolmetscherleistungen die Akkulturation des Kindes. Zudem werden die Zweisprachigkeit sowie das sprachlich-kulturelle Selbstbewusstsein gefördert.

In der Praxis der Erzieherin werden interkulturelle sprachliche Angebote sichtbar. Zudem fördert/fordert die Erzieherin den Erhalt der Muttersprache bei Kindern als auch bei Eltern. *(Teilnehmende Beobachtung Nr. D4; Takt: 639)*

Kinder berichten im Interview, dass die Erzieherin in der Kita Russisch spricht.

Kind: „Russisch!“

Interviewer: „Wie geht das denn? ...Mit wem spricht denn XY

(Erzieherin) Russisch?“

Kind 2, serbischer Herkunft: „Mit Sascha.“

(Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. D4, Zeile: 50-52)

Kategorie: „Motivation“

Die Erzieherin ist der Ansicht, Mehrsprachigkeit sollte als wertvoll und bedeutend erlebt und von der Umgebung positiv wahrgenommen werden (*problemzentriertes Interview Nr. D4, Zeile: 73-75; Zeile: 70-71*).

Die Interaktion während der teilnehmenden Beobachtung ist sozial reversibel und wertschätzend. Wechselseitige dialogische Ko-Konstruktion zwischen Erzieher und Kind sind wichtige positive und sichtbare Bestandteile der Beziehung zwischen Kindern und ihrer Erzieherin, auch auf interkultureller Ebene. Die Erzieherin motiviert, gibt Impulse und ermutigt (*teilnehmende Beobachtung Nr. D4, Takt: 205, 885, 1857*).

Kinder lernen bei der Erzieherin ritualisiert, dass kulturelle Diversität bzw. Mehrsprachigkeit alltäglich und normal ist.

(Kinder klatschen rhythmisch und singen ihr Begrüßungslied mit der Erzieherin in verschiedenen Sprachen)

Erzieherin: „Alle Kinder machen mit, das ist unser Morgenlied. Guten Morgen, guten Morgen, Good Morning, Bonjour, Buenos Dias, Salam, Dobroje Utro, Calimera, Moin Moin, Nín hảo, Namaste, Dobar Dan, Ohayo Goschama, ...?..., Jambo.“ (Teilnehmende Beobachtung Nr. D4, Takt: 161)

Kategorie: „Erzieherin entschlüsselt das Kommunikationsverhalten des Kindes“

Kommunizieren Kinder in der Kita in ihrer Muttersprache, bedeutet dies nicht die Verweigerung der deutschen Sprache, sondern ist das Resultat von Unsicherheiten oder fehlender Sprachkenntnisse.

Erzieherin: „Da wurde auch oft gesagt: ‘nicht Russisch reden hier’, als wäre er schlecht. Aber ich wusste, er kann jetzt nicht anders, und das war so negativ.“

(Problemzentriertes Interview Nr. D4, Zeile: 112-113)

Die Beobachtung zeigt: die Erzieherin erkennt die stressbedingte sprachliche Zurückhaltung des Kindes und leistet Hilfestellung. (*Teilnehmende Beobachtung Interview Nr. D4, Takt: 549*)

Das Interview spiegelt das Vertrauen der Kinder in die verlässliche Handlungs- und Interventionskompetenz ihrer Erzieherin.

Kind 4, spanischer Herkunft: „Sie geht zu dem Jungen und beschützt ihn.“

Kind 3, spanischer Herkunft: „Sie passt auf ihn auf.“

Kind 4, spanischer Herkunft: „Streicheln.“ (Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. D4; Zeile: 62-65; Bild 1)

5. Dimension „Kultureller Vermittler“

Kategorie: „Interkulturelle Interaktionsebene“

Die Erzieherin nutzt die interkulturelle Interaktionsebene.

Erzieherin: „Und wenn ich türkische Kinder habe, sage ich ‚Salam‘, dass sie sich freuen.“ (Problemzentriertes Interview Nr. D4; Zeile: 70-71)

Diese Interaktionsebene wird auch während der teilnehmenden Beobachtung sichtbar. Die Interaktionen sind interkulturell, nachspürend, wertschätzend und engagiert.

(Teilnehmende Beobachtung Nr. D4; Takt: 885)

Kategorie: „Regeln und Toleranz“

Die Erzieherin schildert, wie sich die Mehrheitsgesellschaft „manchmal“ an kulturellen Eigenarten von Migranten stört:

„Es herrscht manchmal Unverständnis darüber, warum das türkische Mädchen immer im Kleid in die Kita kommt.“ (Problemzentriertes Interview Nr. D4; Zeile: 77-79)

Sie stellt fest, dass Migration die kulturelle Toleranz positiv beeinflusst.

Interviewer: „Das heißt, man hat mehr Verständnis für kulturelle Eigenarten, wenn man selbst in einer anderen Kultur gelebt hat?“

Erzieherin: „Eher, aber ich würde das eher akzeptieren. Ich war in einer kasachischen Klasse auch mit Tataren, und das war selbstverständlich.“ (Problemzentriertes Interview Nr. D4; Zeile: 80-83)

Kategorie: „Eltern“

Die Erzieherin verfügt über Sachkenntnisse zum kulturellen Stellenwert von Reinlichkeit in der russischen Elementar- und Vorschulpädagogik. Sie vermittelt in diesem Kontext zwischen russischen Müttern und deutscher Vorschulpädagogik.

Erzieherin: „Russische Mütter haben kein Verständnis für schmutzige Kinder. Die dachten, die achten hier nicht auf die Kinder, die dürfen sich schmutzig machen! Dann habe ich erklärt, wie wichtig das ist, auch mal mit Matsch und so. Wie war das denn bei uns, dass wir mit weißer Strumpfhose waren? Da haben sie auch überlegt.“ (Problemzentriertes Interview Nr. D4; Zeile: 93- 95)

Abbildung 8: Übersicht Daten-Frequenzierung der fünf Dimensionen (D4)

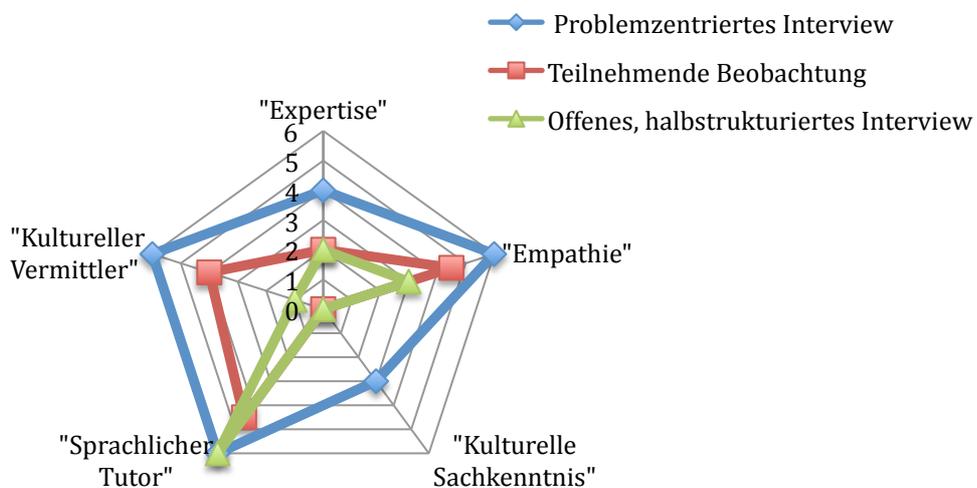
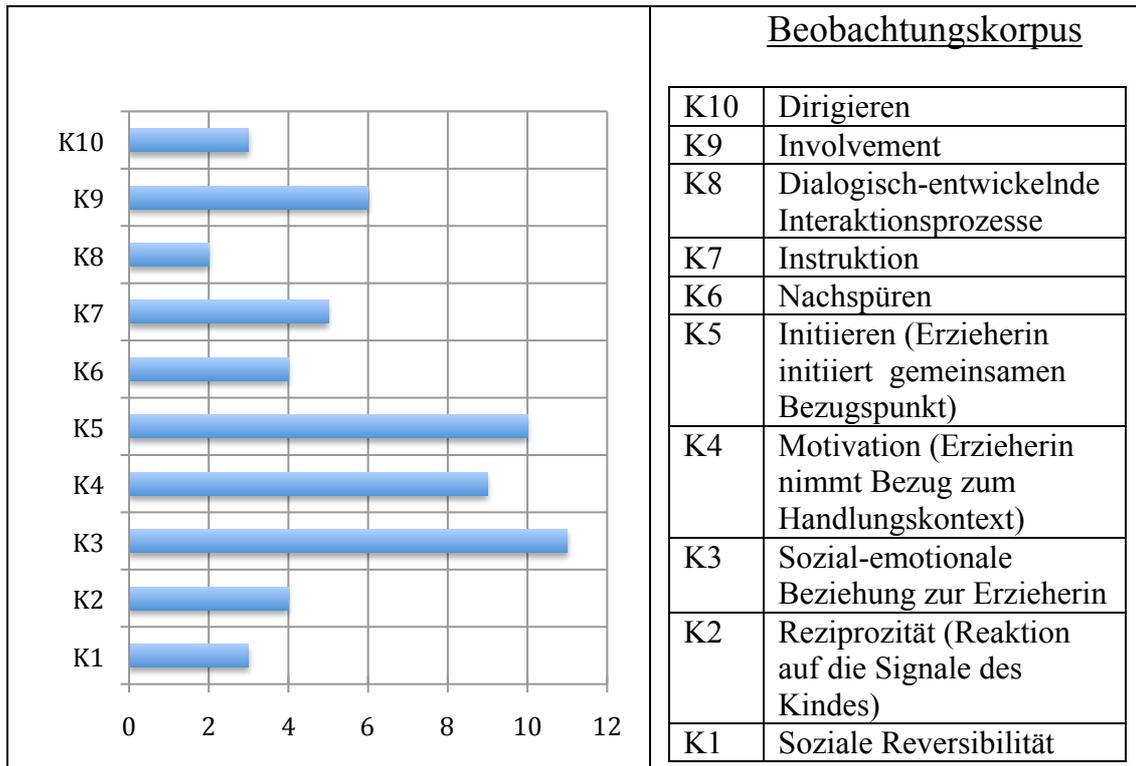


Abbildung 9: Interaktion der teilnehmenden Beobachtung (D4)



Zusammenfassung der Ergebnisse der Einzelfallanalyse D4

Erfahrungsurteil der reflektierenden Praktikerin (1. Erhebungsphase)

- Wanderungsform: Einwanderung
- Erzieherin litt unter der ablehnenden Haltung gegenüber ihrer kulturellen Herkunft
- Erzieherin litt unter fehlender sozialer Interaktion mit der Mehrheitsgesellschaft
- Eigene Migration generiert Empathie und Expertise
- Akzeptanz und Anerkennung von kultureller Diversität hat einen hohen Stellenwert für die Erzieherin
- Interkulturelle Sachkenntnis generiert Verständnis und Toleranz
- Ausgeprägte Integrations-Motivation
- Migrations-Expertise hilft beim Entschlüsseln des kindlichen Kommunikationsverhaltens

- Erzieherin unterstützt muttersprachliche Identität der Kinder mit Migrationshintergrund
- Die Erzieherin vermittelt zwischen Kita und Eltern gleicher kultureller Herkunft, im kulturellen als auch im pädagogisch Kontext
- Erzieherin sieht keinen Unterschied in ihrem interkulturellem Engagement gegenüber ihren deutschen Kolleginnen

2. und 3. Erhebungsphase (im Abgleich mit der 1. Erhebungsphase)

- Die Operationalisierung der Interaktion zwischen Erzieherin und Kind lässt eine deutliche Dominanz in „sozial-emotionale Beziehung zur Erzieherin“, „Motivation“ und „Initiieren“ erkennen
- Pädagogischer Alltag ist gekennzeichnet durch eine interkulturelle (ritualisierte) Didaktik
- Kinder sind interkulturell bilingual kompetent und engagiert (auch kulturfern!)
- Besondere Expertise in den Dimensionen: „Empathie“, „Kultureller Vermittler“ und „Sprachlicher Tutor“, mit großer Übereinstimmung zur 2. und 3. Erhebungsphase
- Erzieherin zeigt besonderes Involvement in der Interaktion mit dem polnischen Kind (kulturnah!?)
- Migrationshintergrund und Zweisprachigkeit der Erzieherin war Kita-Kindern bekannt

4.5. Ergebnis der Einzelfallanalyse E5

Herkunft und Einwanderungsalter:

Interviewer: „Aus welchem Land kommen deine Eltern?“

Erzieherin: „Aus Portugal.“

Interviewer: „Bist du in Deutschland geboren?“

Erzieherin: „Ich bin in Amerika geboren, in New Jersey.“

Interviewer: „In welchem Alter kamst du erstmalig in Kontakt mit der deutschen

Kultur? “

Erzieherin: „Ich weiß das gar nicht, ich war zweieinhalb.“ (Problemzentriertes Interview Nr. E5: 7-12)

1. Dimension „Expertise“

Kategorie: „Positive Akkulturation“

Die Erzieherin möchte nicht mehr in Portugal leben. Sie fühlt sich in Deutschland wohl. Zudem fühlt sie sich vollkommen integriert in die Mehrheitsgesellschaft. Aufgrund des niedrigen Alters beim Eintritt in die Mehrheitsgesellschaft waren die Akkulturations-Anforderungen nicht so erheblich. Dies begründet sie wie folgt:

*„Also, ich finde es schön. Ich kann Portugiesisch, ich kann Deutsch, das ist auch viel wert. Und ich lebe gern in Deutschland. Ich könnte mir das nicht mehr vorstellen, nach Portugal zu gehen, weil ich hier aufgewachsen bin. Ich denk mal, wenn ich mit zehn hergezogen wäre, wäre das was anderes, als wenn man mit zweieinhalb hierherkommt. Weil man mit zehn auch die andere Seite kennt.“
(Problemzentriertes Interview Nr. E5, Zeile: 60-64)*

Kategorie: „Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb“

Die Erzieherin berichtete, dass ihre älteren Schwestern aufgrund von Deutschkenntnissen sprachlichen Transfer leisten konnten. Sie selbst lernte schnell Deutsch und kann sich auch an Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb nicht mehr erinnern! *(Problemzentriertes Interview Nr. E5, Zeile: 20, 24).*

2. Dimension „Empathie“

Kategorie: „Reaktives Verhalten“

Erzieherin stellt fest, dass fehlende Akzeptanz und Signale der Geringschätzung zu Vermeidungstendenzen bei Kindern mit Migrationshintergrund führen.

Erzieherin: „Wenn man ausgelacht wird, dann fühlt man sich schlecht, dann schämt man sich. Man möchte dann eigentlich gar nicht mehr reden.“ (Problemzentriertes Interview Nr. E5, Zeile: 56-58)

Kategorie: „Kulturelle Bindung“

Nach Ansicht der Erzieherin stützt die gemeinsame Nationalität das kulturelle Selbstbewusstsein von Kindern gleicher kultureller Herkunft

(Problemzentriertes Interview Nr. E5, Zeile: 35-37).

Migrantenkinder bevorzugen die portugiesische Erzieherin gegenüber der deutschen Kollegin dennoch nur bei fehlenden Sprachkenntnissen.

Erzieherin: „Also portugiesische Kinder, die die Sprache gut beherrschen, die gehen zu allen, und portugiesische Kinder, die noch unsicher sind in der Sprache, die gehen zu mir meistens. Weil sie wissen, ich verstehe sie.“

Interviewer: „Kommen die vielleicht auch, weil die eine kulturelle Verbundenheit haben?“

Erzieherin: „Nein.“ (Problemzentriertes Interview Nr. E5, Zeile: 80-85)

Auch im Kinderinterview wird durch verschiedene Aussagen deutlich, dass zwischen Erzieherin und Kindern mit Migrationshintergrund keine besondere Bindung/Verbundenheit besteht. Selbst bei wiederholter Nachfrage gab es hierfür keinen Anhaltspunkt.

Interviewer: „Wenn man traurig ist, was mache ich dann?“

Kind portugiesischer Herkunft: „Was macht man dann?“ (Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. E5, Zeile: 29-30).

Interviewer: „Wie ist das, wenn man im Kindergarten ein bisschen allein ist?“

Kind polnischer Herkunft: „Muss man auf seine Freunde warten.“ (Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. E5, Zeile: 21-23)

Interviewer: „Wovor beschützt sie euch?“

Kind portugiesischer Herkunft: „Wenn uns einer hauen will.“

Kinder: „Ja.“

5. Dimension „Kultureller Vermittler“

Kategorie: „Interkulturelles Engagement“

Nach Ansicht der Erzieherin zeigen die deutschen Kolleginnen nicht weniger interkulturelles Engagement als die Erzieherin mit Migrationshintergrund.

Erzieherin: „Zum Sommerfest haben wir einen spanischen Tanz aufgeführt. Oder Zumba getanzt.“

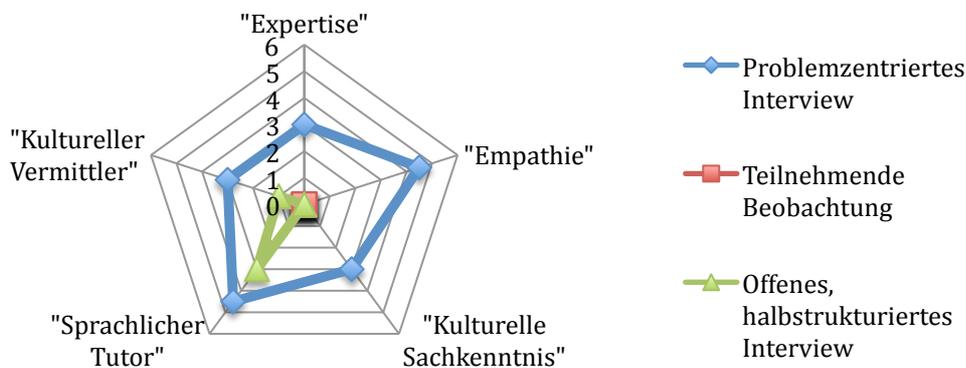
Interviewer: „Wer sagt, wir tanzen jetzt mal spanisch?“

Erzieherin: „Die deutsche Kollegin.“

Interviewer: „Das heißt, das kommt nicht überwiegend von Leuten mit Migrationshintergrund?“

Erzieherin: „Nein, das machen alle.“ (Problemzentriertes Interview Nr. E5, Zeile: 112-115)

Abbildung 10: Übersicht Daten-Frequentierung der fünf Dimensionen (E5)



Während der zweiten Erhebungsphase der teilnehmenden Beobachtung konnten keine Daten gewonnen werden. Zum einen ist die Datenmenge der 1. Erhebungsphase (Problemzentriertes Interview) – welche die Grundlage für den Datenabgleich durch die 2. und 3. Erhebungsphase bildet – vergleichsweise

gering. Zum Zweiten ergab die teilnehmende Beobachtung keine verwertbaren Daten, welche sich im Kategoriensystem der qualitativen Inhaltsanalyse verwerten ließen. Entsprechend enthält auch der Beobachtungskorpus zur Interaktion keine Rückmeldungen.

Zusammenfassung der Ergebnisse der Einzelfallanalyse E5

Erfahrungsurteil der reflektierenden Praktikerin (1. Erhebungsphase)

- Wanderungsform: Arbeitsmigration
- Keine negativen Migrationserfahrungen
- Geringe Migrations-Expertise
- Fühlt sich vollkommen integriert
- Akkulturations-Anforderungen aufgrund des jungen Einwanderungsalters der Erzieherin und deutschsprachige Moderation durch die älteren Schwestern: gering
- Geringe Sachkenntnisse der Herkunftskultur
- Verhältnismäßig geringes Erfahrungsurteil der Erzieherin in der 1. Erhebungsphase mit einer Dominanz in „Empathie“
- Durch die sehr geringe Datenmenge der 2.- und 3. Erhebungsphase ist insgesamt nur in der 3. Erhebungsphase ein sehr schwacher Abgleich mit der 1. Erhebungsphase möglich
- Die Zweisprachigkeit der Erzieherin ist den Kindern bekannt
- Schwache Bindung/Beziehung zwischen Erzieherin und Kindern (unterschiedlicher kultureller Herkunft)
- Erzieherin sieht keinen Unterschied im interkulturellen Engagement gegenüber ihren deutschen Kolleginnen.

4.6. Ergebnis der Einzelfallanalyse F6

Herkunft und Einwanderungsalter:

„A: Sind Sie in Deutschland geboren?“

B: Nein, ich bin in Polen geboren.

A: In welchem Alter sind Sie hergekommen?“

B: Mit vierunddreißig. Mit zwei Kindern und meinem Mann.

A: Sind Sie deutschstämmig?“

B: Ja, meine Großeltern waren Deutsche.“ (Problemzentriertes Interview Nr. F6:11-15)

1. Dimension „Expertise“

Kategorie: „Keine negativen Migrationserfahrungen“

In Deutschland hat die Erzieherin keine Stereotypisierung, Vorurteile und negative Diskriminierung im Kontext ihrer Migration erlebt.

Erzieherin: „Also, so etwas Negatives habe ich nicht erlebt, sodass ich abgelehnt worden bin, nein!“ (Problemzentriertes Interview Nr. F6, Zeile: 49-50)

Kategorie: „Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb“

Muttersprachliche Unterstützung ist nach Ansicht der Erzieherin nachteilig für den Zweitspracherwerb.

Erzieherin: „Ich gebe mich erst einmal nicht zu erkennen, dass ich polnisch kann. Würde ich mit den Kindern polnisch sprechen, bräuchten die Kinder länger, um Deutsch zu lernen.“ (Problemzentriertes Interview Nr. F6, Zeile: 84-86)

Die Erzieherin kann die Schwierigkeiten von Kindern beim Zweitspracherwerb aufgrund eigener Erfahrungen nachvollziehen:

„Aber wenn die Kinder Schwierigkeiten haben, dann

kann ich das mitfühlen, weil ich das kenne. Ich musste mir ja auch damals mit allen möglichen Tricks helfen. Mit Händen und Füßen.“ (Problemzentriertes Interview Nr. F6, Zeile: 71-73)

2. Dimension „Empathie“

Kategorie: „Orientierungsstörungen“

Bei der Erzieherin generierte das Verlassen ihres angestammten kulturell sozialisierten Binnenraums Orientierungsstörungen und Verunsicherungen.

Erzieherin: „Ich konnte einmal zwei Wochen nicht einkaufen gehen, weil ich Kopfschmerzen bekam, wenn ich den Laden betrat. Hier konnte ich mich nicht entscheiden und hatte immer Angst, dass zu wenig Geld in der Tasche ist.“ (Problemzentriertes Interview Nr. F6, Zeile: 31-33)

Diese Erfahrung führte bei der Erzieherin zu Unbehagen, Unsicherheiten und zu Instabilität, jedoch nicht zur Empathie für Kinder mit ähnlichen Schwierigkeiten, wie die teilnehmende Beobachtung zeigt (*teilnehmende Beobachtung Nr. F6, Takt: 2407*). In der Interaktion mit einem sehr schüchternen Kind zeigt die Erzieherin nur kurz Involvement. Sie erkennt jedoch im weiteren Verlauf der Interaktion nicht die Hilfebedürftigkeit des unsicheren, instabilen Kindes. Trotz eindeutig signalisiertem Interaktionsinteresse des Mädchens bricht die Erzieherin die Interaktion ab. Sie handelt nicht emphatisch.

Feldnotiz 1: Natalia möchte gern in der Gruppe etwas zeigen. Sie ist ca. vier Jahre alt und sehr schüchtern. Sie steht auf und geht vorsichtig zur Erzieherin, dabei sieht sie sich unsicher um.

*Feldnotiz 2: Auf eine Frage der Erzieherin hat das Mädchen mit gesenktem Kopf zustimmend genickt. Erzieherin wartet einen Moment und sagt: „Sie redet nicht so gerne.“ Daraufhin wendet sich die Erzieherin einem anderen Kind zu (*teilnehmende Beobachtung Nr. F6, Takt: 2407; Feldnotiz 1. u. 2.*).*

Kategorie: „Kulturelle Bindung“

Nach Ansicht der Erzieherin frequentieren Kinder mit Migrationshintergrund die deutsche Kollegin genauso oft wie die Erzieherin mit Migrationshintergrund. Sie stellt keinen Unterschied fest.

Während der Beobachtungsphase initiiert die Erzieherin einen gemeinsamen kulturellen Bezugspunkt und stellt bewusst kulturelle Inhalte in den Fokus des Mädchens mit polnischer Herkunft.

In diesem Kontext findet zwischen Erzieherin und Kind eine wechselseitige dialogische Ko-Konstruktion statt.

Erzieherin: „Und Miroslav Klose. Der ist dort geboren wo unsere Mamis geboren wurden.“

Erzieherin: „Wo ist denn deine Mutter geboren worden?“

Kind polnischer Herkunft: „Weiß ich nicht.“

Erzieherin: „In Polen.“

Kind polnischer Herkunft: „Ist der tot, der Klose?“

Erzieherin: „Nein, seine Mama ist da geboren worden wo ich geboren wurde.“

(Teilnehmende Beobachtung Nr. F6, Takt: 1214)

3. Dimension „Kulturelle Sachkenntnisse“

Kategorie: „Kulturelle Haltung und Merkmale des Herkunftslandes“

Die Erzieherin berichtet über Formen autoritärer Erziehung in der polnischen Gesellschaft. In Polen wurden Erwachsene nicht von Kindern „geduzt“, anders als in Deutschland.

Während der teilnehmenden Beobachtung reagiert die Erzieherin gelassen auf die Kinder trotz autoritärer polnischer Sozialisation.

Erzieherin: „Willst du mich gesund machen oder tot machen?“

Kind polnischer Herkunft: „Tot machen.“

Erzieherin: „Na, dann werde ich gleich tot.“ (Teilnehmende Beobachtung Nr. F6, Takt: 473)

4. Dimension „Sprachlicher Tutor“

Kategorie: „Sprachkenntnisse als moderierende Variablen der Akkulturation“

Die Erzieherin stellt fest, dass muttersprachliche Intervention als Akkulturations-Unterstützung eine Möglichkeit sei, dem Kind ohne Deutschkenntnissen zu helfen. Jedoch verzichte sie auf eine solche Intervention zugunsten einer schnelleren Sprachentwicklung im Deutschen, so die Erzieherin. (*Problemzentriertes Interview Nr. F6, Zeile: 84- 86*)

Kategorie: „Erzieherin entschlüsselt das Kommunikationsverhalten des Kindes“

„Es ist nicht immer das, wonach es aussieht“, wissen Erzieherinnen mit Migrationsbiografie aus Erfahrung. Sie entschlüsseln Absichten und Verhalten der Kinder mithilfe ihrer Expertise (Migration). Bei dieser Stichprobe konnten in diesem Kontext jedoch keine Daten gewonnen werden.

In der pädagogischen Praxis erkennt die Erzieherin nicht die Hilfebedürftigkeit eines unsicheren, instabilen Kindes. Trotz eindeutig signalisiertem Interaktionsinteresses des Mädchens bricht die Erzieherin die Interaktion ab. Die Erzieherin nahm die Signale des Kindes, das aufgrund von Unsicherheiten nur spärlich kommunizierte, nicht wahr (*teilnehmende Beobachtung Nr. F6, Takt: 2407; Feldnotiz 1. u. 2.*).

Kategorie: „Muttersprachliche Aufgaben“

Die Erzieherin berichtet, dass sie muttersprachliche Aufgaben nur übernimmt, wenn das Kind „gar kein Deutsch“ spricht (*problemzentriertes Interview Nr. F6, Zeile: 110-114*).

Während der Beobachtungsphase ist die Mehrsprachigkeit der Erzieherin Thema bei den Kindern:

Kind 5: „Warum bist du denn verkabelt?“

Erzieherin: „Für eine Untersuchung.“

Kind 6: „Damit wir deine Sprache verstehen?“

Kind 5: „Weil du sprichst ja Polnisch.“ (Teilnehmende Beobachtung Nr. F6, Takt: 1743)

5. Dimension „Kultureller Vermittler“

Kategorie: „Kulturell perspektiviertes Weltwissen“

Zur Frage über den Stellenwert von Akzeptanz und Anerkennung von kultureller Diversität berichtet die Erzieherin über interkulturelle Projektarbeit in der Kita. Innerhalb dieses Projektes hatte sie den Kindern ein polnisches Lied vorgestellt (problemzentriertes Interview Nr. F6, Zeile: 98-100).

In der Beobachtungsphase wird deutlich: die Erzieherin stellt bewusst interkulturelle Inhalte in den Fokus des Kindes, gibt Impulse und weckt Interesse. Weiter wurde wechselseitige, dialogische Ko-Konstruktion zwischen Erzieherin und Kind zu interkulturellen Inhalten beobachtet.

Erzieherin: „Hier hast du noch gar nichts. Kuck mal. Von Kamerun, von España und von Niederlanden. Von Chile hast du schon welche, guck.“

Kind: „Die sind alle schwarz, aber der Torwart nicht.“

Erzieherin: „Alle sind schwarz und der Torwart nicht?“

Kind: „Weil die schwitzen“

Erzieherin: „Ah so.“ (Teilnehmende Beobachtung Nr. F6, Takt: 1101)

Kategorie: „Regeln und Toleranz“

Die Erzieherin ist der Ansicht dass, wer in Deutschland lebt, auch nach deutschen Regeln leben sollte! Akkulturations-Bereitschaft erleichtert das Leben in der Mehrheitsgesellschaft, so die Erzieherin.

Erzieherin: „Man muss wissen, dass man in Deutschland ist und dann auch nach deutschen Regeln leben sollte. Auch wenn man seine eigenen Traditionen hat. Wenn ich die Gesetze und Regeln annehme, habe ich es leichter und es geht mir besser.“ (Problemzentriertes Interview Nr. F6, Zeile: 58-62)

Der Meinung ist auch ein Mädchen im Interview:

Interviewer: „Aber der Junge spricht kein Deutsch“

Kind 2: „Dann muss er das lernen!“ (Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. F6, Zeile: 58- 59)

Kategorie: „Interkulturelles Engagement“

Die Erzieherin hält sich interkulturell für nicht überdurchschnittlich engagiert.

Erzieherin: „Von uns allen. Ich bin da Mitwirkender.“ (Problemzentriertes Interview Nr. F6, Zeile: 123-124)

Abbildung 11: Übersicht Daten-Frequentierung der fünf Dimension (F6)

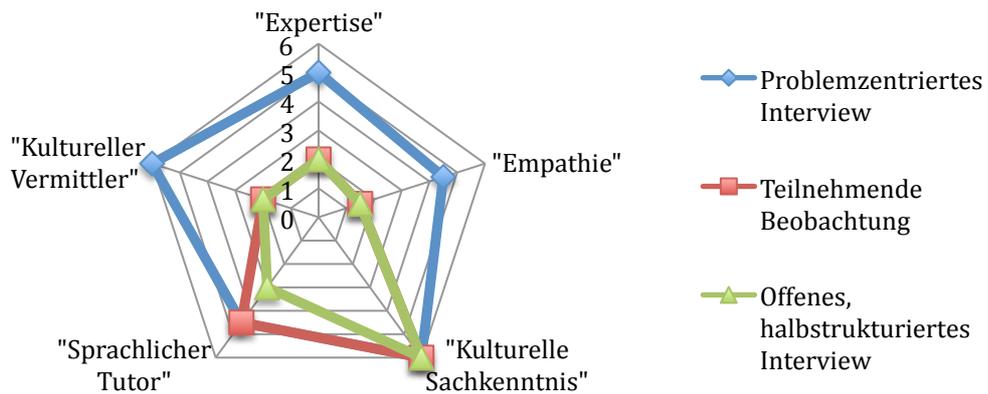
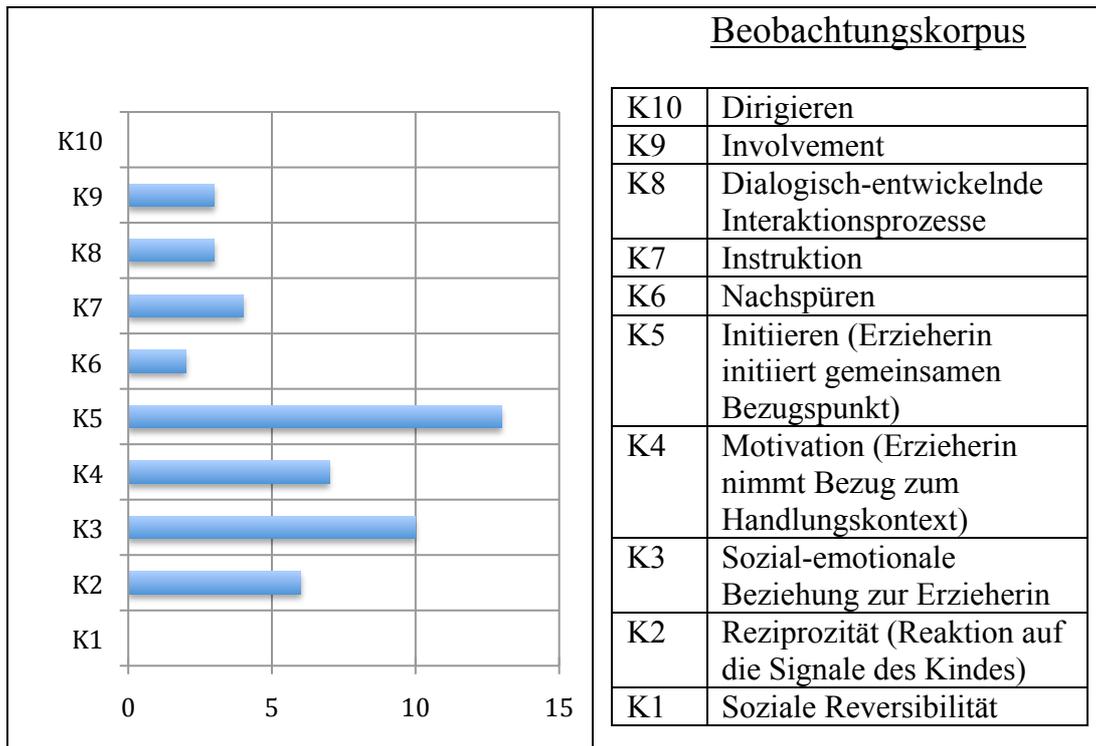


Abbildung 12: Interaktion der teilnehmenden Beobachtung (F6)



Zusammenfassung der Ergebnisse der Einzelfallanalyse F6

Erfahrungsurteil der reflektierenden Praktikerin (1. Erhebungsphase)

- Wanderungsform: Aussiedlerin (Polen)
- Keine negativen Migrationserfahrungen
- Große Akkulturations-Motivation der Erzieherin
- Die Erzieherin verhält sich den Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft nach Möglichkeit kongruent, um den Anforderungen zu entsprechen
- Fehlende Deutschkenntnisse führten zu starken Verunsicherungen
- Erzieherin hält muttersprachliche Unterstützung für Kinder mit Migrationshintergrund für kontraproduktiv
- Erzieherin ist autoritär sozialisiert
- Erzieherin beurteilt das interkulturelle Engagement von Erzieherinnen mit Migrationsbiografie als nicht besonders hoch

2. und 3. Erhebungsphase (im Abgleich mit der 1. Erhebungsphase)

- Die Operationalisierung der Interaktion zwischen Erzieherin und Kind lässt eine Dominanz bei „Initiieren“ (Erzieherin initiiert gemeinsamen Bezugspunkt) und „sozial-emotionale Beziehung zur Erzieherin“ erkennen, dicht gefolgt von „Motivation“
- Erzieherin initiiert gemeinsamen kulturellen Bezugspunkt zu Kindern polnischer Herkunft
- Die kontextbezogene Datenmenge der 2. und 3. Erhebungsphase ermöglicht einen durchschnittlichen bis guten Abgleich mit der 1. Erhebungsphase
- Die Ergebnisse der 2. Erhebungsphase – in der Kategorie „Orientierungsstörungen“ – wichen stark von den Aussagen der Erzieherin ab
- Der Migrationshintergrund und die Zweisprachigkeit der Erzieherin waren den Kindern bekannt

4.7. Ergebnis der Einzelfallanalyse G7

Herkunft und Einwanderungsalter:

Interviewer: „Sind Sie in Deutschland geboren?“

Erzieherin: „Ich bin auch in Russland geboren“

Interviewer: „In welchem Alter sind sie nach Deutschland gekommen?“

Erzieherin: „Mit zwanzig Jahren.“ (Problemzentriertes Interview Nr. G7: 12-16)

1. Dimension „Expertise“

Kategorie: „Ablehnende Haltung“

Die Erzieherin berichtet über Stereotypisierung, Vorurteile und negative Diskriminierung aufgrund ihrer kulturellen Herkunft.

Erzieherin: „Eine Oma hat mich als russisches Schwein bezeichnet, aber das war eine alte Oma, da konnte ich nicht böse sein.“ (Problemzentriertes Interview Nr. G7, Zeile: 75-76)

Kategorie: „Fehlende Sprachkenntnisse“

Die Erzieherin berichtet, wie sie aufgrund fehlender Sprachkenntnisse stark verunsichert war. *(Problemzentriertes Interview Nr. G7, Zeile: 35-38)*

Die Erzieherin postuliert: für „das Verstehen“ braucht man empirisches Wissen.

*Erzieherin: „Mir hat eine Kollegin erzählt, dass sie in Italien war und das war ganz furchtbar, weil sie nichts verstand. Sie sagte zu mir, sie könne jetzt die Kinder verstehen, die kein Deutsch verstehen. Man muss es erlebt haben.“
(Problemzentriertes Interview Nr. G7, Zeile: 103 – 105)*

Die teilnehmende Beobachtung belegt, wie die Erzieherin ohne Druck dialogisch sprachlichen Inhalt in den Fokus des Kindes stellt. Das polnische Mädchen mit eingeschränkten Deutschkenntnissen zeigte sich fröhlich/heiter in Gegenwart der Erzieherin. Die Interaktion ist dialogisch und verständnisvoll.

Kind polnischer Herkunft: (singt unverständlich, Fantasiensprache)

Erzieherin: „(flüstert) In welcher Sprache singst du?“

Kind polnischer Herkunft: „Das ist Deutsch.“

Erzieherin: „Ein anderes Deutsch?! Hab ich mir schon gedacht.“ (Kind singt unbeschwert weiter Fantasiensprache) (Teilnehmende Beobachtung Nr. G7, Takt: 865)

Ein rumänisches Mädchen erklärt im Interview, wie Kinder durch fehlende Sprachkenntnisse stark verunsichert in Druck geraten und: „schlimme Wörter sagen“ *(offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. G7, Zeile: 54-55).*

Kategorie: „Akkulturationsstress“

Fehlende Sprachkenntnisse erzeugten bei der Erzieherin ein Gefühl fehlender Akzeptanz und Minderwertigkeit. Dies führte zur Beeinträchtigung des psychischen Wohlbefindens. Die Erzieherin vermied daraufhin den Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft. Aufgrund dieser Erfahrung lernte sie sehr engagiert die

deutsche Sprache und konnte so nach drei Jahren den Akkulturationsstress bewältigen (*Problemzentriertes Interview Nr. G7, Zeile: 29*).

Aufgrund eigener Erfahrungen besteht der Wunsch nach Veränderung bei der Integration von Migranten:

„Dass überlegt wird, wie Menschen anderes integriert werden können. Es hat sich ganz viel getan, im Vergleich früher und heute.“ (Problemzentriertes Interview Nr. G7, Zeile: 152-154)

Die Erzieherin zeigt während der teilnehmenden Beobachtung Involvement für das polnische Mädchen, welches nur über eingeschränkte Deutschkenntnisse verfügt. Erzieherin stellt bewusst Sprache in den Fokus des Kindes.

Das Kind zeigt keine Anzeichen von Stress, es wirkt fröhlich/heiter in Gegenwart der engagierten Erzieherin (*teilnehmende Beobachtung Nr. G7, Takt: 865*).

2. Dimension „Empathie“

Kategorie: „Fremdsein“

Die Erzieherin berichtet, dass sie heute weniger an Heimweh leidet, da sie inzwischen eine eigene Familie gegründet habe.

Die Erzieherin fühlt mit beim „Fremdsein“ und ist der Meinung, Migrantenkinder sollten „ernst genommen werden“, zudem bräuchten sie eine besondere, sensiblere Fürsorge (*problemzentriertes Interview Nr. G7, Zeile: 148-151*).

Das finden auch die Kinder ausländischer Herkunft. Im Interview beschreiben sie, wie Kinder getröstet werden sollten: mit Berührung und „Küsschen“

Kind rumänischer Herkunft: „Ich habe eine Idee, du kannst doch so machen, dann kann sie das Mädchen umarmen.“

Interviewer: „Das hilft? Dann ist das Mädchen nicht mehr traurig?“

Kind serbischer Herkunft: „Ja.“

Kind rumänischer Herkunft: „Und ein Küsschen geben.“

(Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. G7, Zeile: 64-68)

Kategorie: „Orientierungsstörungen“

Bei der Erzieherin generierten die fehlenden Deutschkenntnisse Orientierungsstörungen und Instabilität (*Problemzentriertes Interview Nr. G7, Zeile: 38-44*). Aufgrund eigener Orientierungsschwierigkeiten kann die Erzieherin das Verhalten von Kindern mit Migrationshintergrund nachempfinden und wünscht sich:

„Dass sie ernst genommen werden und dass man ein bisschen sensibler ist mit diesen Kindern.“ (Problemzentriertes Interview Nr. G7, Zeile: 148 – 149)

Während der teilnehmenden Beobachtung wird sichtbar, die Erzieherin ist dem Mädchen polnischer Herkunft sehr zugewandt und zeigt besonderes Involvement (mit der Absicht zur Instruktion). Die Interaktion kennzeichnet eine sichere sozial-emotionale Beziehung des (schüchternen) Kindes zu seiner Erzieherin. Die Erzieherin nimmt sensibel die Signale des Kindes wahr:

Erzieherin: „Das war nett von dir! Das finde ich toll. Möchtest du vielleicht hier mal ausprobieren? Nein? Dann kannst du dir auch ein Spiel aussuchen, dann können wir auch zusammen spielen.“ (Teilnehmende Beobachtung Nr. G7, Takt: 102)

Kategorie: „Reaktives Verhalten“

Durch fehlende Sprachkenntnisse stark verunsichert, geraten Kinder unter Druck, weiß auch ein Kind im Interview zu berichten:

Kind: „Und manchmal können die eine andere Sprache und sind traurig, dass sie schlimme Wörter sagen.“ (Offene, halbstrukturierte Interviews Nr. G7, Zeile: 54-55)

Kategorie: „Kulturelle Bindung“

Das Kind wählt die Erzieherin gleicher Herkunft aus Gründen kultureller Verbundenheit und gleicher Sprache, so die Erzieherin.

Erzieherin: „Es geht eher zu mir.“

Interviewer: „Warum, ist das eine kulturelle Verbundenheit?“

Erzieherin: „Ich kann sie besser verstehen. Die Lebensumstände sind ja auch andere und ich spreche ihre Sprache.“ (Problemzentriertes Interview Nr. G7, Zeile: 136 – 140)

Weiter berichtet sie, dass während der Eingewöhnungszeit Kinder ohne Deutschkenntnisse – auch unterschiedlicher Herkunftsländer – die Erzieherin besonders frequentieren, da die Kinder die Erzieherin als Migrantin identifizieren.

Erzieherin: „Besonders in der Eingewöhnungszeit bei Kindern, die nicht richtig Deutsch sprechen. Sie fühlen sich von mir angezogen. Die merken schon, dass ich anders spreche.“ (Problemzentriertes Interview Nr. G7, Zeile: 96-98)

Während der teilnehmenden Beobachtung fällt ein polnisches Mädchen auf, das der Erzieherin nicht von der Seite weicht. Sogar als die Erzieherin das Mädchen kognitiv überfordert, sucht es weiter die Nähe und die Interaktion mit der Erzieherin (*teilnehmende Beobachtung Nr. G7, Takt: 245; Feldnotiz 1.*)

Während des Kinderinterviews malen die Kinder Bilder von ihrer Erzieherin. Die Zeichnung des polnischen Mädchens zeigt die Erzieherin mit Blume in der Hand und Träne im Gesicht. Über der Erzieherin fliegt ein Herz (mit Flügeln), während sie gleichzeitig mit der verbleibenden Hand ein Mädchen mit Berührung tröstet. Das Mädchen ist lächelnd abgebildet (*offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. G7, Bild 1*).

4. Dimension „Sprachlicher Tutor“

Kategorie: „Sprachkenntnisse als moderierende Variablen der Akkulturation“

Die Erzieherin nutzt Sprachkenntnisse als moderierende Variable, um Kindern die Akkulturation zu erleichtern:

Erzieherin: „Weil ich sie besser verstehe. Die Lebensumstände sind auch anders, und ich spreche ihre Sprache.“ (Problemzentriertes Interview Nr. G7, Zeile: 138 – 140)

Kategorie: „Motivation“

Während der Eingewöhnungszeit suchen Kinder ohne Deutschkenntnisse die Erzieherin, da Kinder bei der Erzieherin Migration identifizieren

(problemzentriertes Interview Nr. G7, Zeile: 96-100).

Beziehung, Wertschätzung und Vertrauen sind wichtige positive Bestandteile von Dialog und Kommunikation, so postuliert die Erzieherin, dass Migrantenkinder eine besondere Fürsorge brauchen *(problemzentriertes Interview Nr. G7, Zeile: 148-151).*

Diese besondere Fürsorge der Erzieherin wird auch während der teilnehmenden Beobachtung sichtbar. Gegenseitige soziale Reversibilität ist ein positiver Bestandteil von Dialog und Kommunikation zwischen dem polnischen Mädchen und der Erzieherin.

Die Erzieherin motiviert Kinder mit Migrationshintergrund durch Spielangebote (mit der Absicht zur Instruktion) und zeigt Interesse.

Erzieherin: „Schon fertig? Warum hast du das nicht gezeigt?“

Kind albanischer Herkunft: „Weil, wegen ich raus wollte.“

Erzieherin: „Ach so, weil ich wollte gern mal sehen, wie du das gemacht hast.“

(Teilnehmende Beobachtung Nr. G7, Feldnotiz 1; Takt: 11)

Feldnotiz 1: Während der Kinderinterviews reflektiert das gemalte Bild des Mädchens polnischer Herkunft die Verbundenheit mit ihrer Erzieherin *(offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. G7; Feldnotiz 1; Bild 3).*

5. Dimension „Kultureller Vermittler“

Kategorie: „Kulturell perspektiviertes Weltwissen“

Die kulturellen und muttersprachlichen Sachkenntnisse der Erzieherin werden vom Kollegium als Ressource wahrgenommen.

Erzieherin: „Ich werde gefragt, wie es in Russland war. Es gab auch eine Mutter, die aus Russland kam. Die kam immer zu mir. Das hatten die anderen Kollegen positiv empfunden.“ (Problemzentriertes Interview Nr. G7, Zeile: 120-121)

Kategorie: „Eltern“

Aufgrund ihrer Sachkenntnisse vermittelt die Erzieherin im pädagogischen Kontext zwischen den Kulturen.

Erzieherin: „Ich habe erklärt, wie wir arbeiten. Die Eltern kommen ja auch aus einem anderen Land und die hatten auch einen anderen Erziehungsstil, den ich verstehen kann.“ (Problemzentriertes Interview Nr. G7, Zeile: 131-133)

Kategorie: „Interkulturelles Engagement“

Die Erzieherin findet, dass ihre deutschen Kolleginnen interkulturell besonders interessiert sind.

Erzieherin: „Nein, meine Kollegin YZ ist deutscher Herkunft, aber interkulturell sehr interessiert. Und die anderen auch. Da ziehe ich mich ein bisschen zurück. Ich konnte nicht gut Deutsch, und ich wurde hier herzlich aufgenommen.“ (Problemzentriertes Interview Nr. G7, Zeile: 70)

Abbildung 13: Übersicht Daten-Frequenzierung der fünf Dimension (G7)

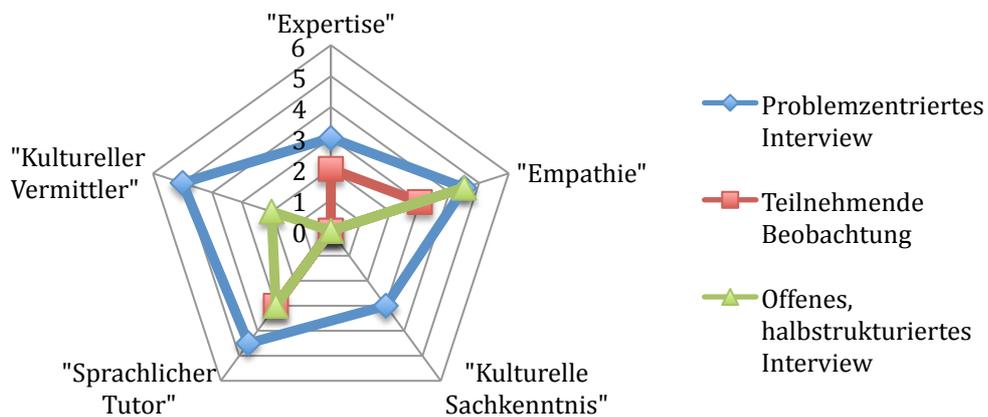
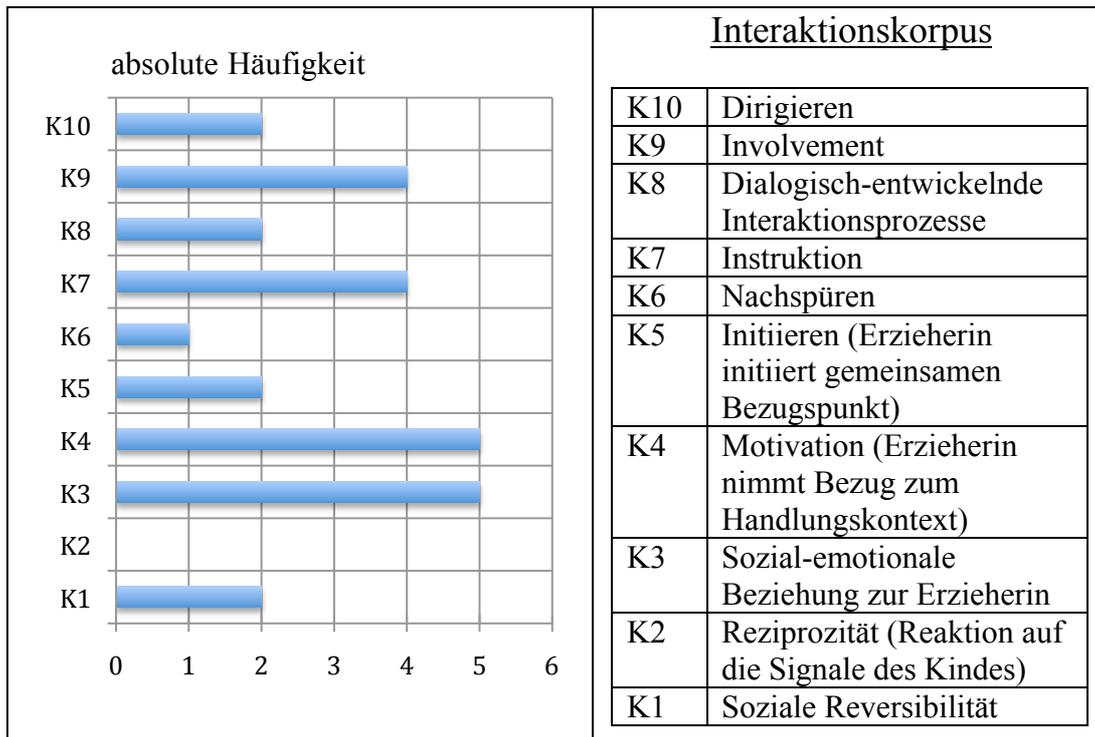


Abbildung 14: Interaktion der teilnehmenden Beobachtung (G7)



Zusammenfassung der Ergebnisse der Einzelfallanalyse G7

Erfahrungsurteil der reflektierenden Praktikerinnen (1. Erhebungsphase)

- Wanderungsform: Spätaussiedler (Russland)
- Erzieherin litt unter fehlender sozialer Interaktion mit der Mehrheitsgesellschaft
- Erzieherin litt unter der ablehnenden Haltung gegenüber ihrer Muttersprache und ihrer kulturellen Herkunft
- Erzieherin erlebte Beeinträchtigung des psychischen Wohlbefindens durch Akkulturationsstress
- Fehlende Deutschkenntnisse führten zu starken Verunsicherungen
- Migration generiert Expertise/Empathie
- Erzieherin sieht sich aufgrund eigener Migrations- Merkmalen stärker durch Kinder mit Migrationshintergrund frequentiert.
- Sachkenntnis der russischen Kultur
- Übersetzt für russischsprachige Eltern

- Erzieherin ist autoritär sozialisiert
- Erzieherin beurteilt das interkulturelle Engagement von Erzieherinnen mit Migrationsbiografie als nicht besonders hoch

2. und 3. Erhebungsphase (im Abgleich mit der 1. Erhebungsphase)

- Die Operationalisierung der Interaktion zwischen Erzieherin und Kind lässt eine Dominanz bei „Initiieren (Erzieherin initiiert gemeinsamen Bezugspunkt)“ und „Sozial-emotionale Beziehung zur Erzieherin“ erkennen, nahe gefolgt von „Instruktion“ und „Involvement“
- Die Zweisprachigkeit der Erzieherin war den Kindern bekannt.
- Die 2. und 3. Erhebungsphase belegen die enge Bindung/Beziehung eines polnischen Mädchens (kulturnah!) zu der Erzieherin (ohne Körperkontakt)
- Die kontextbezogene Datenmenge der 2. und 3. Erhebungsphase ermöglichte einen durchschnittlichen Abgleich mit der 1. Erhebungsphase

4.8. Ergebnis der Einzelfallanalyse H8

Herkunft und Einwanderungsalter:

Interviewer: „Aus welchem Land kommen Ihre Eltern?“

Erzieherin: „Aus Portugal.“

Interviewer: „Sind Sie in Deutschland geboren?“

Erzieherin: „Auch in Portugal.“

Interviewer: „In welchem Alter kamen Sie erstmalig in Kontakt mit der deutschen Kultur?“

Interviewer: „Also, ich war neun, fast zehn, da kam ich zur Schule.“ (Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 10-15)

1. Dimension „Expertise“

Kategorie: „Fehlende Sprachkenntnisse“

Die Erzieherin sprach als neunjähriges Kind einer Migrantenfamilie kein Deutsch.

Erzieherin: „Ich konnte kein einziges Wort Deutsch.“ (Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 23)

Institutionelle homogene Eingangsvoraussetzungen führten zur Fehleinschätzung und überzogener Erwartungshaltung und infolgedessen zu Überforderung.

Erzieherin: „Es gab auch Klassenkonferenzen, in denen auch eine Übersetzerin saß, die meinen Eltern erzählte, dass ich nie mache, was man mir sagt! Kein Wunder, wenn man nichts versteht.“ (Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 31-34)

Die Erzieherin stellt zudem fest, dass ohne Sprachkenntnisse der Mehrheitsgesellschaft keine soziale Teilhabe möglich sei:

Erzieherin: „Nur portugiesische Freunde. Du kommst an die Deutschen nicht ran, wenn du dich nicht unterhalten kannst.“ (Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 44-46)

Eigene empirische Erfahrungen im Kontext fehlender Sprachkenntnisse verschaffen Einblick, so die Erzieherin.

Erzieherin: „Ich denke, jeder, der schon mal im Urlaub war, bekommt eine Ahnung, was es bedeutet, nichts zu verstehen, ausgeschlossen zu sein.“ (Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 44-46)

Die teilnehmende Beobachtung zeigt die Erzieherin, wie sie unaufgefordert die Bedürftigkeit eines Kindes mit Migrationshintergrund erkennt.

Feldnotiz 6: Die Erzieherin erkundigt sich bei einem asiatisch aussehenden Jungen, der wenig deutsch spricht, ob dieser Hilfe braucht (teilnehmende Beobachtung Nr. H8, Feldnotiz 6).

Kategorie: „Akkulturationsstress“

Die Erzieherin erlebte das Gefühl fehlender Akzeptanz sowie fehlender sozialer Interaktion mit der Mehrheitsgesellschaft.

Ein Indikator waren die sinkenden schulischen Leistungen aufgrund fehlender sozialer Interaktion mit der Mehrheitsgesellschaft.

Erzieherin: „Ich war immer die Beste in der Klasse und auf einmal war ich die Dumme, die nichts verstanden hat.“ (Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 30-31)

Fehlende soziale Interaktion mit der Mehrheitsgesellschaft (Schule) sowie das Gefühl fehlender Akzeptanz bewirkten eine Beeinträchtigung des psychischen Wohlbefindens.

*Erzieherin: „Vorher war ich immer ein liebes Mädchen. Aber hier wollte ich immer weglaufen, nach Portugal. Weil ich nicht verstanden wurde.“
(Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 47- 49)*

2. Dimension „Empathie“

Kategorie: „Fremdsein“

Infolge eigener Erfahrungen fühlt die Erzieherin mit beim „Fremdsein“, auch bei deutschen Kindern, deren Sprachauffälligkeiten die soziale Teilhabe beeinträchtigen. Sie postuliert, dass es eigene Erfahrungen braucht, um zu verstehen.

Erzieherin: „Empathie kannst du auch, ohne die Erfahrung gemacht zu haben, mitbringen. Aber es wirklich verstehen und nachfühlen kannst du erst, wenn du es erlebt hast.“ (Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 113-115)

Während der teilnehmenden Beobachtung umsorgt sie einen Jungen mit geringen Deutschkenntnissen, den sie nicht aus den Augen lässt. (*Teilnehmende Beobachtung Nr. H8, Takt: 1118*)

Kategorie: „Orientierungsstörungen“

Die Erzieherin beschreibt, wie die fehlende soziale Interaktion mit der Mehrheitsgesellschaft in ihrer (Migrations-)Kindheit zu Orientierungsstörungen führte und damit Verunsicherung und Instabilität auslösten.

Erzieherin: „Es wurde gesagt, ich hätte den Unterricht versäumt. Ja, ich habe die Klasse nicht gefunden, stand auf dem Flur und habe geweint.“ (Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 113-115)

Diese Erfahrung führt zur Empathie für Kinder mit ähnlichen Schwierigkeiten. Fehlende Sprachkenntnisse führen zu Hilflosigkeit und fehlender Orientierung. Für ihre berufliche Praxis bewertet die Erzieherin ihre Expertise als hilfreich, um Kinder mit Migrationshintergrund zu begleiten.

Erzieherin: „Lauter Kinder um dich rum, die Sprachen sprechen, die du nicht verstehst. Die stehen dann da und wollen einfach nur einen Becher Wasser und wissen nicht wie. Da mach ich ganz viel mit Zeichen. Schon auch mit Sprachen: „trinken?“. Meistens klappt das. Ich kann das fühlen.“ (Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 113-115)

Erzieherin zeigt auch in der Beobachtung Expertise und Involvement.

Auch die Kinder spiegeln im Kinderinterview das Involvement und die Empathie ihrer Erzieherin.

Kind libanesischer Herkunft: „Weiß du, XY (Erzieherin) ist die netteste Frau auch.“ (Offene, halbstrukturierte Interviews Nr. H8, Zeile: 54)

3. Dimension „Kulturelle Sachkenntnisse“

Kategorie: „Kulturelle Haltung und Merkmale des Herkunftslandes“

Die Erzieherin berichtet, dass die Portugiesen in Deutschland die Sprache der Mehrheitsgesellschaft verweigern. Sie hatte mit elf Jahren die Verantwortung für Transfer- und Dolmetscherleistungen der Familie (*Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 70-72*).

Die Erzieherin hat festgestellt, dass es in der Heimat weniger soziale Distanz gibt als in Deutschland:

*„Wenn ich in Portugal frage: ‘darf ich ihr Klo benutzen‘ würde jeder sagen: ‘komm rein‘. Hier würde man denken: ‘die wollen mich ausrauben‘.“
(Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 88-90)*

Die eigene Kultur ist auch in der Kindererziehung weniger distanziert als in Deutschland.

*Erzieherin: „Meine Schwester arbeitet in Portugal im Kindergarten. Dort ist es üblich, Kinder auf den Schoß zu nehmen und Küsschen auf die Wange, das wirst du hier nie sehen, dass es ein Küsschen auf die Wange gibt. Das wäre schon zu viel Intimität. Das ist bei uns normal.“
(Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 128- 130)*

Zudem gäbe es in Portugal weniger Trennung zwischen Erwachsenenwelt und der Welt der Kinder (*Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 180-183*).

Während der teilnehmenden Beobachtung küsst die Erzieherin das Kind zur Begrüßung auf die Wange:

Erzieherin: „Hallo, mein Schatzi.“ (Feldnotiz 9: Die fokussierte Erzieherin küsst das Kind auf die Wange) (Teilnehmende Beobachtung Nr. H8, Takt: 538; Feldnotiz 9)

Im Kinderinterview identifiziert das kroatische Mädchen die Erzieherin als „lieb“, weil diese Kinder küsst.

Kind kroatischer Herkunft: „Weil sie lieb ist, weil sie küsst immer.“ (Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. H8, Takt: 52)

Das Kinderinterview lässt erkennen, dass die Kinder – aus Deutschland, Kroatien und dem Libanon – der Erzieherin nicht nur sehr zugewandt sind, sie haben auch eine auffällig loyale, bewundernde und liebevolle Beziehung zu ihrer Erzieherin.

Kind Kroatischer Herkunft: „Sie ist eine hübsche Frau“

Kind aus Deutschland: „Eine coole Frau“

Interviewer: „Kann die auch beschützen wie ein Löwe?“

Kind aus Deutschland: „Ja!“

Kind kroatischer Herkunft: „Sie kann die ganze Welt beschützen“

Kind aus Deutschland: „Und Sie kann einen Hai töten.“ (Offene, halbstrukturierte Interviews Nr. H8, Zeile: 24-29).

Kind libanesischer Herkunft: „Weiß du, XY ist die netteste Frau auch.“ (Offene, halbstrukturierte Interviews Nr. H8, Zeile: 54)

Kategorie: „Temperament“

Die Erzieherin stellt Unterschiede im Temperament zwischen der deutschen und ihrer Herkunftskultur fest:

„Die Deutschen in Deutschland sind auch ein bisschen kälter als die Menschen in Portugal.“ (Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 87-88)

Zudem stellt sie fest, dass deutsche Erzieherinnen mehr Distanz zu Kindern haben, während in Portugal Kinder geküsst werden, anders als in Deutschland (Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 137-139.)

Erzieherin: „Dort ist es üblich, Kinder auf den Schoß zu nehmen und Küsschen auf die Wange, das wirst du hier nie sehen, dass es ein Küsschen auf die Wange gibt. Das wäre hier schon zu viel Intimität. Das ist bei uns normal.“
(Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 129- 131)

Auch die teilnehmende Beobachtung belegt, dass die Erzieherin Kinder zur Begrüßung auf die Wange küsst, umarmt und drückt („herzt“). Und ebenso wird die Erzieherin von den Kindern gedrückt und „geherzt“. Zusammengefasst lässt sich sagen: die Interaktion zwischen Kindern und Erzieherin ist auffällig herzlich, mit Berührung. (Teilnehmende Beobachtung Nr. H8, Takt: 52), (teilnehmende Beobachtung Nr. H8, Feldnotiz 8; Takt: 365).

Kinder verschiedener Herkunftsländer als auch Kinder der Mehrheitsgesellschaft spiegeln ihre Verbundenheit mit der Erzieherin (offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. H8, Bild: 3,2,1).

4. Dimension „Sprachlicher Tutor“

Kategorie: „Sprachkenntnisse als moderierende Variablen der Akkulturation“

Die Erzieherin spricht mit Kindern ihres Herkunftslandes in ihrer Muttersprache. Sie unterstützt/stützt diese Kinder zudem durch Transfer- und Dolmetscherleistungen bei Akkulturations-Anforderungen.

Erzieherin: „Bei neuen Kindern mit Migrationshintergrund fragen die Kollegen: ‚hast du eine Idee, wie können wir ihn abholen? Ich übersetze‘.“
(Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 153-154)

Während der teilnehmenden Beobachtung ermahnt die Erzieherin ein Kind in portugiesischer Sprache.

Erzieherin: „Non des punta pes la, Emilia.“ (Übersetzung: Tritt nicht dagegen Emilia) (Teilnehmende Beobachtung Nr. H8, Takt 1001)

Ein libanesisches und ein kroatisches Kind berichten im Interview, dass ihre Erzieherin noch eine andere Sprache spricht, welche Sprache das ist, können sie nicht sagen. (*Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. H8, Zeile: 24-29*)

Kategorie: „Motivation“

Die Erzieherin kann Schwierigkeiten von Migrantenkindern beim Zweitspracherwerb aufgrund eigener Erfahrungen nachvollziehen. Beziehung, Wertschätzung und soziale Reversibilität sind für die Erzieherin wichtige positive Bestandteile von Dialog und Kommunikation. So zeigt sich die Erzieherin in der Beziehung zu Kindern wenig distanziert, stattdessen emotional warmherzig. Offenheit und emotionale Wärme helfen gegen das „Fremdsein“.

Interviewer: „Hilft das einem türkischen oder einem portugiesischem Kind?“

Erzieherin: „Ja. Ist das Kind neu in Deutschland und ich mache die Arme auf, dann hilft das.“ (Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 140-141)

Da Kinder mit fehlenden Sprachkenntnissen hilflos seien, leistet die Erzieherin Hilfestellung durch kommunikatives Involvement

Erzieherin: „Die stehen dann da und wollen einfach nur einen Becher Wasser und wissen nicht, wie. Da mach ich ganz viel mit Zeichen. Schon auch mit Sprachen: (Beispiel) ‚Trinken?‘. Meistens klappt das. Ich kann das fühlen.“ (Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 102-104)

Kinder zeigen in der Beziehung zur Erzieherin ebenfalls wenig Distanz, so die teilnehmende Beobachtung. Die Beziehung zwischen Kindern und Erzieherin ist warmherzig und die Interaktion dialogisch (*Teilnehmende Beobachtung Nr. H8, Feldnotiz 5; Takt 290*).

Kinder signalisieren im Interview auf verschiedene Weisen ihre enge Bindung und Verbundenheit zur Erzieherin. Zudem beschütze sie Kinder und sei nach Ansicht eines Kindes mit Migrationshintergrund: „die netteste Frau auch“ (*offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. H8, Zeile: 54; Bild: 3,2,1*).

Kategorie: „Erzieherin entschlüsselt das Kommunikationsverhalten des Kindes“

Die Erzieherin greift zurück auf die eigene Expertise als Ressource zur Einschätzung von Befindlichkeiten bei Kindern.

Erzieherin: „Da sind wir bei Empathie, dadurch dass ich weiß, wie sich die Kinder fühlen, gehe ich mit Sicherheit anders damit um.“ (Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 190-192)

Auch die Kinder wissen, sie können sich auf die Expertise ihrer Erzieherin verlassen. Die Erzieherin wird von den Kindern im Interview idealisiert dargestellt (*offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. H8, Zeile: 24-29; Bild: 3,2,1*).

Kategorie: „Muttersprachliche Aufgaben“

Die Erzieherin übernimmt muttersprachliche Aufgaben. Sie übersetzt und spricht mit portugiesischen Kindern in deren Landessprache (*problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 187*).

Auch während der teilnehmenden Beobachtung spricht die Erzieherin portugiesisch:

*„Non des punta pes la, Emilia.“ (Übersetzung: Tritt nicht dagegen)
(Teilnehmende Beobachtung Nr. H8, Takt: 1001)*

Auch die Kinder geben im Interview die Rückmeldung, dass ihre Erzieherin eine weitere Sprache spricht (*Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. H8, Zeile: 48-50*).

5. Dimension „Kultureller Vermittler“

Kategorie: „Interkulturelle Interaktionsebene“

Emotional warmherziges Verhalten mit Berührung dient als nonverbale und interkulturelle Interaktionsebene (*Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 140-145*).

Die Erzieherin habe in der Beziehung zu Kindern weniger Distanz als es sonst in der Pädagogik der Mehrheitsgesellschaft üblich sei.

Interviewer: „Und wie machst du das hier?“

Erzieherin: „Ich müsste mich hier zurückhalten.“

Interviewer: „Machst du das?“

Erzieherin: „Manchmal nicht. Ich knuddle sehr viel. Ich hab ganz oft Kinder auf dem Schoß.“ (Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 132-135)

Die teilnehmende Beobachtung zeigt: die Erzieherin hat in der Beziehung zu Kindern wenig Distanz und ist zudem emotional warmherzig. Es wird sichtbar, dass die Erzieherin überdurchschnittlich oft von Kindern (aller Kulturen) frequentiert wird. Hier ist besonders auffällig, wie zugewandt die Kinder gegenüber ihrer Erzieherin sind. Hierzu ein Beispiel:

(Feldnotiz 7: Arabischer Junge betritt den Raum, erblickt die fokussierte Erzieherin, begibt sich zu ihr und berührt/drückt die Erzieherin zur Begrüßung. Es befinden sich in diesem Moment zwei weitere Erzieherinnen im Raum, die nicht begrüßt werden)

Erzieherin: „Hallo, Abdullah.“ (Teilnehmende Beobachtung Nr. H8, Notiz 7; Takt: 340; Feldnotiz 7)

Diese kulturelle Kennzeichnung stützt scheinbar auch die (verbale) Autorität:

(Feldnotiz 12: Der Junge wird von einer anderen Erzieherin ermahnt, sich zu benehmen. Erst als die fokussierte Erzieherin einschreitet, zeigt er augenblicklich Einsicht), Erzieherin: „Abdullah, komm her! Was hast du mir versprochen?“

Kind arabischer Herkunft: „Dass ich aufhöre.“

Erzieherin: „Dass du dich benimmst. Klappt das?“

Kind arabischer Herkunft: „Ja.“ (Teilnehmende Beobachtung Nr. H8, Takt: 481)

Warmherzigkeit als interkulturelles Interaktionsmerkmal ist auch bei den Kindern im Interview gut angekommen. So ist es diesen auffällig wichtig, dem Interviewer von ihrer Erzieherin zu berichten: diese sei „schön“, „cool“, „lieb“, „beschützt Kinder“, „kann die ganze Welt beschützen“, „kann einen Hai töten“ und „ist die netteste Frau auch“ (offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. H8). Die Erzieherin ist eine Prinzessin, sie und ihre Familie tragen alle eine Krone und über ihnen fliegen Herzen (offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. H8, Bild: 3,2,1).

Kategorie: „Eltern“

Die Erzieherin sieht sich auch als Vermittlerin interkultureller Elemente wie Werte und Normen sowie pädagogischen Vorstellungen (*Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 158-163*).

Die Erzieherin stellt zudem fest, dass Eltern mit Migrationshintergrund bewusst die Einrichtung wählen.

„Ich denke, dass Eltern zum Teil diese Einrichtung ausgewählt haben, weil sie wussten: hier ist jemand zum Übersetzen. Die Landsleute sagen dann: „Du weißt ja, wie ich das meine.“ (Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 62-64)

Kategorie: „Interkulturelles Engagement“

Erzieherinnen mit Migrationsbiografie sind interkulturell besonders engagiert, so die Erzieherin:

„Ich bin schon daran interessiert. Und da sehe ich die Kollegen nicht wirklich.“

Interviewer: „Engagieren sich ausländische Kollegen mehr in der interkulturellen Arbeit?“

Erzieherin: „Ja, ich denke schon.“ (Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 62-64)

Abbildung 15: Übersicht Daten-Frequenzierung der fünf Dimension (H8)

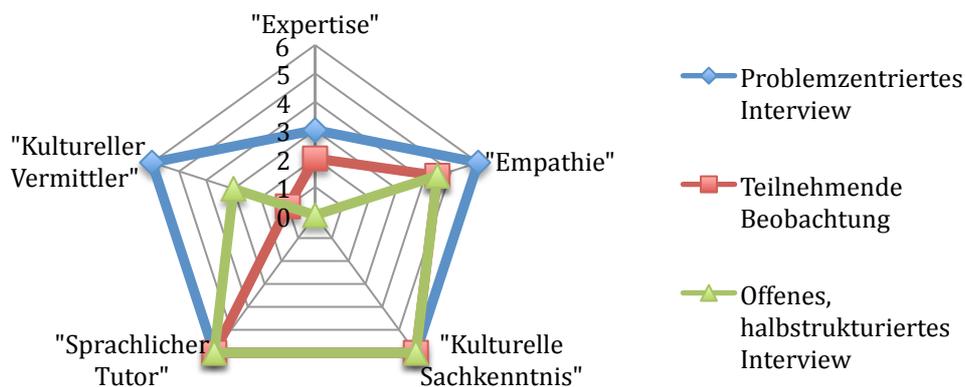
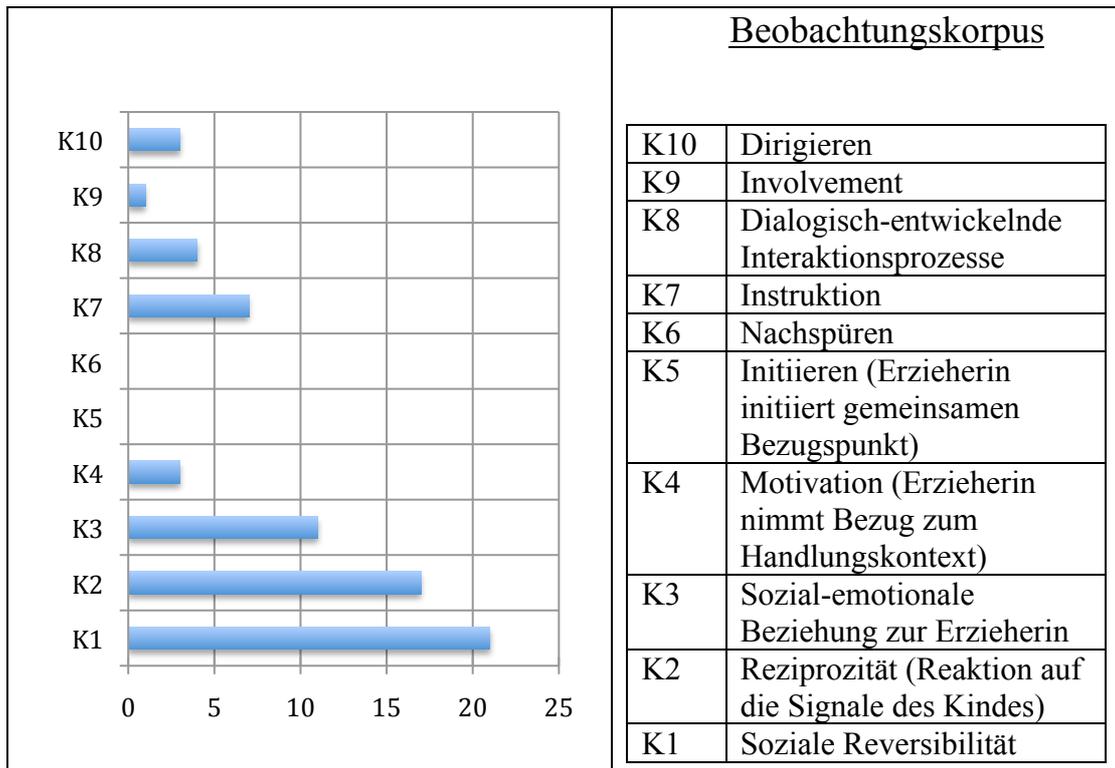


Abbildung 16: Interaktion der teilnehmenden Beobachtung (H8)



Zusammenfassung der Ergebnisse der Einzelfallanalyse H8

Erfahrungsurteil der reflektierenden Praktikerinnen (1. Erhebungsphase)

- Wanderungsform: Arbeitsmigration
- Erzieherin litt unter fehlender sozialer Interaktion mit der Mehrheitsgesellschaft
- Erzieherin litt unter Erwartungshaltung der Mehrheitsgesellschaft
- Erzieherin erlebte Beeinträchtigung des psychischen Wohlbefindens durch Akkulturationsstress
- (insgesamt) hohe Migrations-Expertise/Empathie
- hohe interkulturelle Sachkenntnis
- eigene Migrationserfahrungen generieren eine andere Migrations-Elternarbeit
- die Erzieherin vermittelt zwischen Kita und Eltern gleicher kultureller Herkunft im kulturellen als auch pädagogisch Kontext

- Akzeptanz und Anerkennung von kultureller Diversität hat einen hohen Stellenwert für die Erzieherin
- Betonung des hohen Stellenwerts der deutschen Sprache
- Migration generiert Empathie und Expertise
- Migrations-Expertise hilft beim Entschlüsseln des kindlichen Kommunikationsverhaltens

2. und 3. Erhebungsphase (im Abgleich mit der 1. Erhebungsphase)

- Die Operationalisierung der Interaktion zwischen Erzieherin und Kind lässt eine Dominanz von „sozialer Reversibilität“ und „Reziprozität (Reaktion auf die Signale des Kindes)“ erkennen, dicht gefolgt von „sozial- emotionaler Beziehung zur Erzieherin.“
- Hohes Erfahrungsurteil der Erzieherin in fast allen Dimensionen, der 1. Erhebungsphase, mit großer Übereinstimmung zur 2. und 3. Erhebungsphase
- Die 2. und 3. Erhebungsphase belegen eine auffällig enge Bindung/Beziehung zwischen Kindern (verschiedener Kulturen) und der Erzieherin, auch mit Berührung
- Berührung dient der Kommunikation und ist ein (kulturelles) Merkmal von Warmherzigkeit und sozialer Reversibilität. Diese Form der Kommunikation/Interaktion wird von Kindern sichtbar in Anspruch genommen bzw. positiv kommuniziert.
- Die Erzieherin war die von Kindern primär frequentierte Mitarbeiterin in der Kita.
- Besonders häufige Interaktion zwischen Kindern und der Erzieherin
- Der Migrationshintergrund und die Zweisprachigkeit der Erzieherin waren den Kindern bekannt

4.9. Ergebnis der Einzelfallanalyse I9

Herkunft und Einwanderungsalter:

Interviewer: „Sind Sie in Deutschland geboren?“

Erzieherin: „Nein, ich bin in Spanien geboren.“

Interviewer: „In welchem Alter kamen Sie erstmalig in Kontakt mit der deutschen Kultur?“

Erzieherin: „Mit acht Jahren, weil meine Eltern mich hierher geholt haben. Ich bin in Spanien geboren und mit meinen Großeltern aufgewachsen und mit meiner Tante.“ (Problemzentriertes Interview Nr. I9, Zeile: 13-19)

1. Dimension „Expertise“

Kategorie: „Ablehnende Haltung“

Die Erzieherin erlebte negative Diskriminierung durch die Mehrheitsgesellschaft aufgrund fehlender Sprache. Auch heute noch fühlt sie sich Vorurteilen ausgesetzt:

„Und wenn ich heute höre ‚diese Ausländer‘, das tut dann weh, in diesem Moment.“ (Problemzentriertes Interview Nr. I9, Zeile: 85-86)

Kategorie: „Fehlende Sprachkenntnisse“

Die Erzieherin berichtet, sie sei ohne Deutschkenntnisse eine Klasse höher eingeschult worden, um – zur Unterstützung – Kontakt zu einem Mädchen gleicher kultureller Herkunft zu ermöglichen.

Fehlende Sprachkenntnisse führten zudem zu schädlichen Konfliktquellen für die Sozialisation:

„Ein Mädchen aus meiner Klasse hat die Gruppe Scorpions geliebt und ich dachte, Scorpions ist ein Sternzeichen, da schreibst du jetzt auf deine Federtasche ‚Stier‘. Heute lache ich darüber, aber damals wurde ich so verarscht und so ausgelacht, ich konnte das gar nicht verstehen. Das war wirklich so schwer. Da hab ich gedacht: ‚mein Gott, warum ist dieses Land so kalt zu mir, ich verstehe die Sprache nicht‘.“ (Problemzentriertes Interview Nr. I9, Zeile: 79-84)

Die Erzieherin kann Schwierigkeiten von Migrantenkindern beim Zweitspracherwerb aufgrund eigener Erfahrungen nachvollziehen.

Erzieherin: „Und es tut mir immer wieder leid, wenn ich ein Kind habe, das nichts versteht. Dann denke ich immer an meine Zeit, alle wollten was von mir und du hast nichts verstanden.“ (Problemzentriertes Interview Nr. 19, Zeile: 114-117)

Während der teilnehmenden Beobachtung zeigt die Erzieherin besonderes Involvement in der Interaktion mit Migrantenkindern, indem sie besonders auf das Interaktionsinteresse des Kindes reagiert. Die Erzieherin ermöglicht dem Kind trotz fehlender Sprachkenntnisse Beziehung, Teilhabe und Akzeptanz:

(Feldnotiz 4: Die Erzieherin unterhält sich mit einem Jungen über einen Häuserbrand, den es in der Gegend gab. Ein albanischer Junge (K6) schaltet sich ins Gespräch ein. Der Junge ist sprachlich nicht zu verstehen. Die Erzieherin hört geduldig zu und lässt ihn am Gespräch teilhaben, obwohl sie ihn nicht versteht. Der albanische Junge ist drei Jahre alt und spricht kaum Deutsch)

Erzieherin: „Du hast dir das auch angeguckt?“

Kind: (erzählt weiter, ist jedoch nicht zu verstehen)

Erzieherin: „Ja, das wollen die bestimmt abreißen.“ (Teilnehmende Beobachtung Nr. 19, Takt: 1098; Feldnotiz 4)

Kategorie: „Akkulturationsstress“

Erzieherin: „Ich habe Deutschland gehasst.“ (Problemzentriertes Interview Nr. 19, Zeile: 34).

Die Erzieherin schildert die Folgen von fehlender Akzeptanz sowie fehlender sozialer Interaktion mit der Mehrheitsgesellschaft und infolgedessen eine Beeinträchtigung des physischen sowie psychischen Wohlbefindens durch Akkulturationsstress.

Erzieherin: „Ich habe zu Hause rebelliert, ich wollte nicht in die Schule und das wurde so schlimm, dass ich krank wurde, bis der Arzt gesagt hat: ‚Ihre Tochter ist seelisch krank‘.“ (Problemzentriertes Interview Nr. 19, Zeile: 271-273)

Die teilnehmende Beobachtung zeigt eine Erzieherin, die ihre eigene Akkulturations-Expertise in ihrer pädagogischen Praxis berücksichtigt. Das Kind,

das von seinen Eltern übermäßig warm angekleidet wurde und das sehr eingeschränkt Deutsch verstand/sprach, erlebte keine Einschränkung in der Qualität der Betreuung, statt dessen Fürsorge und Herzlichkeit. Die migrationsbedingte überzogene Fürsorge der Eltern durch übermäßig warme Kleidung kommentiert sie humorvoll aus der Perspektive einer Migrantin: „Das ist kalt hier in Deutschland, ne?“

Die Erzieherin gibt dem Kind mit Migrationshintergrund das Gefühl der Akzeptanz und ermöglicht nicht nur soziale Interaktion, sondern emotionale Geborgenheit, unabhängig von sichtbaren Migrations-bedingten Fehleinschätzungen (*teilnehmende Beobachtung Nr. 19, Takt: 1910; Feldnotiz 9*).

Die Kinder signalisieren im Interview, dass ihre Erzieherin Kinder tröstet und sich für das Wohlbefinden der Kinder engagiert. Als ein trauriges Kind gemalt wird, verlangen die Kinder durch Zurufe, ihre Erzieherin solle so gezeichnet werden, als würde sie das Kind „streicheln“ (*offene, halbstrukturierte Interviews Nr. 19, Zeile: 60-65; Bild 1*).

Kategorie: „Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb“

Die Erzieherin hatte kaum Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft, sie stellt fest, dass Kontaktaufnahme ohne Sprachkenntnisse schwierig sei.

Erzieherin: „Kontakt zu deutschen Kindern hatte ich nur in der Schule. Ich habe aber kein Wort Deutsch verstanden. Meine Eltern konnten beide nur gebrochen Deutsch.“

(Problemzentriertes Interview Nr. 19, Zeile: 31-33)

Auch für die erzieherische Initiative und Intervention sei es schwierig ohne deutsche Sprache (*problemzentriertes Interview Nr. 19, Zeile: 259-263*).

Zweisprachige Kompetenz wird begünstigt, indem nicht nur die Muttersprache, sondern auch die Sprache der Mehrheitsgesellschaft möglichst in der frühen Kindheit erlernt wird:

Erzieherin: „Es ist wichtig, dass die Kinder ausländischer Eltern ihre Muttersprache lernen, am besten gleich nach der Geburt. Ich bin aber davon überzeugt, dass die deutsche Sprache nicht zu lange warten darf. Wenn Kinder erst mit vier Jahren in die Kita kommen und gar kein Deutsch können, das ist für die

Kinder wirklich ein Problem.“ (Problemzentriertes Interview Nr. 19, Zeile: 306-309)

Die Erzieherin stiftet Beziehungen zwischen Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern der Mehrheitsgesellschaft. Im gegenseitigen Wahrnehmungsaustausch interagieren Erzieherin und Kind. Trotz fehlender Sprachkenntnisse ermöglicht sie dem Kind Beziehung, Teilhabe und Akzeptanz, so die teilnehmende Beobachtung.

Erzieherin: „Boah, Peter (deutsches Kind), ist deine Windel voll“

Kind albanischer Herkunft: (albanisches Kind steht daneben, wiederholt lautierend: „Peter“, „voll“)

Erzieherin: „Hey, Peter.“

Kind albanischer Herkunft: (wiederholt lautierend: „Hey, Peter“)

Erzieherin: „Ist Peter jetzt dein Freund?“

Kind albanischer Herkunft: „Ja.“

Erzieherin: „Echt, das finde ich toll.“

Kind albanischer Herkunft: „Mein Freund.“ (verständlich) (Teilnehmende Beobachtung Nr. 19, Takt: 1415)

2. Dimension „Empathie“

Kategorie: „Fremdsein“

Die Erzieherin identifiziert sich immer noch als Ausländerin:

Erzieherin: „Da fühlt man sich schon so, du gehörst dazu, zu diesen Ausländern. Ich glaube, das wird immer so sein. Vielleicht, weil ich zu lange spanisch gedacht habe und so lange wollte ich auch Spanierin sein.“ (Problemzentriertes Interview Nr. 19, Zeile: 90-94)

Sie kennt das Gefühl, fremd zu sein (Problemzentriertes Interview Nr. 19, Zeile: 206-208). Eigene Migrationserfahrungen ermöglichen es nach Ansicht der Erzieherin, Kinder mit Migrationshintergrund besser zu verstehen, zudem generieren diese Erfahrungen ein differenzierteres Handeln.

Erzieherin: „Doch, ich glaube ich kann mich besser in sie hineinversetzen als Leute, die diese Erfahrung nicht gemacht haben.“ (Problemzentriertes Interview Nr. 19, Zeile: 250-252)

Die teilnehmende Beobachtung lässt das besondere Involvement der Erzieherin in der Interaktion mit Migrantenkindern erkennen. Trotz fehlender Sprachkenntnisse eines albanischen Kindes ist sie ihm emotional zugewandt. Sie ermöglicht dem Kind Beziehung und infolgedessen Akzeptanz.

Erzieherin: „Hab’ euch alle lieb.“ (Feldnotiz 9: Erzieherin küsst den albanischen Jungen. Der Junge lächelt, fühlt sich sichtbar wohl.) (Teilnehmende Beobachtung Nr. 19, Takt: 1610; Feldnotiz)

Im Kinderinterview lassen die Kinder ihre Verbundenheit mit der Erzieherin erkennen, diese reflektiert Bindung und Beziehung. Die engagierte Beziehungsarbeit der Erzieherin lässt wenig Raum fürs „Fremdsein“ und stärkt die Integration von Migrantenkindern.

Aussiedlerkind: „Die ist sehr lieb. Wir sind XYs Freunde. Und dann Freunde für immer.“ (Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. 19, Zeile: 26-27)

Kategorie: „Orientierungsstörungen“

Bei Kindern mit Migrationsbiografie generiert das Verlassen ihres kulturellen Binnenraums in unterschiedlich starkem Ausmaß Orientierungsstörungen und Instabilität. Dies weiß auch die Erzieherin zu berichten:

„Ich kann mich sehr gut in diese Kinder hineinversetzen. Kinder, die vorher behütet wurden und auf einmal...?“ (Problemzentriertes Interview Nr. 19, Zeile: 206- 208)

Während der teilnehmenden Beobachtung ist der albanische Junge kaum zu verstehen, die Erzieherin hält trotzdem die Interaktion aufrecht. Sie erfasst trotz der geringen Sprachkenntnisse des Jungen den (interkulturellen) Kontext. Ihr scheint die Einschätzung der albanischen Mutter über die Notwendigkeit (viel zu) warmer Kleidung bekannt nachvollziehbar:

„Eine Jacke, ein Pullover, ein T-Shirt, ein Unterhemd! Boah ey. Eine gefütterte Hose und eine Strumpfhose. Das ist kalt hier in Deutschland, ne?“ (Teilnehmende Beobachtung Nr. 19, Takt: 1910)

Kategorie: „Kulturelle Bindung“

Nach Ansicht der Erzieherin wird sie von Kindern gleicher kultureller Herkunft nur aufgrund fehlender Sprachkenntnisse bevorzugt.

Doch die teilnehmende Beobachtung zeigt: Kinder unterschiedlicher Herkunft wählen die Erzieherin nicht nur aufgrund fehlender Sprachkenntnisse!

Feldnotiz 10: Auffällig ist, wie innig die Beziehung zwischen der Erzieherin und den Kindern in der Gruppe ist. Nicht nur die Erzieherin drückt, küsst und herzt die Kinder, sie selbst wird ebenso von den Kindern geherzt und geküsst. Deutlich erkennbar ist sie die bevorzugte Erzieherin aller Kinder innerhalb der Gruppe (teilnehmende Beobachtung Nr. 19, Feldnotiz 10).

Die Kinder im Interview zeigen sich ihrer spanischen Erzieherin sehr zugewandt:

Aussiedlerkind: „Und wenn ich groß bin, will ich bei XY arbeiten. In der blauen Gruppe, ja.“ (Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. 19, Zeile: 27-28)

3. Dimension „Kulturelle Sachkenntnisse“

Kategorie: „Kulturelle Haltung und Merkmale des Herkunftslandes“

Im Herkunftsland hat die Selbstständigkeitserziehung von Kindern nicht den Stellenwert wie in Deutschland, so die Erzieherin. *(Problemzentriertes Interview Nr.19, Zeile: 175-180)*

Die Erzieherin verfügt über kulturelle Sachkenntnisse, die der Mehrheitsgesellschaft fehlen, weshalb der kulturelle Stellenwert nicht immer wahrgenommen werden kann.

Erzieherin: „Ich sage meinen Kollegen, wir müssen uns nicht wundern, dass das Kind noch nicht alleine essen kann, weil die Oma aus Spanien das Kind füttert und Oma läuft vielleicht auch mit dem Teller hinterher. Ich hab auch ein Kind und eine spanische Oma. Und dann versuche ich schon, das Kind besser zu verstehen, weil

ich weiß, ganz genau, was gerade zu Hause los ist. Weil die Oma jetzt da ist.“

(Problemzentriertes Interview Nr.19, Zeile: 182-185)

Weiter berichtet die Erzieherin, dass es in der Heimatkultur weniger Trennung zwischen Erwachsenenwelt und Kindheit gäbe. *(Problemzentriertes Interview Nr. 19, Zeile: 230-233)*

Kategorie: „Temperament“

Die Erzieherin stellt kaum Unterschiede auf der intersubjektiven pädagogischen Ebene fest, sie differenziert jedoch beim Temperament. *(Problemzentriertes Interview Nr.19, Zeile: 190-193)*

Die teilnehmende Beobachtung lässt das „berührungsfreundliche“ Temperament der Erzieherin erkennen. Hier wird sichtbar, wie besonders die emotionale Beziehung/Bindung der Erzieherin zu den Kindern ist. Auch dialogisch geteilte Denkprozesse zwischen Erzieherin und Kind stehen auffällig oft im Kontext Beziehung und sind häufig von Berührung begleitet.

Erzieherin: „Oh, wie toll, ein Knutscher auf die Nase. Darfst du nicht mehr waschen.“ (Feldnotiz 2: Erzieherin küsst Kind auf die Nase. Kind lächelt, fühlt sich gemocht)

Kind: „Ich hab’ jetzt gewaschen, jetzt gibst du mir einen neuen.“

Erzieherin: „Jetzt gebe ich dir einen neuen?“

Kind: „Ja.“

Erzieherin: „Pass auf, da kommt er.“

Kind: „Und bei dir: der Kuss kommt jetzt.“ (küsst die Erzieherin) (Teilnehmende Beobachtung Nr. 19, Takt: 180)

Die Erzieherin wird von den Kindern geküsst, so die Beobachtung! Der Erzieherin ist das nicht unangenehm.

Erzieherin: „Nicolai (russischer Herkunft), fall’ mir da nicht runter.“ (Feldnotiz 7: Junge greift nach der Erzieherin und küsst sie. Die Erzieherin lacht) (Teilnehmende Beobachtung Nr. 19, Takt: 1502; Feldnotiz 7).

Für die Kinder stellt Berührung einen wichtigen Indikator fürs „Glücklich sein“ dar (entspricht dem emotionalen Temperament ihrer Erzieherin).

Sie schildern im Interview, was es braucht, um glücklich zu sein.

Die Kinder beschreiben die Erzieherin als „lieb“. Als ein trauriges Kind gezeichnet wird, nehmen die Kinder durch beschreibende Zurufe Einfluss. Zur Intervention sollte ihre spanische Erzieherin das Kind „streicheln“, zudem sollte ihre Erzieherin ein weiteres Kind im Arm halten und ein Herz gezeichnet werden!) Kind deutscher Herkunft kommentiert: „Ja, und dann wird das Kind glücklich.“ (Offene, halbstrukturierte Interviews Nr. 19, Bild/ 1; Zeile: 58-63)

4. Dimension „Sprachlicher Tutor“

Kategorie: „Sprachkenntnisse als moderierende Variablen der Akkulturation“

Die Transfer- und Dolmetscherleistungen der Erzieherin werden von den Kindern genutzt und erleichtern nach Ansicht der Erzieherin die Akkulturation.

Erzieherin: „Das hilft den Kindern: ‚sie versteht mich, sie weiß, was ich will.‘ Die suchen mich: ‚die kann mir helfen.‘ Und ich übersetze dann für die Kinder.“ (Problemzentriertes Interview Nr. 19, Zeile: 158-161)

Trotz muttersprachlicher Moderation behält die Sprache der Mehrheitsgesellschaft für die Erzieherin einen vorrangigen Stellenwert in der pädagogischen Praxis.

Erzieherin: „Ich versuche schon nicht nur, wenn das ein Kind ist, das meine Sprache versteht, nur meine Muttersprache zu sprechen, das ist nicht Sinn der Sache. Aber ich versuche schon, dem Kind den Alltag ein bisschen zu erleichtern. Dann würde ich es mit der anderen Sprache begleiten. Aber im Vordergrund ist das Deutsche, das ist vielleicht ein Vorteil dann für mich.“ (Problemzentriertes Interview Nr. 19, Zeile: 221-226)

Während der teilnehmenden Beobachtung ist die Erzieherin-Kind-Interaktion gefüllt mit Zweisprachigkeit. So erhält ein spanisches Kind Beifall für ein gesungenes Lied in Landessprache. Die Begrüßung ist ebenfalls in Landessprache (nicht nur für Kinder spanischer Herkunft). Die Erzieherin stellt zudem wiederholt spanische Inhalte in den Fokus des Kindes.

Erzieherin: „Also ich möchte jetzt bei Emilia eine Paella essen. Emilia kann eine Paella machen, mit Gambas.“ (Teilnehmende Beobachtung Nr. 19, Takt: 1502)

Auch die Kinder im Interview nehmen die spanische Sprache ihrer Erzieherin wahr.

Aussiedlerkind: „Spanisch.“

Interviewer: Sie spricht Spanisch?“

Aussiedlerkind: „Ja, die hat schon mal hier Spanisch geredet.“ (Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. 19, Zeile: 51-53)

Kategorie: „Motivation“

Beziehung, Wertschätzung, Vertrauen und soziale Reversibilität sind für die Erzieherin wichtige positive Bestandteile der Interaktion.

So interagiert sie auch nonverbal mit dem Kind und macht Beziehungsangebote (*Problemzentriertes Interview Nr. 19, Zeile: 253-256*).

Die Erzieherin sieht ihre Expertise als Ressource.

Erzieherin: „Weil ich diese Erfahrung auch gemacht habe, gehe ich anders um mit Migrationskindern, die die Sprache nicht können.“ (Problemzentriertes Interview Nr. 19, Zeile: 245-247)

Die teilnehmende Beobachtung gibt Aufschluss, wie dies in der Praxis gelingt.

(Feldnotiz 4: Die Erzieherin unterhält sich mit einem Jungen über einen Häuserbrand, den es in der Gegend gab. Ein albanischer Junge schaltet sich ins Gespräch ein. Der Junge ist sprachlich kaum zu verstehen. Die Erzieherin hört geduldig zu und lässt ihn am Gespräch teilhaben, obwohl sie ihn nicht versteht. Der albanische Junge ist drei Jahre alt und spricht wenig Deutsch.)

Erzieherin: „Du hast dir das auch angeguckt?“

Junge: (erzählt weiter, ist jedoch nicht zu verstehen.)

Erzieherin: „Ja, das wollen die bestimmt abreißen.“ (Teilnehmende Beobachtung Nr. 19, Takt: 1098)

Die Kinder erleben durch ihre Erzieherin Mehrsprachigkeit als wertvoll und bedeutend. So stellt die Erzieherin bewusst muttersprachliche Inhalte in den Fokus des Kindes, auch ohne Handlungsbezug.

Erzieherin: „Mach’ noch mal das tolle Lied mit mir. Claudia kann das doch auch. Palma...?“

Kinder singen (eines mit spanischer Herkunft): „Palma repalma, chica morena, como la quieres, grande o pequena.“ (Teilnehmende Beobachtung Nr. 19, Takt: 2065)

Die Kinder äußern im Interview ihre Verbundenheit mit ihrer Erzieherin und zeigen infolgedessen auch Motivation (*Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. 19, Zeile: 27-28*).

Kategorie: „Muttersprachliche Aufgaben“

Die Erzieherin leistet muttersprachliche Aufgaben, indem sie muttersprachlichen Sprachstand der Kinder ermittelt und für Eltern übersetzt (*Problemzentriertes Interview Nr. 19, Zeile: 153-158*).

5. Dimension „Kultureller Vermittler“

Kategorie: „Nehmen die Kinder im Kindergarten den Migrationshintergrund ihrer Erzieherin wahr?“

Ein Mädchen hat auf ihrem Bild die spanische Erzieherin mit Kastagnetten dargestellt (*Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. 19, Zeile: 65-68; Bild: 2*).

Kategorie: „Interkulturelle Interaktionsebene“

Muttersprachliche Interaktion stützt die kulturelle Identität.

Erzieherin: „Auch mit Kindern, die schon deutsch verstehen, spreche ich manchmal spanisch. Gerade wenn ich spanische und portugiesische Kinder auf dem Wickeltisch habe, dann spreche ich gerne mit denen in ihrer Muttersprache, das ist schön. Das ist so eine schöne Sprache. Da merke ich wieder: ich bin doch eine Spanierin.“ (Problemzentriertes Interview Nr. 19, Zeile: 199-205)

Die Erzieherin begrüßt Kinder mit spanischer Herkunft in Landessprache und spricht einen kroatischen Jungen auf Kroatisch an, so das Ergebnis der teilnehmenden Beobachtung.

Erzieherin: „Hajde doc! (Komm her).“ (Teilnehmende Beobachtung Nr. 19, Takt: 1574)

Erzieherin: „Hey Miguel, hola (Hallo).“ (Teilnehmende Beobachtung Nr. 19, Takt: 2280)

Die Erzieherin weckt Interesse und gibt Impulse für verschiedene interkulturelle Interaktions-Ebenen. Kulturelle Elemente wie Bräuche, Lieder oder spanische Gerichte werden ins Rollenspiel integriert. So initiiert die Erzieherin einen interkulturellen Kontext über ein spanisches Gericht.

Erzieherin: „Also ich möchte jetzt bei Emilia eine Paella essen. Emilia kann eine Paella machen mit Gambas.“ (Teilnehmende Beobachtung Nr. 19, Takt: 2532)

Erzieherin: „Guck mal, Emilia (spanische Herkunft) hat Buchstabensuppe gemacht mit Chorizo.“ (spanische Wurst)(Teilnehmende Beobachtung Nr. 19, Takt: 2166)

Kind spanischer Herkunft: (singt) „Palma repalma, chica morena, como la quieres, grande o pequena.“ (Erzieherin applaudiert) (Teilnehmende Beobachtung Nr. 19, Takt: 1027)

Während der Beobachtung ist immer wieder der interkulturelle Kontext sichtbar.

Erzieherin: „Sind Abuelo und Abuela (Oma und Opa auf Spanisch) noch da?“

Kind spanischer Herkunft: „Nein. Die sind zu Hause.“ (Teilnehmende Beobachtung Nr. 19, Takt: 2016)

Auch für die Kinder scheint kulturelle Diversität ganz selbstverständlich zu sein. Sie zeigen Sachkenntnis und kulturelles Selbstbewusstsein.

Interviewer: Wer kann die Sprache von XY?

Kind mit spanischer Herkunft: „Ich.“ (stolz) (Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. 19, 43-44)

Ein Mädchen malt ein Bild seiner Erzieherin, auf dem diese mit Kastanetten dargestellt ist (*offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. 19, Bild: 2*).

Kategorie: „Regeln und Toleranz“

Die Erzieherin erkennt den hohen Stellenwert der deutschen Sprache als Sprache der Mehrheitsgesellschaft. Trotzdem sieht sie die besondere Bedeutung kultureller Identität zur Wahrung des sprachlich-kulturellen Selbstbewusstseins noch vor dem Erlernen der deutschen Sprache.

Aufgrund ihrer Migrations-Expertise hat die spanische Erzieherin eine andere Perspektive zur Erst- und Zweitsprache als deutsche Kollegen.

Erzieherin: „Es ist so, dass wir oft dazu neigen: weil wir in Deutschland sind, müsst ihr deutsch sprechen.

Das sehe ich auch ein, aber ich habe selber ein Kind, das ist mittlerweile elf und für mich als spanische Mutter war es immer wichtig, dass mein Kind von Anfang an die Sprache der Eltern versteht. Ich finde das nicht gut, wenn Eltern die deutsche Sprache verweigern. Aber ich kann die bestimmt besser verstehen, wie meine anderen Kollegen. Die können das überhaupt nicht verstehen, wie man mit den Kindern zu Hause nur die Muttersprache spricht. Da habe ich mehr Verständnis, weil ich das von meinen Eltern so kenne. Und ich gebe das jetzt meinem Kind so weiter.“ (Problemzentriertes Interview Nr. 19, Zeile: 132-139)

Aufgrund ihrer Enkulturation und der Prägung durch den eigenen familiären Binnenraum hat für die Erzieherin die Selbstständigkeitserziehung bei Kindern nicht den gleichen Stellenwert wie für deutsche Erzieherinnen (*Problemzentriertes Interview Nr. 19, Zeile: 230-233*).

Kategorie: „Eltern“

Die Kommunikation mit ausländischen Eltern unterscheidet sich von der Kommunikation mit deutschen Eltern.

Aufgrund eigener Expertise der Erzieherin ist die Kommunikation mit Migranten sehr rational gehalten. Zudem findet ein anderer Sprachcode Anwendung:

„Ich spreche ganz anders mit ausländischen Eltern. Da kommt ‚Kanaken-Deutsch‘ bei raus. Weil ich weiß, so verstehen sie mich. Und nicht viel Gedöns und viel reden. Weil ich weiß, wie das ist, wenn man überhaupt kein Wort versteht. Und ich weiß, dass meine Mutter trotz der vielen Jahre, die sie hier in Deutschland lebt, allerdings hat sie fast nur mit Portugiesen und Spaniern zusammengearbeitet. Und deswegen habe ich vielleicht mehr Verständnis, dass ich mir mal eine Mutter kralle, die kaum Deutsch versteht und ich sage: ‚so und so sieht das aus‘. Aber mit anderen Wörtern.“ (Problemzentriertes Interview Nr. 19, Zeile: 210-216)

Abbildung 17: Übersicht Daten-Frequentierung der fünf Dimension (I9)

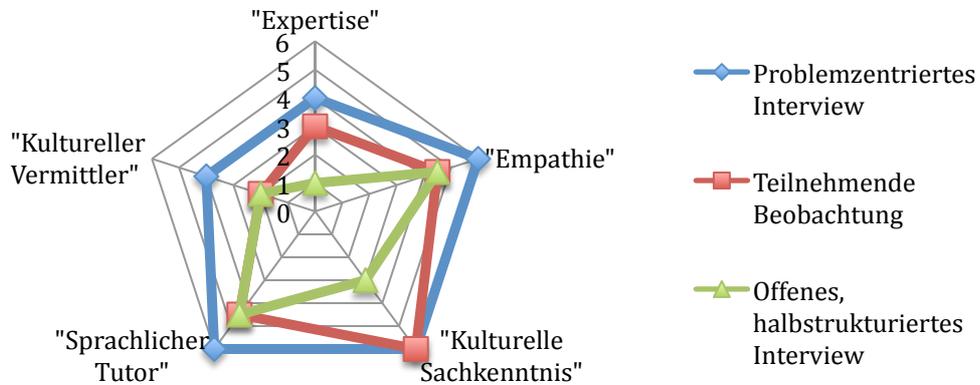
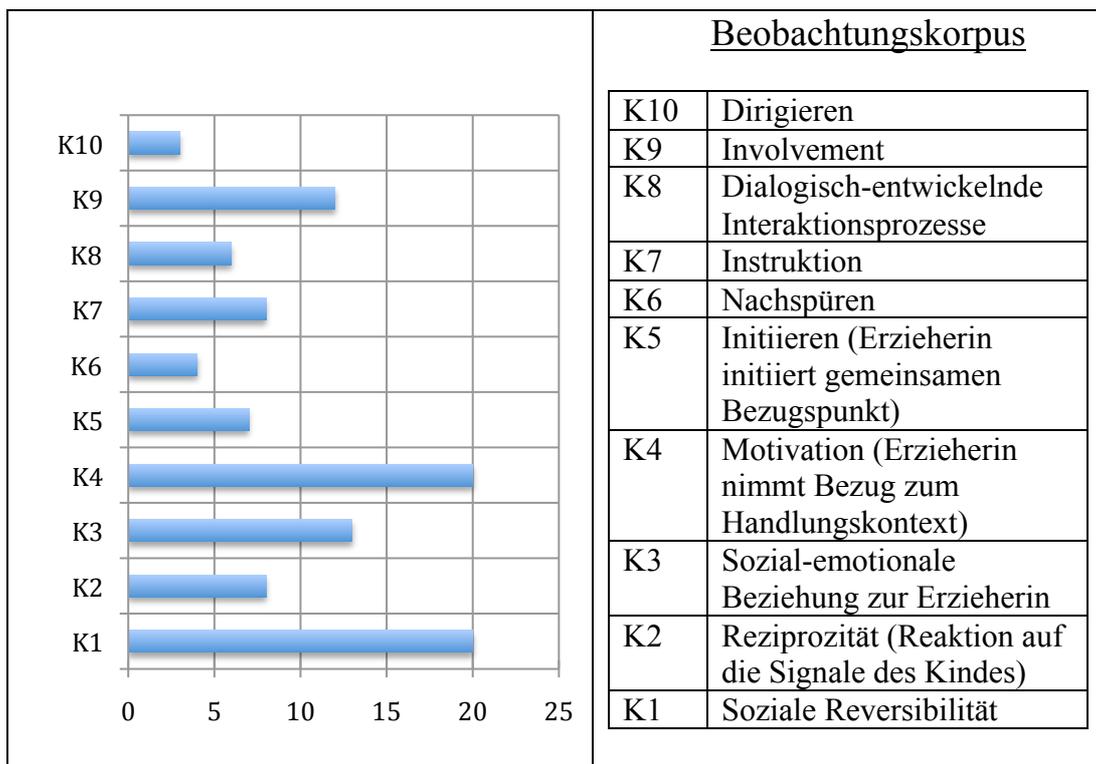


Abbildung 18: Interaktion der teilnehmenden Beobachtung (I9)



Zusammenfassung der Ergebnisse der Einzelfallanalyse I9

Erfahrungsurteil der reflektierenden Praktikerin (1. Erhebungsphase)

- Wanderungsform: Arbeitsmigration
- Erzieherin litt unter fehlender Akzeptanz und Anerkennung der Mehrheitsgesellschaft
- Erzieherin litt unter fehlender sozialer Interaktion mit der Mehrheitsgesellschaft
- Akkulturationsstress/Druck führte in der Kindheit zur Erkrankung
- Hohe Migrations-Expertise/Empathie
- Interkulturelle Sachkenntnis generiert interkulturelles Verständnis und Toleranz
- Die Erzieherin identifiziert sich (nach fast 40 Jahren in Deutschland) noch immer als Ausländerin
- Akzeptanz und Anerkennung von kultureller Diversität hat einen hohen Stellenwert für die Erzieherin
- Erzieherin unterstützt muttersprachliche Identität der Kinder mit Migrationshintergrund
- Betonung des hohen Stellenwerts der deutschen Sprache trotz zweisprachig gelebter Pädagogik
- Migration generiert Empathie und Expertise.
- Eigene Migrationserfahrungen beeinflussen die Migrations-Elternarbeit
- Die Erzieherin vermittelt zwischen Kita und Eltern eigener kultureller Herkunft im kulturellen als auch pädagogischen Kontext
- Migrations-Expertise hilft beim Entschlüsseln des kindlichen Kommunikationsverhaltens

2. und 3. Erhebungsphase (im Abgleich mit der 1. Erhebungsphase)

- Die Operationalisierung der Interaktion zwischen Erzieherin und Kindern lässt eine Dominanz der „sozialen Reversibilität“ und „Motivation“ erkennen, dicht gefolgt von „sozial-emotionaler Beziehung zur Erzieherin“.

- Hohes Erfahrungsurteil in allen Dimensionen der 1. Erhebungsphase, mit großer Übereinstimmung zur 2. und 3. Erhebungsphase
- Erzieherin lässt hohes Involvement in der Interaktion mit Migrantenkindern wie auch mit deutschen Kindern erkennen
- Im pädagogischen Alltag vermittelt die Erzieherin zwischen den Kulturen sowohl didaktisch am Kind als auch in der Elternarbeit
- Migrationshintergrund und Zweisprachigkeit der Erzieherin war Kita-Kindern bekannt
- Die 2. und 3. Erhebungsphase belegen eine auffällig enge Bindung/Beziehung zwischen Kindern (verschiedener Kulturen) und der Erzieherin
- Berührung dient der Kommunikation und ist ein (kulturelles) Merkmal von sozialer Reversibilität. Diese Form der Kommunikation/Interaktion wird von Kindern sichtbar/dankbar in Anspruch genommen bzw. positiv kommuniziert
- Die Erzieherin ist die von Kindern primär frequentierte Mitarbeiterin in der Gruppe

4.10. Ergebnis der Einzelfallanalyse J10

Herkunft und Einwanderungsalter:

Interviewer: „Aus welchem Land kommen Ihre Eltern?“

Erzieherin: „Aus Serbien.“

Interviewer: „Sind Sie in Deutschland geboren?“

Erzieherin: „Ich bin nicht in Deutschland geboren, ich bin in Serbien geboren.“

Interviewer: „Das heißt, im Alter von 13 Jahren kamen Sie auch mit der deutschen Kultur in Kontakt?“

Erzieherin: „Ja.“ (Problemzentriertes Interview Nr. J 10, Zeile: 9-15)

1. Dimension „Expertise“

Kategorie: „Akkulturationsstress“

Die Erzieherin kennt das Gefühl, „völlig anders“ zu sein, anders als die Mehrheitsgesellschaft.

Interviewer: „Wäre das mehr ‚Heimat‘ gewesen, jemanden zu haben?“

Erzieherin: „Nicht mehr Heimat in dem Sinne. Sondern nur zu wissen: ‚ich bin nicht völlig anders‘.“ (Problemzentriertes Interview Nr. J10, Zeile: 141-142)

2. Dimension „Empathie“

Kategorie: „Orientierungsstörungen“

Bei der Erzieherin erzeugte das Verlassen ihres kulturell sozialisierten Binnenraums Orientierungsstörungen und Instabilität. Aus dieser Erfahrung resultiert zum einen Empathie für Kinder mit ähnlichen Schwierigkeiten, zum anderen eine besondere Expertise, welche eine weitere Perspektive zur Einschätzung kindlichen Handelns zulässt.

Kategorie: „Kulturelle Bindung“

Kinder mit Migrationshintergrund suchen die Nähe der Erzieherin.

Erzieherin: „Wenn ich da so drüber nachdenke, merke ich, dass die Kinder, die einen Migrationshintergrund haben, die suchen dann schon mehr Nähe zu mir.“ (Problemzentriertes Interview Nr. J10, Zeile: 72-73)

Die Erzieherin begründet ihre Einschätzung wie folgt:

„Zu wissen: ich bin nicht völlig anders.“ (Problemzentriertes Interview Nr. J10, Zeile: 142)

Die Erzieherin differenziert Merkmale zwischen Migranten und Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft.

Erzieherin: „Einfach nur dieses: keine Scheu vor Körpernähe. Ich glaube, dass das ein Merkmal von Migration ist. Also, keine riesengroße Distanz.“ (Problemzentriertes Interview Nr. J10, Zeile: 151-152)

Die teilnehmende Beobachtung macht deutlich, wie sehr die Interaktion von Berührung gekennzeichnet ist, ausgehend von der Erzieherin als auch von den Kindern der Mehrheitsgesellschaft.

Die Erzieherin umarmt und drückt lachend das Kind. (Teilnehmende Beobachtung Nr. J10, Feldnotiz 1)

(Feldnotiz 5: Ein Mädchen hält sich an der Erzieherin fest, als diese auf die andere Seite gehen möchte) Erzieherin: „Wollen wir mal da vorne hingehen? Du darfst auch mein Bein mitnehmen.“ (Teilnehmende Beobachtung Nr. J10, Takt 714; Feldnotiz 5)

3. Dimension „Kulturelle Sachkenntnisse“

Kategorie: „Kulturelle Haltung und Merkmale des Herkunftslandes“

Durch die fehlenden Sachkenntnisse der Mehrheitsgesellschaft kann der kulturelle Stellenwert anderer Kulturen nicht ausreichend wahrgenommen werden, so die Erzieherin (*problemzentriertes Interview Nr. J10, Zeile: 58-63*).

Kategorie: „Temperament“

Die Erzieherin stellt Unterschiede zwischen Migranten und Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft fest.

Interviewer: „Gibt es da Unterschiede in der Kontaktaufnahme zwischen Migranten und der Mehrheitsgesellschaft?“

Erzieherin: „Ja, natürlich, da ist eine ganz andere Freundlichkeit.

Körperkontakt, da scheut man sich nicht vor.“ (Problemzentriertes Interview Nr. J10, Zeile: 109-112)

Die Interaktion der Erzieherin ist während der teilnehmenden Beobachtung freundlich und mit Berührung (*teilnehmende Beobachtung Nr. J10, Feldnotiz 1*).

4. Dimension „Sprachlicher Tutor“

Kategorie: „Sprachkenntnisse als moderierende Variablen der Akkulturation“

Nach Ansicht der Erzieherin führt der Verzicht von Transfer- und Dolmetscherleistungen als moderierende Variablen nach Ansicht der Erzieherin zu einem schnelleren Zweitspracherwerb.

Erzieherin: „Wenn es um Deutsch geht, finde ich das schon besser, dass ich eine Privatlehrerin hatte, die nur Deutsch gesprochen hat. Weil, diese Möglichkeit hat sie mir gar nicht gegeben, dass sie übersetzt, dass es diese Hilfen gab. Sondern ich musste selber alles nachforschen und das hat mich dazu gebracht, schneller zu lernen.“ (Problemzentriertes Interview Nr. J10, Zeile: 136-141)

Kategorie: „Erzieherin entschlüsselt das Kommunikationsverhalten des Kindes“

Die Erzieherin entschlüsselt Absichten und Verhalten des Kindes mithilfe ihrer Expertise. So deutet sie das Lächeln und das Schweigen eines Kindes als Kennzeichen fehlender Deutschkenntnisse. Anders als ihre Kolleginnen, die darin eine Verweigerungshaltung zu erkennen glauben.

Erzieherin: „Da haben die anderen gesagt: er würde das verstehen und nur so tun, als könnte er das nicht verstehen. Dabei hat er immer gelächelt und so getan, als hätte er das verstanden, dabei hatte er das nicht verstanden.“ (Problemzentriertes Interview Nr. J10, Zeile: 23-25)

Die Erzieherin ordnet das „typische Lächeln“ von Menschen mit Migrationshintergrund als Merkmal für fehlende Deutschkenntnisse ein.

Erzieherin: „Dieses typische Lächeln. Das merkt man auch bei Erwachsenen, die nichts verstehen. Dieses typische Lächeln: ‚ich tue jetzt mal so, als würde ich verstehen. Dabei verstehe ich gar nichts‘. Dieses permanente Ja-Sagen!“ (Problemzentriertes Interview Nr. J10, Zeile: 95-98)

5. Dimension „Kultureller Vermittler“

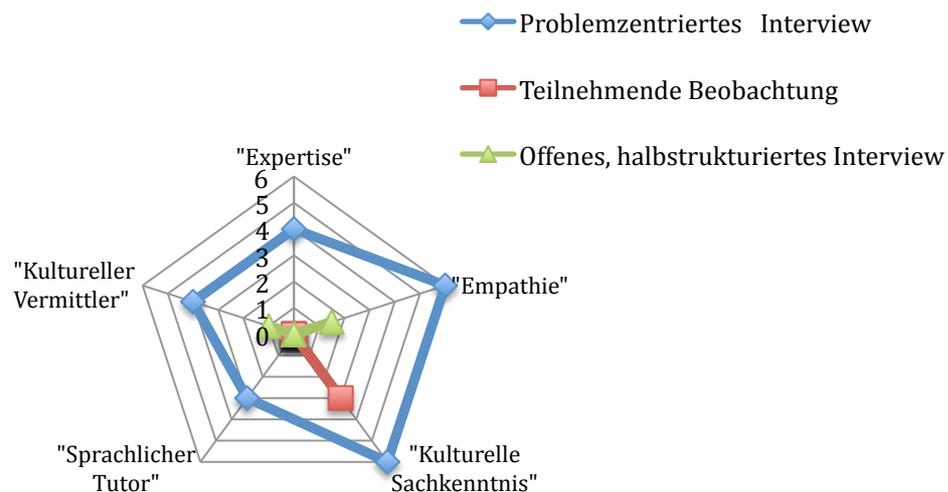
Kategorie: „Eltern“

Für Eltern sei eine muttersprachliche Kommunikation wichtig, so die Erzieherin.

Erzieherin: „Eine Freundin von mir hat mich angerufen, sie ist

Kroatin. Sie wollte vorbeikommen und eine Anmeldung abholen. Ich meinte: ‚klar, aber du wohnst doch gar nicht hier um die Ecke‘. Aber das war ihr wichtig, dass da jemand ist, der auch unsere Sprache spricht.“ (Problemzentriertes Interview Nr. J10, Zeile: 164-168)

Abbildung 19: Übersicht Daten-Frequenzierung der fünf Dimension (J10)



Eine Übersicht zum Interaktionskorpus der teilnehmenden Beobachtung konnte bei dieser Stichprobe nicht wiedergegeben werden. Aufgrund des geringen verwertbaren Datenmaterials der teilnehmenden Beobachtung war eine objektive Auswertung nicht möglich. Lediglich die Interaktionskategorie – „Freundlich mit Berührung“ – konnte einige Male festgehalten werden.

Zusammenfassung der Ergebnisse der Einzelfallanalyse J10

Erfahrungsurteil der reflektierenden Praktikerin (1. Erhebungsphase)

- Wanderungsform: Flüchtling
- Überdurchschnittlicher Bildungsstand der Erzieherin begünstigte eine schnelle Integration.
- Erzieherin hält muttersprachliche Unterstützung für Kinder mit Migrationshintergrund für kontraproduktiv
- Migration generiert Empathie und Expertise
- Migrations-Expertise hilft beim Entschlüsseln des kindlichen Kommunikationsverhaltens
- Kinder mit Migrationshintergrund frequentieren Erzieherinnen mit eigener Migrationsbiografie stärker als Erzieherinnen ohne Migrationshintergrund

2. und 3. Erhebungsphase (im Abgleich mit der 1. Erhebungsphase)

- Die 1. Erhebungsphase zeigt eine Dominanz der Dimensionen „Empathie“ und „kulturelle Sachkenntnisse“. Durch die geringe kontextbezogene Datenmenge in der 2. und 3. Erhebungsphase ist insgesamt nur ein schwacher Abgleich mit der 1. Erhebungsphase möglich.
- Der Migrationshintergrund und die Zweisprachigkeit der Erzieherin waren den Kindern nicht bekannt.

4.11. Ergebnis der Einzelfallanalyse K11

Herkunft und Einwanderungsalter:

Interviewer: „Aus welchem Land kommen deine Eltern?“

Erzieherin: „Meine Eltern kommen aus Russland und ich selbst bin auch in Russland geboren.“

Interviewer: „Bist du Russin oder Deutsche?“

Erzieherin: „Ich habe deutsche Wurzeln. Und es steht in meiner Geburtsurkunde, dass ich die Nationalität ‚Deutsch‘ habe.“

Interviewer: „In welchem Alter kamst du erstmalig in Kontakt mit der deutschen Kultur?“

*Erzieherin: „Von Geburt an, ich wurde in Deutsch angesprochen.“
(Problemzentriertes Interview Nr. K11, Zeile: 11-18)*

1. Dimension „Expertise“

Kategorie: „Fehlende Sprachkenntnisse“

Die Erzieherin weiß aus eigener Erfahrung: Kinder leiden aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse unter fehlender sozialer Teilhabe.

Erzieherin: Die sind in sich gekehrt, zurückhaltend. Es macht sie sehr traurig, wenn sie merken, sie sind nicht in der Lage, sich mitzuteilen. Ich habe auch immer den Mund gehalten um nicht aufzufallen.“ (Problemzentriertes Interview Nr. K11, Zeile: 156-158)

2. Dimension „Empathie“

Kategorie: „Fremdsein“

Die Erzieherin äußert Mitgefühl und große Empathie für Menschen mit Migrationshintergrund.

Erzieherin: „Ja, ich habe eine ganz große Empathie fremden Menschen gegenüber und auch Mitgefühl.“ (Problemzentriertes Interview Nr. K11, Zeile: 48-49)

Während der teilnehmenden Beobachtung erkundigt sich die Erzieherin unaufgefordert nach dem Wohlbefinden eines polnischen Mädchens.

Erzieherin: „Anna (polnischer Herkunft), du siehst so müde aus. Ist bei dir alles in Ordnung? Bist nur müde? Ja?“ (Teilnehmende Beobachtung Nr. K11, Takt: 1111)

Die Kinder geben im Interview die Rückmeldung, dass die Erzieherin bemerkt, wenn Kinder traurig sind.

Interviewer: „Merkt XY (Erzieherin) das, wenn ein Kind traurig ist?“

Kind mit türkischer Herkunft: „Das merkt sie.“ (Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. K11, Zeile: 55- 56)

Kategorie: „Kulturelle Bindung“

Migrantenkinder mit fehlenden Sprachkenntnissen bevorzugen die Erzieherin gegenüber der deutschen Kollegin aufgrund gemeinsamer Migrationszugehörigkeit und infolgedessen ähnlicher Erfahrungen, so die Erzieherin.

Erzieherin: „In der ersten Zeit ist das schon so, dass es ihnen eine gewisse Sicherheit bietet. Die wird mich schon verstehen. Die spricht auch eine andere Sprache. Es war auch schon so, dass Kinder mich auf Türkisch angesprochen haben“ (Problemzentriertes Interview Nr. K11, Zeile: 83-86).

3. Dimension „Kulturelle Sachkenntnisse“

Kategorie: „Kulturelle Haltung und Merkmale des Herkunftslandes“

Die Erzieherin ist in Russland mit anderen Werten und Normen aufgewachsen. Sie sieht sich geprägt durch die russische Erziehung, von der sie sich heute distanziert.

Erzieherin: „Natürlich hat meine kindliche Erziehung Einfluss auf mich, aber ich bemühe mich, mich davon nicht beeinflussen zu lassen.“ (Problemzentriertes Interview Nr. K11, Zeile: 83-86)

Während der teilnehmenden Beobachtung sind die Kinder auffällig zurückhaltend gegenüber ihrer Erzieherin. Anlässe für wechselseitige dialogische Konstruktion zwischen Erzieherin und Kind bleiben aus. Die Erzieherin stellt vermehrt W-Fragen.

Feldnotiz 1: Auffällig bei dieser Beobachtung ist, wie wenig beteiligt und einsilbig die Kinder in der Interaktion mit der Erzieherin reagieren. (Teilnehmende Beobachtung Nr. K11, Takt: 1816, 2095, 3200)

Feldnotiz 2: Kinder sind auffällig zurückhaltend gegenüber ihrer Erzieherin. Sie antworten zumeist mit Nicken oder Kopfschütteln. (Teilnehmende Beobachtung Nr. K11, Takt: 1111, 1082, 1345)

4. Dimension „Sprachlicher Tutor“

Kategorie: „Motivation“

Die sozial reversible Haltung gegenüber Migranten resultiert aus der eigenen Migrationsbiografie.

Erzieherin: „Natürlich hat mich das im Punkt ‚Willkommenskultur‘ verändert.

Dass ich auf Menschen zugehe und frage: ‚wie geht’s dir hier?’“

(Problemzentriertes Interview Nr. K11, Zeile: 51-52)

Während der teilnehmenden Beobachtung erkundigt sich die Erzieherin unaufgefordert nach dem Wohlbefinden eines Mädchens mit polnischer Herkunft (*teilnehmende Beobachtung Nr. K11, Takt: 1111*).

Andererseits lässt die Erzieherin Möglichkeiten und Gelegenheiten für eine interkulturelle, wechselseitige und dialogische Interaktion ungenutzt. Die türkischen Kinder bieten einen Dialog an. Die Erzieherin reagiert nicht auf das Angebot. Die Interaktion der Erzieherin in diesem Kontext bleibt kurz und knapp.

Erzieherin: „Was möchtest du essen?“

Kind 6 türkischer Herkunft: „Kartoffeln! Was ist das?“

Erzieherin: „Gemüsebratlinge.“

Kind 6 türkischer Herkunft: „Und das?“

Erzieherin: „Und das ist Milchreis.“

Kind 6 türkischer Herkunft: „Ich mag nix.“

Erzieherin: „Nix! Und Serda?“

Kind 7 türkischer Herkunft: „Ich möchte auch nix.“

Kind 6 türkischer Herkunft: „Solange haben wir das nicht ‚geessen‘ (gegessen), also ‚magen‘ (mögen) wir das nicht.“

Erzieherin: „Und wer mag Eisbergsalat?“

K6, K7, K8 türkischer Herkunft: „Ich nicht!“ (Teilnehmende Beobachtung Nr. K11, Takt: 1270)

Auffällig bleibt zudem die zurückhaltende, distanzierte Haltung der Kinder in der Interaktion mit ihrer Erzieherin (*teilnehmende Beobachtung Nr. K11, Takt: 1111, 1082, 1345; Feldnotiz 1 u. 2*).

Kategorie: „Erzieherin entschlüsselt das Kommunikationsverhalten des Kindes“

Erzieherin deutet „Lächeln“ als Merkmal fehlender Sprachkenntnisse.

Erzieherin: „Diese ambivalente Kommunikation, das kommt noch dazu. Wenn du mich anlächelst, dann lächle ich zurück, aber du willst eigentlich, dass ich aufräume. Aber ich weiß, dass dieses Lächeln... dass er gar nicht verstanden hat und trotzdem lächelt.“ (Problemzentriertes Interview Nr. K11, Zeile: 114-117)

Das Lächeln von Kindern mit fehlenden Sprachkenntnissen wird nach Ansicht der Erzieherin nicht selten falsch interpretiert. Es entsteht der Eindruck, dass diese Kinder gut verstehen, sich jedoch sprachlich verweigern.

Erzieherin: „Manche Leute fühlen sich dann ganz schnell veräppelt. Und denken: ‚was lacht der mich jetzt an, was fällt dem ein?‘ Es wird auch ganz oft gesagt: ‚der will auch gar nicht verstehen‘. Nee, der kann zurzeit gar nicht.“ (Problemzentriertes Interview Nr. K11, Zeile: 119-122)

Kategorie: „Muttersprachliche Aufgaben“

Die Erzieherin übernimmt muttersprachliche Aufgaben.

(Problemzentriertes Interview Nr. K11, Zeile: 108-110)

5. Dimension „Kultureller Vermittler“

Kategorie: „Kulturell perspektiviertes Weltwissen“

Die empathische und offene Haltung gegenüber Migranten resultiert aus den eigenen vielfältigen kulturellen Erfahrungen in Russland, so die Erzieherin.

Erzieherin: „Weil ich ganz viele Beziehungen zu anderen Kulturen auch in Russland hatte. Das schafft Offenheit für andere Kulturen.“ (Problemzentriertes Interview Nr. K11, Zeile: 126-127)

Erzieherin: „Ich habe keine Berührungängste mit anderen Kulturen.“ (Problemzentriertes Interview Nr. K11, Zeile: 132)

Kategorie: „Interkulturelle Interaktionsebene“

Die Erzieherin begrüßt Kinder auch in deren Landessprache.

*Erzieherin: „Weil ich gesagt habe: „Merhaba“ (Hallo = türkisch).
Mehrsprachigkeit ist was Selbstverständliches in meiner Arbeit.“
(Problemzentriertes Interview Nr. K11, Zeile: 88-89)*

Kategorie: „Eltern“

Guter Kontakt zu den Eltern beeinflusse auch die Erzieher-Kind-Kind-Erzieher
Interaktion:

*„Beziehung ist auch über Eltern herzustellen. Wenn man bei Eltern auf Antipathie
stößt, da kannst du noch so sehr mit dem Kind, das Kind wird sich nicht
wohlfühlen.“ (Problemzentriertes Interview Nr. K11, Zeile: 145)*

Kategorie: „Interkulturelles Engagement“

Die Erzieherin berichtet, sie sei interkulturell nicht interessiert, ihr Interesse gilt
der Mehrheitsgesellschaft.

*Erzieherin: „Menschen, die Freude daran haben etwas Neues kennenzulernen, die
interessieren sich eher für so was. Ich habe gar kein Interesse daran. Ich habe ein
Interesse daran, mich in die deutsche Gesellschaft zu integrieren. Bei mir ist das
umgekehrt.“ (Problemzentriertes Interview Nr. K11, Zeile: 150-154)*

Während der teilnehmenden Beobachtung zeigt die Erzieherin an einem
interkulturellen kulinarischen Dialog kein Interesse. Die Interaktion der
Erzieherin bleibt kurz und knapp. Zudem verzichtet sie auch auf eine
pädagogische Intervention. (*Teilnehmende Beobachtung Nr. K11, Takt: 1270*)

Abbildung 20: Übersicht Daten-Frequentierung der fünf Dimension (K11)

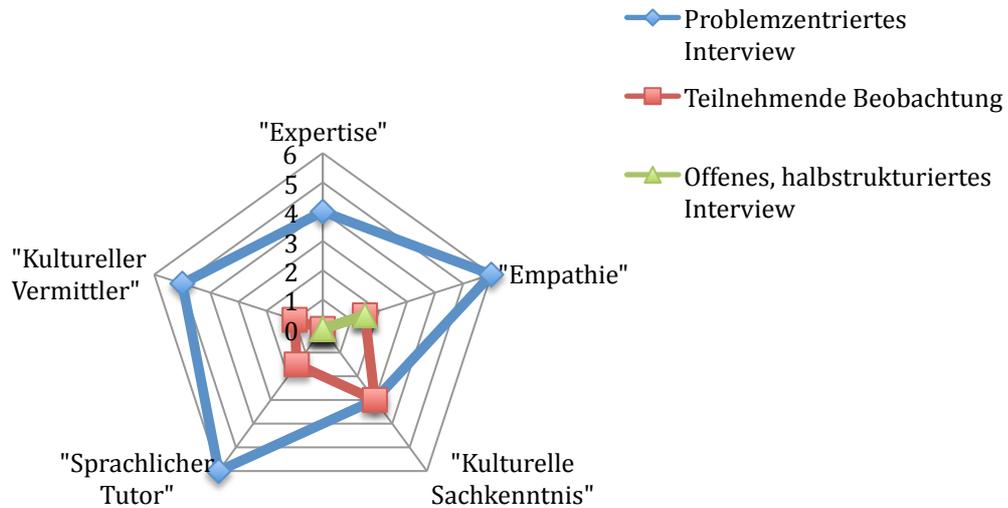
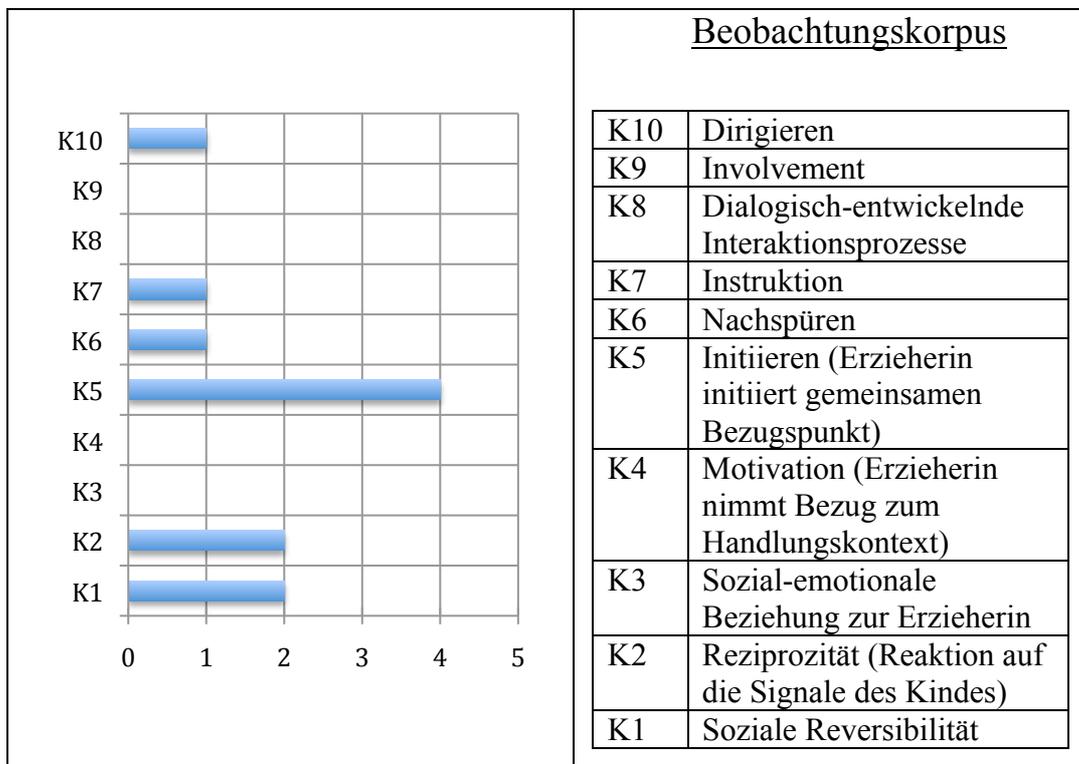


Abbildung 21: Interaktion der teilnehmenden Beobachtung (K11)



Beobachtungskorpus

| | |
|-----|---|
| K10 | Dirigieren |
| K9 | Involvement |
| K8 | Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse |
| K7 | Instruktion |
| K6 | Nachspüren |
| K5 | Initiieren (Erzieherin initiiert gemeinsamen Bezugspunkt) |
| K4 | Motivation (Erzieherin nimmt Bezug zum Handlungskontext) |
| K3 | Sozial-emotionale Beziehung zur Erzieherin |
| K2 | Reziprozität (Reaktion auf die Signale des Kindes) |
| K1 | Soziale Reversibilität |

Zusammenfassung der Ergebnisse der Einzelfallanalyse K11

Erfahrungsurteil der reflektierenden Praktikerin (1. Erhebungsphase)

- Wanderungsform: Aussiedler (Russland)
- Erzieherin fühlt sich trotz großem Akkulturations/Integrations-Engagements noch immer benachteiligt
- Erzieherin leidet noch immer unter fehlender Akzeptanz und Anerkennung der Mehrheitsgesellschaft
- Die Erzieherin vermittelt zwischen Kita und Eltern gleicher kultureller Herkunft im kulturellen als auch pädagogisch Kontext
- Migrationserfahrungen helfen beim Entschlüsseln des kindlichen Kommunikationsverhaltens
- Kinder mit Migrationshintergrund frequentieren Erzieherinnen mit eigener Migrationsbiografie stärker als Erzieherinnen ohne Migrationshintergrund
- Eigene Migration erzeugt eine positive interkulturelle Haltung

2. und 3. Erhebungsphase (im Abgleich mit der 1. Erhebungsphase)

- Interkulturelle Haltung ist wenig motiviert und ohne Initiative
- Die Operationalisierung der Interaktion zwischen Erzieherin und Kind lässt eine Dominanz in „Initiieren“ erkennen
- Durch die geringe kontextbezogene Datenmenge in der 2. und 3. Erhebungsphase ist insgesamt nur ein schwacher Abgleich mit der 1. Erhebungsphase möglich
- Kinder sind auffällig zurückhaltend/distanziert, ohne sichtbare Bindung/Beziehung zur Erzieherin.
- Migrationshintergrund und Zweisprachigkeit der Erzieherin war Kita-Kindern bekannt.

4.12. Ergebnis der Einzelfallanalyse L12

Herkunft und Einwanderungsalter:

Interviewer: „ Aus welchem Land kommen deine Eltern?“

Erzieherin: „Meine Eltern kommen aus Portugal.“

Interviewer: „Deine Eltern sind also in Portugal geboren?“

Erzieherin: „Ja.“

Interviewer: „Du bist hier geboren?“

Erzieherin: „Ja.“

Interviewer: „In welchem Alter kamst du erstmalig in Kontakt mit der deutschen Kultur oder der Sprache?“

Erzieherin: „Also, richtig mit deutscher Sprache war das erste und letzte Kindergartenjahr. Ich war ein Jahr im Kindergarten, im letzten Jahr vor der Schule. Unser Bekanntenkreis waren alles Portugiesen.“

(Problemzentriertes Interview Nr. L12, Zeile: 11-21)

1. Dimension „Expertise“

Kategorie: „Schwierigkeiten bei Zweitspracherwerb“

Das Verlassen ihres angestammten kulturellen und sprachlichen Binnenraums führte zu Überforderung, Instabilität und sprachlicher Verweigerung.

Erzieherin: „Du bist in einem anderen Land, du hast deine Sprache, was für dich das Normalste auf der Welt ist, und dann kommst du da hin, sollst da leben und mit den anderen Kindern kommunizieren und stehst da und die gucken dich auch an, so nach dem Motto: ‘was sagst du jetzt?’. Ich war dann so ein Kind, ich habe mich zurückgezogen: ‘ja, wenn die mich nicht verstehen, brauche ich auch nicht mit denen reden’. War schon schwierig.“ (Problemzentriertes Interview Nr. L12, Zeile: 69-74)

Sprachliche Anforderungen/Überforderungen wirkten einschüchternd auf die Erzieherin.

Erzieherin: „Ich habe mich dann zurückgezogen. Habe mich auch nicht getraut, was zu sagen.“ (Problemzentriertes Interview Nr. L12, Zeile: 89)

Während der teilnehmenden Beobachtung verwendet die Erzieherin scheinbar eigene Erfahrungen. So erkennt die Erzieherin unaufgefordert die Schüchternheit eines türkischen Mädchens und zeigt besonderes Involvement in der Interaktion mit dem türkischen Mädchen (*Teilnehmende Beobachtung Nr. L12, Takt: 820; Feldnotiz 1*).

(Feldnotiz 1: Ein türkisches Mädchen, das wenig Deutsch spricht, steht schüchtern am Rande des Geschehens. Die Erzieherin spricht sie freundlich an und erkundigt sich nach ihrem Befinden)

Die Kinder nehmen das besondere Involvement ihrer Erzieherin in der Interaktion mit bedürftigen Kindern auf ihre Weise wahr. Auf einem Kinderbild hat ein Mädchen ein trauriges Kind gezeichnet, begleitet von der Erzieherin, welche von dem Kind mit freundlichem Gesichtsausdruck dargestellt wurde.

Interviewer: „Und was hast du mir erzählt, was macht sie, wenn man traurig ist?“

Kind 1 aus Aussiedlerfamilie: „Trösten.“

Interviewer: „Hm, und wie macht sie das?“

Kind 2: „Auf den Schoß setzen.“

Kind 3 aus Aussiedlerfamilie: „Ja, wenn wir wollen.“

Interviewer: „Ah, dann ist sie lieb zu dir?“

Kind 3 aus Aussiedlerfamilie: „Ja.“ (Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. L12, Zeile: 27-32; Bild L12/I)

2. Dimension „Empathie“

Kategorie: „Fremdsein“

Die Erzieherin fühlte sich mit Eintritt in die Mehrheitsgesellschaft wie ein Außenseiter (*problemzentriertes Interview Nr. L12, Zeile: 55-57*).

Sie berichtet aus eigener Erfahrung und fühlt darum mit beim „Fremdsein“.

Erzieherin: „Generell, wir haben ja auch Kinder aus anderen Ländern, aus der Türkei und so. Ich kann das echt nachvollziehen wie das ist, wenn man keinen an seiner Seite hat.“ (Problemzentriertes Interview Nr. L12, Zeile: 77-79)

Eigene Erfahrungen bewirken ein besonderes Involvement für Außenseiter:

„Wenn man diese Erfahrung gemacht hat, dann ist man intensiver dabei. Weil man weiß, was das für ein Gefühl ist als Außenseiter.“ (Problemzentriertes Interview Nr. L12, Zeile: 81-83)

Die Erzieherin erkennt während der teilnehmenden Beobachtung unaufgefordert die Bedürftigkeit eines schüchternen türkischen Mädchens und zeigt besonderes Involvement in der Interaktion mit dem türkischen Mädchen. Sie demonstriert bzw. spiegelt hier eigene Expertise im Kontext „Fremdsein“. Die deutsche Kollegin hatte die Bedürftigkeit des Mädchens nicht wahrgenommen (teilnehmende Beobachtung Nr. L12, Takt: 820).

Im Kinderinterview wird die Verbundenheit der Kinder mit Migrationshintergrund gegenüber ihrer Erzieherin deutlich, was Rückschlüsse auf die besondere Reziprozitäts-Kompetenz der Erzieherin zulässt.

Interviewer: „Mögt ihr XY gerne?“

Kind: „Ja!“

Kind aus Aussiedlerfamilie: „XY ist meine Liebste.“

Kind serbischer Herkunft: „Und meine auch!“ (Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. L12, Zeile: 38-42)

Kategorie: „Kulturelle Bindung“

Nach Ansicht der Erzieherin identifiziert das Kind mit Migrationshintergrund Unterstützungs-Bereitschaft und Befähigung bei der Erzieherin mit eigener Migrationsbiografie.

Erzieherin: „Das merken die! Weil, man kann sich ja einfühlen. Weil die merken: die weiß, wie das ist, bei der bin ich an der richtigen Adresse.“

(Problemzentriertes Interview Nr. L12, Zeile: 69-74)

Das portugiesische Kind würde die Erzieherin portugiesischer Herkunft bevorzugen, weil es für eine Bindung Sprache braucht, so die Erzieherin.

Interviewer: „Das portugiesische Kind, das kein Deutsch kann, zu wem würde das gehen?“

Erzieherin: „Wahrscheinlich auch zur Erzieherin mit Migrationshintergrund.“

Interviewer: „Ist es leichter für das portugiesische Kind, wenn du ihm auf Portugiesisch helfen kannst?“

Erzieherin: „Ja! Das ist es auf jeden Fall. Es versteht die Sprache, es kann eine Bindung aufbauen, eine Beziehung. Das ist ja das Fundament. Man muss erst mal eine Beziehung aufbauen. Und wenn ich die Sprache kenne, würde ich sie auch einsetzen.“ (Problemzentriertes Interview Nr. L12, Zeile: 117-120)

Die Einrichtung betreute zum Zeitpunkt der teilnehmenden Beobachtung keine portugiesischen Kinder. Ein Junge aus Argentinien (kulturnah) mit unvollständigen Deutschkenntnissen wendet sich – als er Hilfe braucht – an die portugiesische Erzieherin, obwohl zwei weitere Erzieherinnen leichter zu erreichen gewesen wären.

(Feldnotiz 2: Ein vierjähriger Junge geht an den zwei Kolleginnen vorbei, nimmt wortlos die Hand der Erzieherin und zappelt dabei mit den Beinen.)

Das Kinderinterview spiegelt die Verbundenheit von Kindern mit Migrationshintergrund gegenüber ihrer Erzieherin. Und auch die Kinderbilder lassen die Bindung zu ihrer Erzieherin erkennen (*offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. L12, Zeile: 25-46; Bild 1,2,3*).

3. Dimension „Kulturelle Sachkenntnisse“

Kategorie: „Kulturelle Haltung und Merkmale des Herkunftslandes“

Die Erzieherin beschreibt kulturelle Unterschiede bei der Betreuung von Kindern. So seien Kinder mit Migrationshintergrund weniger körperliche Distanz gewöhnt.

Interviewer: „Suchen Migrantenkinder das häufiger, dass sie so ‚betüdtelt‘ werden, oder ist das gleich?“

Erzieherin: „Eigentlich ist das gleich. Aber bei Migrantenkindern merkst du: die kennen das, dass sie betüdtelt werden, und bei deutschen Kindern ist das unterschiedlich. Manche mögen das gar nicht und kennen das nicht.“

Interviewer: „Das heißt: das unterscheidet auch die Erziehung, dass ihr da ein bisschen mehr ‚Mimos‘ (portugiesisch = Zuwendung/Verwöhnen) habt?“

Erzieherin: „Mehr ‚Mimos‘ genau!“ (Problemzentriertes Interview Nr. L12, Zeile: 143-150)

Die teilnehmende Beobachtung zeigt, die Erzieherin küsst das Kind, das Kind scheint sich gemocht zu fühlen (*teilnehmende Beobachtung Nr. L12, Takt: 1860; Feldnotiz 4*). Zudem wird ein Junge beobachtet, wie er sich um körperliche Nähe bei der Erzieherin bemüht. Die Erzieherin reagiert auf das Interaktions-Interesse des Kindes, indem sie das Kind auf den Schoß nimmt und auf die Wange küsst. Das Kind ist fröhlich/heiter in Gegenwart der Erzieherin.

(Feldnotiz 5: Ein kleiner dreijähriger Junge lehnt sich bei der Erzieherin an, worauf die Erzieherin den Jungen fragt: ‚darf ich dich knuddeln?‘ Der Junge lächelt und stimmt zu. Die Erzieherin drückt und herzt das Kind. Dem Jungen scheint es zu gefallen und er will nicht von ihrem Schoß, als das Telefon klingelt. Erzieherin küsst das Kind auf die Wange. Junge scheint sich gemocht zu fühlen.)
Erzieherin: „Micha, du bist so süß. Darf ich dich einmal knuddeln?“
Kind: „Ja.“ (*Teilnehmende Beobachtung Nr. L12, Takt: 4014; Feldnotiz 5*)

Die Rückmeldung der Kinder stützt die Beobachtung (*offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. L12, Zeile: 29-34*).

Kategorie: „Temperament“

Die Erzieherin stellt kulturelle Unterschiede im Temperament und in der körperlichen Distanz zwischen Deutschen und Portugiesen fest. Zudem seien Migrantenkinder mehr Zuwendung und Körpernähe gewohnt, als es in der Mehrheitsgesellschaft üblich sei (*problemzentriertes Interview Nr. L12, Zeile: 143-150*).

Während der teilnehmenden Beobachtung delegiert die Erzieherin das Aufräumen freundlich mit Berührung (*teilnehmende Beobachtung Nr. L12, Takt: 4014; Feldnotiz 6*).

(Feldnotiz 6: Erzieherin küsst das spanische Kind auf die Wange. Keine auffällige Reaktion vom Kind.)

Die Kinder berichten im Interview: die Erzieherin nähme sie auf den Schoß, wenn sie das möchten (*offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. L12, Zeile: 27-32; Bild L12/I*).

4. Dimension „Sprachlicher Tutor“

Kategorie: „Erzieherin entschlüsselt das Kommunikationsverhalten des Kindes“

Mangelndes Sprachverständnis führte bei der Erzieherin in der Kindheit zu Einschüchterung und infolgedessen zu sprachlichen Vermeidungstendenzen. Ohne eigene Expertise kann es zu Missverständnissen oder zu Fehleinschätzungen auf der Betreuerenebene kommen.

Erzieherin: „Ich habe mich dann zurückgezogen. Hab mich auch nicht getraut, was zu sagen.“

Interviewer: „Dass die Erzieherin denkt: ‚warum räumt die nicht auf?‘“

Erzieherin: „Ja, er steht da und versteht das wirklich nicht.“ (Problemzentriertes Interview Nr. L12, Zeile: 87-92)

Erzieherin: „Da gibt es auch manchmal Missverständnisse, dass Leute denken, das muss er jetzt verstehen! Oder die werden auch falsch beurteilt.“

(Problemzentriertes Interview Nr. L12, Zeile: 87-92)

Die Erzieherin entschlüsselt Absichten und Verhalten von Kindern durch einen Perspektivenwechsel auf der Grundlage eigener Erfahrungen.

Erzieherin: „Man geht da anders ran, auch mit anderen Gefühlen. Man kann sich reinversetzen und weiß: ‚na, das ist jetzt zu viel.‘ Als Erzieher macht man das so, wie man es gelernt hat. Und ich bin ja von der anderen Seite und weiß, wie es bei der anderen Seite aussieht. Und das sind zwei verschiedene Welten.“

(Problemzentriertes Interview Nr. L12, Zeile: 98-102)

Einblicke in die Praxis stützen die Aussage der Erzieherin. Unbeteiligt und ohne Handlungsbezug erkennt die Erzieherin bei einem Kind mit Migrationshintergrund und geringen Deutschkenntnissen dessen Bedürftigkeit. Die Haltung und Wahrnehmung der Kolleginnen gegenüber dem Kind sind im Vergleich mit der Erzieherin stark different.

Erzieherin (Frage an die Kollegin): „Was ist denn mit Rosa?“

Kollegin (schimpft): „Die spinnt! Bestimmt, weil sie kein Kostüm anhat.“

Erzieherin (fragt freundlich das Kind): „Was hat Rosa?“

Kollegin (schimpft): „Sie soll aufhören damit.“

Erzieherin (tröstend): „Rosa?“ (Teilnehmende Beobachtung Nr. L12, Takt: 850)

Das Kinderinterview beleuchtet die besondere Verbundenheit von Kindern mit Migrationshintergrund gegenüber ihrer Erzieherin, was Rückschlüsse auf eine besondere – von der Mehrheitsgesellschaft abweichende – Interaktion zulässt (*offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. L12, Zeile: 38-42*).

Kategorie: „Muttersprachliche Aufgaben“

Die Erzieherin übernimmt muttersprachliche Aufgaben in der Kita. Sie ermittelt muttersprachlichen Sprachstand und übersetzt (*Problemzentriertes Interview Nr. L12, Zeile: 151- 156*).

5. Dimension „Kultureller Vermittler“

Kategorie: „Kulturell perspektiviertes Weltwissen“

Die Erzieherin vermittelt Multikulturalität als Normalität. Sie fördert zudem Akzeptanz und Anerkennung von kultureller Diversität.

Erzieherin: „Ich spreche auch mit anderen Kindern, auch aus anderen Kulturen und finde das schön, wenn die von zu Hause erzählen und von deren Festen. Ich finde, hier in Deutschland sind ja auch viele Kulturen vertreten und dann sollte man das schon mit einbringen.“

Interviewer: „Und dann sprecht ihr miteinander?“

Erzieherin: „Ja, wir feiern ja andere Feste, teilweise intensiver, z.B. Ostern. Und das erzählen wir: ‘wie ist das bei dir?‘.“ (Problemzentriertes Interview Nr. L12, Zeile: 25-30)

Die Erzieherin singt einem Kind ein Lied aus ihrer Heimat vor.

Erzieherin (singt): „Eu vi um sapo quak, quak, quak. Num guardanapo quak, quak, quak.“ (Übersetzung: Ich sah einen Frosch quak, quak, quak. In einem Handtuch quak, quak, quak.) (Teilnehmende Beobachtung Nr. L12, Takt: 2910)

Kategorie: „Interkulturelles Engagement“

Erzieher mit Migrationsbiografie sind interkulturell besonders engagiert, da sie über Expertise verfügen:

„Ich denke, die sind da schon engagierter. Weil die ihre eigene Kultur haben, zu ihrer deutschen Kultur. Und können dann mehr erzählen. Es ist schwieriger, über Spanien zu erzählen, wenn man nicht aus Spanien kommt.“ (Problemzentriertes Interview Nr. L12, Zeile: 175-178)

Abbildung 22: Übersicht Daten-Frequentierung der fünf Dimension (L12)

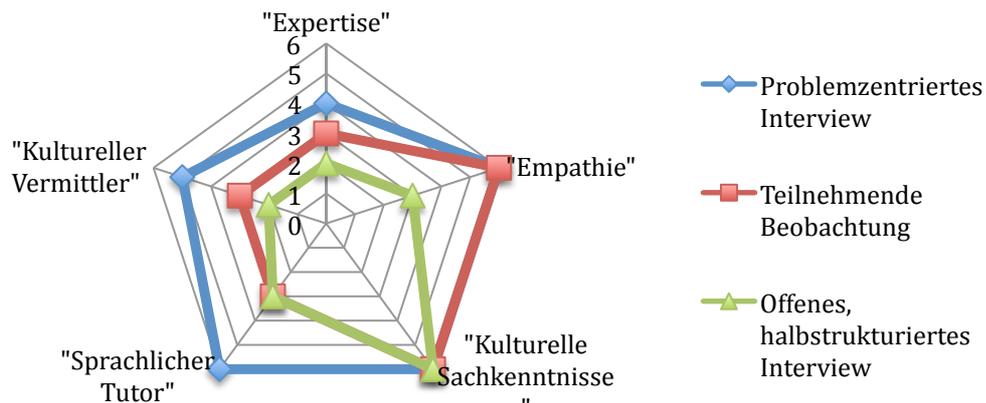
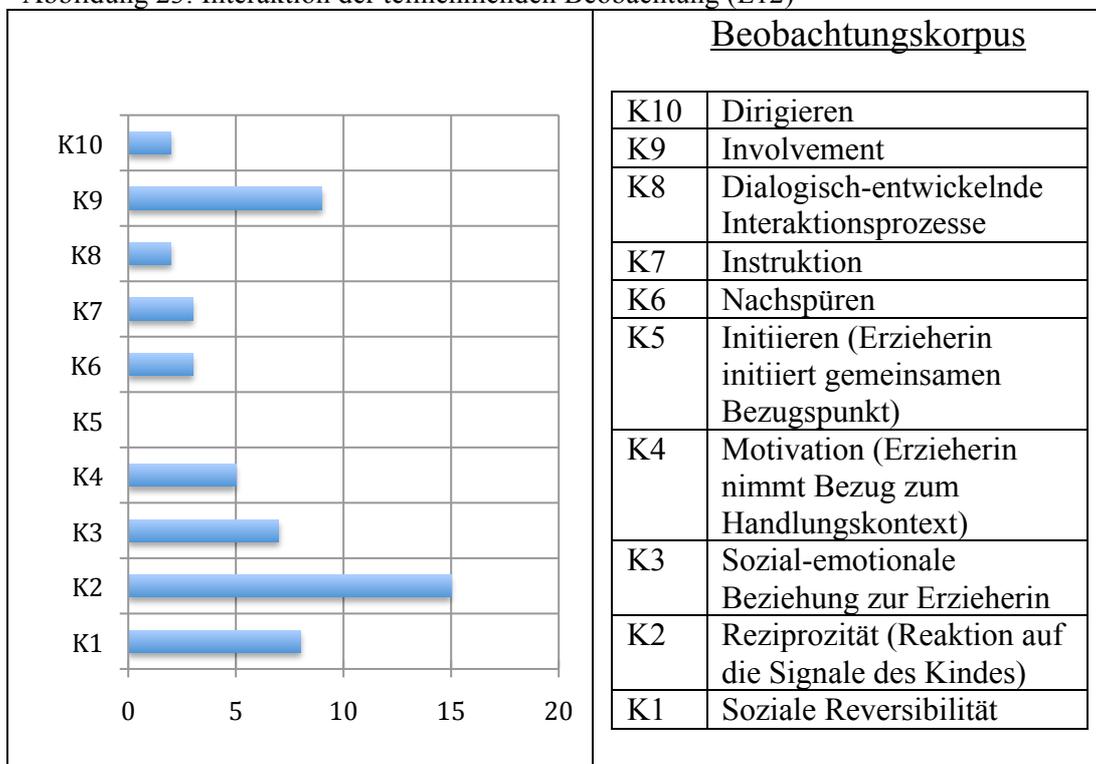


Abbildung 23: Interaktion der teilnehmenden Beobachtung (L12)



Zusammenfassung der Ergebnisse der Einzelfallanalyse L12

Erfahrungsurteil der reflektierenden Praktikerin (1. Erhebungsphase)

- Wanderungsform: Arbeitsmigration
- Migration generiert Empathie und Expertise
- Um Konflikte zu vermeiden, verhielt sich die Erzieherin den Anforderungen der Mehrheitsgesellschaft nach Möglichkeit kongruent
- Kinder mit Migrationshintergrund frequentieren Erzieherinnen mit eigener Migrationsbiografie stärker als Erzieherinnen ohne Migrationshintergrund
- Akkulturationsprozess führte zu Assimilation durch die Mehrheitsgesellschaft
- Migrations-Expertise hilft beim Entschlüsseln des kindlichen Kommunikationsverhaltens
- Akzeptanz und Anerkennung von kultureller Diversität hat einen hohen Stellenwert für die Erzieherin
- Erzieherin beurteilt das interkulturelle Engagement von Erzieherinnen mit Migrationsbiografie als besonders hoch

2. und 3. Erhebungsphase (im Abgleich mit der 1. Erhebungsphase)

- Die Operationalisierung der Interaktion zwischen Erzieherin und Kind lässt eine Dominanz der „Reziprozität“ erkennen, dicht gefolgt von „sozialer Reversibilität“, „sozial-emotionaler Beziehung zur Erzieherin“ und „Involvement“
- Hohe Expertise in allen Dimensionen, mit großer Übereinstimmung zur 2. und 3. Erhebungsphase
- Erzieherin lässt großes Involvement in der Interaktion mit Migrantenkindern wie auch mit deutschen Kindern erkennen
- Migrationshintergrund und Zweisprachigkeit der Erzieherin ist Kita-Kindern bekannt
- Kinder mit Migrationshintergrund frequentieren die Erzieherinnen mit eigener Migrationsbiografie stärker als Erzieherinnen ohne Migrationshintergrund

- Die 2. und 3. Erhebungsphase belegen eine auffällig enge Bindung/Beziehung zwischen Kindern (verschiedener Kulturen) und der Erzieherin
- Berührung dient der Kommunikation und ist ein kulturelles Merkmal von Wertschätzung und sozialer Reversibilität.

4.13. Ergebnis der Einzelfallanalyse M13

Herkunft und Einwanderungsalter:

Interviewer: „Aus welchem Land kommen deine Eltern?“

Erzieherin: „Meine Mutter kommt aus Portugal und mein Vater kommt aus Spanien.“

Interviewer: „Aus Galicien?“

Erzieherin: „Ja!“

Interviewer: „Ein Gallego!“ (galicische Bezeichnung für Galicier)

Erzieherin: „Genau.“

Interviewer: „Du bist in Deutschland geboren?“ (Information aus dem Vorgespräch)

Interviewer: „Ja.“

Erzieherin: „In welchem Alter kamst du erstmalig in Kontakt mit der deutschen Kultur?“

Interviewer: „Also, ich bin schon ziemlich ‚deutsch‘ aufgewachsen. Obwohl meine Eltern einen anderen kulturellen Hintergrund haben, bin ich ziemlich ‚deutsch‘ aufgewachsen, ja!“ (Problemzentriertes Interview Nr. M13, Zeile: 11-22)

1. Dimension „Expertise“

Kategorie: „Keine negativen Migrationserfahrungen“

Die Erzieherin ist deutsch enkulturiert.

Erzieherin: „Also, ich bin schon ziemlich deutsch aufgewachsen. Obwohl meine Eltern einen anderen kulturellen Hintergrund haben, bin ich ziemlich deutsch aufgewachsen, ja!“ (Problemzentriertes Interview Nr. M13, Zeile: 20-22)

Obwohl die Eltern der Erzieherin Migranten der ersten Generation sind, fühlt sie selbst sich nicht als Migrantin (*problemzentriertes Interview Nr. M13, Zeile: 46- 47*).

2. Dimension „Empathie“

Kategorie: „Fremdsein“

Aufgrund eigener interkultureller Erfahrungen erkennt die Erzieherin die Anforderungen, welche Kinder mit Migrationshintergrund – in einem fremden Land, mit fremder Sprache – bestehen müssen und fühlt darum mit beim „Fremdsein“.

Erzieherin: „Ich denke, ich kann nachvollziehen, wie es den Kindern geht, so mit den verschiedenen Sprachen und wie das ist, anders aufzuwachsen als andere jetzt vielleicht.“ (Problemzentriertes Interview Nr. M13, Zeile: 56-58)

Während der teilnehmenden Beobachtung wird das besondere Involvement der Erzieherin in der Interaktion mit dem portugiesischen Kind sichtbar. Die Erzieherin ist emphatisch und leistet Beistand, als das einzige Kind mit Migrationshintergrund in der Kita nicht mitspielen darf. Das Kind bleibt in Gegenwart der Erzieherin selbstbewusst.

Feldnotiz 1: Als das portugiesische Mädchen nicht mitspielen durfte und die Erzieherin erfolglos versuchte, zu intervenieren, behielt die Erzieherin das portugiesische Mädchen bei sich. Während die Erzieherin der Rollenspieleinladung folgte, behielt sie das Mädchen schützend im Arm. (Teilnehmende Beobachtung Nr. M13, Feldnotiz 1)

Die Kinder spiegeln im Interview die zugewandte Haltung ihrer Erzieherin.

Kind: „Dann schickt sie jemanden los, dass der ein Kühlkissen holt.“

Interviewer: „Und streichelt sie ihn?“

Kind portugiesischer Herkunft: „Auf den Schoss.“ (Teilnehmende Beobachtung Nr. M13, Takt: 54-56)

Kategorie: „Kulturelle Bindung“

Nach Ansicht der Erzieherin sei es für das Kind mit Migrationshintergrund egal, ob die Erzieherin über einen Migrationshintergrund verfügt oder nicht. Die Ausnahme bildet die Erzieherin gleicher kultureller Herkunft. Das portugiesische Kind würde die Erzieherin portugiesischer Herkunft wählen.

Interviewer: „Kinder mit Migrationshintergrund, nicht nur portugiesisch, würden die eher zu dir gehen oder zu deinen Kolleginnen?“

Erzieherin: „Ich würde sagen, dass das relativ verteilt ist.“

Interviewer: „Spielt das keine Rolle? Und bei Portugiesen oder Spaniern?“

Erzieherin: „Also, bei unserem portugiesischem Kind ist das dann schon so, dass es in solchen Fragen, ja...“ (nickt zustimmend) (Problemzentriertes Interview Nr. M13, Zeile: 104-107)

Während der teilnehmenden Beobachtung umarmen sich das Kind portugiesischer Herkunft und die Erzieherin zur Begrüßung.

Während der gesamten Beobachtung hatte die Erzieherin nur zu dem Kind portugiesischer Herkunft Körperkontakt und dies gleich mehrfach (*teilnehmende Beobachtung Nr. M13, Feldnotiz 2*).

Das Kind portugiesischer Herkunft zeigt sich im Interview der Portugiesisch-spanischen Erzieherin sehr verbunden. Das portugiesische Mädchen möchte unbedingt noch ein Herz auf das Bild von ihrer Erzieherin malen (*offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. M13, Bild: M13/ 1*).

3. Dimension „Kulturelle Sachkenntnisse“

Kategorie: „Kulturelle Haltung und Merkmale des Herkunftslandes“

Die Erzieherin verfügt über kulturelle Sachkenntnisse und Merkmale der Herkunftsländer. Sie nennt als Beispiel: Esskultur und Tagesstrukturen (*problemzentriertes Interview Nr. M13, Zeile: 48-52*)

Zudem ergaben die teilnehmende Beobachtung und das offene, halbstrukturierte Interview Einblicke zur Kategorie. Hier wurden eindeutige Unterschiede im

Kontext „Berührung“ zwischen dem portugiesischen Kind und den Kindern der Mehrheitsgesellschaft sichtbar. So umarmen sich das Kind portugiesischer Herkunft und die Erzieherin zur Begrüßung. Während der gesamten Beobachtung hatte die Erzieherin nur zu dem Kind portugiesischer Herkunft Körperkontakt und dies mehrfach (teilnehmende Beobachtung Nr. M13, Feldnotiz 2).

Auch scheint für das portugiesische Kind ein „Küsschen“ bei Befindlichkeiten die angemessene Reaktion von der Erzieherin gleicher kultureller Herkunft zu sein.

Interviewer: „Was macht sie, damit der Junge nicht mehr traurig ist? Gibt sie ihm einen Kuss? Oder streichelt sie ihm über den Kopf?“

Kind portugiesischer Herkunft: „Nein, ein Küsschen!“ (Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. M13, Zeile: 72-75)

4. Dimension „Sprachlicher Tutor“

Kategorie: „Sprachkenntnisse als moderierende Variablen der Akkulturation“

Sprachkenntnisse als moderierende Variablen ermöglichen einen kulturellen Transfer und können nach Ansicht der Erzieherin die Akkulturation erleichtern.

Interviewer: „Was wäre dann hilfreich?“

Erzieherin: „Auf jeden Fall, wenn man ein bisschen was von der Sprache spricht.

Einzelne Wörter schon. Dann fühlen die sich auf jeden Fall schon mal sicherer.“

Interviewer: „Das hilft?“

Erzieherin: „Ja, man fühlt sich nicht so allein.“ (Problemzentriertes Interview Nr. M13, Zeile: 68-72)

Im Kinderinterview berichtet das portugiesische Mädchen, dass ihre Erzieherin portugiesisch spricht (*offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. M13, Zeile: 30-33*).

Kategorie: „Muttersprachliche Aufgaben“

Die Erzieherin übernimmt muttersprachliche Aufgaben in der Kita.

Sie spricht vereinzelt mit dem portugiesischen Kind portugiesisch. Zwar besuchte zum Zeitpunkt der Erhebung lediglich ein Kind mit (bekanntem)

Migrationshintergrund die Kita, aber die Erzieherin betont, dass sie bei entsprechendem Bedarf auch mehrsprachig Kinder mit Migrationshintergrund unterstützen würde (*problemzentriertes Interview Nr. M13, Zeile: 76-79*).

5. Dimension „Kultureller Vermittler“

Kategorie: „Kulturell perspektiviertes Weltwissen“

Erzieherin hält Multikulturalität für „normal“ und zudem für interessant.

Erzieherin: „Ich sehe das als normal an und interessiere mich sowieso für Sprachen. Für mich ist das eher interessant.“

Interviewer: „Also ein Vorteil?“

Erzieherin: „Ja.“ (Problemzentriertes Interview Nr. M13, Zeile: 37-40)

Kategorie: „Interkulturelle Interaktionsebene“

Die Erzieherin spricht vereinzelt mit dem Kind portugiesischer Herkunft in dessen Muttersprache. Auch zählen sie gemeinsam portugiesisch.

Die Erzieherin ist der Ansicht, dass interkulturelle Elemente, welche für die Familie wichtig sind, in Angebots- und Projektarbeit Berücksichtigung finden sollten, z.B. Religion (*problemzentriertes Interview Nr. M13, Zeile: 94-100*).

Kategorie: „Regeln und Toleranz“

Die Erzieherin ist aufgrund eigener kultureller Expertise weniger streng bei der Einhaltung von Regeln als die Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft.

Erzieherin: „Im Großen und Ganzen eigentlich nicht. Nur was Regeln angeht, bin ich nicht so streng wie manch andere vielleicht.“

Interviewer: „Da bist du toleranter?“

Erzieherin: „Ja. Das sehe ich nicht so eng.“

Interviewer: „Woher kommt das?“

Erzieherin: „Ich denke, das kommt von zu Hause.“

Interviewer: „Das ist also kulturell bedingt?“

Erzieherin: „Ja.“ (Problemzentriertes Interview Nr. M13, Zeile: 115-120)

Kategorie: „Eltern“

Die Erzieherin vermittelt im pädagogischen Alltag zwischen der deutschen und ihrer Herkunftskultur.

Erzieherin: „Das ist natürlich schwierig, du stehst ein bisschen in der Mitte und musst für beide ein bisschen vermitteln.“ (Problemzentriertes Interview Nr. M13, Zeile: 131-133)

Kategorie: „Interkulturelles Engagement“

Erzieherinnen mit Migrationsbiografie seien interkulturell nicht besonders interessiert, so die Erzieherin.

Erzieherin: „Nicht besonders, aber vielleicht haben die ein anderes Interesse, weil die sich damit auskennen.“ (Problemzentriertes Interview Nr. M13, Zeile: 131-133)

Abbildung 24: Übersicht Daten-Frequenzierung der fünf Dimension (K13)

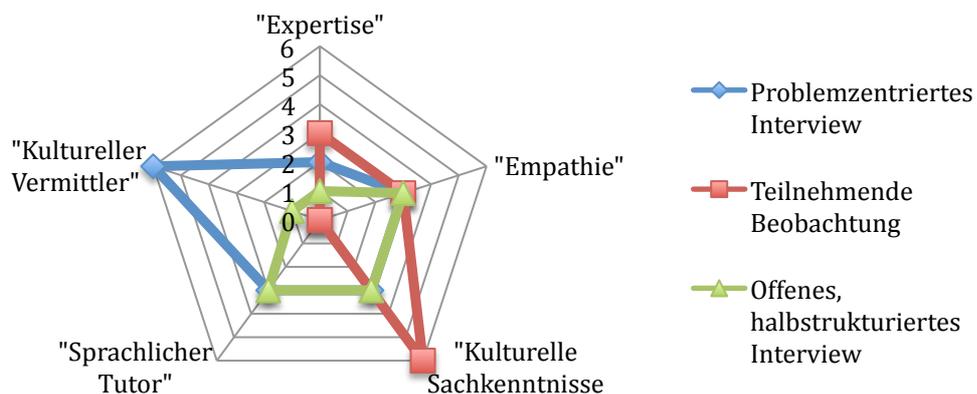
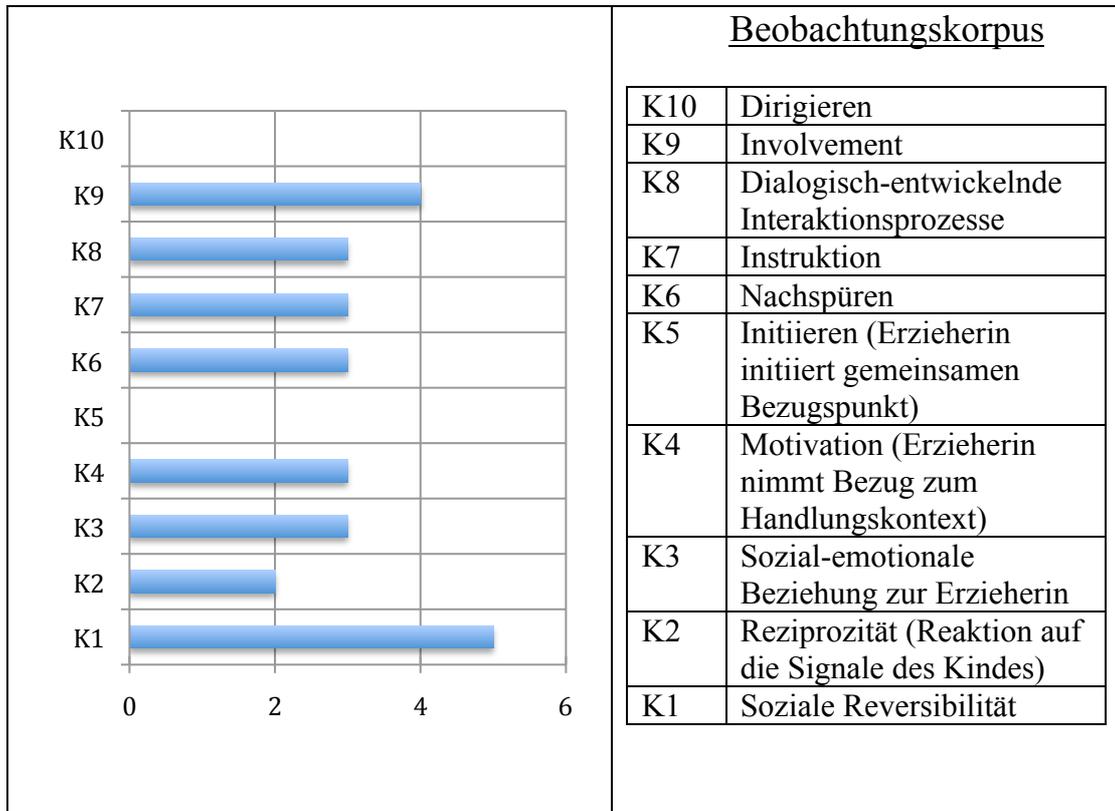


Abbildung 25: Interaktion der teilnehmenden Beobachtung (K13)



Zusammenfassung der Ergebnisse der Einzelfallanalyse K13

Erfahrungsurteil der reflektierenden Praktikerin (1. Erhebungsphase)

- Wanderungsform: Arbeitsmigration (2. Generation)
- Keine negativen Migrationserfahrungen
- Erzieherin ist deutsch enkulturiert und fühlt sich nicht als Migrantin
- Verfügt über Sachkenntnisse interkultureller Kausalität
- Die Erzieherin vermittelt zwischen Kita und Eltern gleicher kultureller Herkunft im kulturellen als auch im pädagogischen Kontext
- Migrations-Expertise hilft beim Entschlüsseln des kindlichen Kommunikationsverhaltens
- Akzeptanz und Anerkennung von kultureller Diversität hat einen hohen Stellenwert für die Erzieherin

- Im pädagogischen Alltag vermittelt die Erzieherin zwischen den Kulturen, sowohl didaktisch am Kind als auch in der Elternarbeit
- Erzieherin beurteilt das interkulturelle Engagement von Erzieherinnen mit Migrationsbiografie als nicht besonders hoch

2. und 3. Erhebungsphase (im Abgleich mit der 1. Erhebungsphase)

- Die Operationalisierung der Interaktion zwischen Erzieherin und Kind ergab einen ausgeglichenen Interaktionskorpus mit einer Dominanz bei „sozialer Reversibilität“
- Auffällig enge Bindung/Beziehung zwischen Erzieherin und Kind gleicher kulturelle Herkunft mit häufigem Körperkontakt (und zugleich einziger Körperkontakt)
- Trotz Distanzierung zum eigenen Migrationshintergrund belegen die 2. und 3. Erhebungsphase die Migrations-Expertise und die kulturelle Bindung der Erzieherin zum Herkunftsland
- Kind mit Migrationshintergrund frequentiert die Erzieherin mit eigener Migrationsbiografie stärker als Erzieherinnen ohne Migrationshintergrund
- Der Migrationshintergrund und die Zweisprachigkeit der Erzieherin war einzig dem Kind gleicher kultureller Herkunft bekannt
- Erzieherin zeigt besonderes Involvement in der Interaktion mit dem portugiesischem Kind

4.14. Ergebnis der Einzelfallanalyse O14

Herkunft und Einwanderungsalter:

Interviewer: „Aus welchem Land kommst du?“

Erzieherin: „Ich komme aus Kasachstan. Bin dort geboren und mit drei Jahren nach Deutschland gekommen.“

Interviewer: „Und deine Eltern sind geboren in?“

Erzieherin: „Auch in Kasachstan!“ (Problemzentriertes Interview Nr.O14:

11-15)

1. Dimension „Expertise“

Kategorie: „Keine negativen Migrationserfahrungen“

Die Erzieherin hat keine negativen Kindheits-Erinnerungen im Kontext Migration.

Erzieherin: „Eigentlich ist alles so weit gut gelaufen. Das hätte nicht besser sein können. Ich hatte absolut keine negativen Erfahrungen oder Erlebnisse, die mir negativ in Erinnerung geblieben sind.“ (Problemzentriertes Interview Nr. 014, Zeile: 60-63)

Kategorie: „Positive Akkulturation“

Erzieherin litt als Kind nicht unter Akkulturationsstress.

Die Erzieherin beschreibt eine glückliche Kindergartenzeit.

Erzieherin: „Im Kindergarten habe ich mich sehr schnell aufgenommen gefühlt. Ich habe meine Mutter gefragt, wie es war für mich, in der Kindergartenzeit. Und da sagte sie, ich wollte nie gehen, wollte freiwillig in den Kindergarten und wollte auch nie nach Hause. Mir ging es richtig gut, ich wurde super herzlich aufgenommen. Habe keine Erfahrung gemacht der Ausgrenzung. In der Schule so ein bisschen, aber nicht im Kindergarten. Wahrscheinlich gehe ich deshalb jetzt so positiv damit um.“ (Problemzentriertes Interview Nr. 014, Zeile: 50-57)

2. Dimension „Empathie“

Kategorie: „Fremdsein“

Die Erzieherin kann ihre gefühlte ethnische Zugehörigkeit nicht eindeutig identifizieren. Die Erzieherin erzählt aus eigener Erfahrung und fühlt mit beim „Fremdsein“.

Erzieherin: „Oft stelle ich mir die Frage: was bin ich eigentlich? Zu Hause, mit russischen Hintergründen, würde ich sagen, vom Temperament und von der Persönlichkeit her habe ich schon viele russische Merkmale. Hier ist man Ausländerin. In Russland bin ich deutsch. Da fragt man sich auch: wer bin ich denn eigentlich?“ (Problemzentriertes Interview Nr. 014, Zeile: 244-248)

Kategorie: „Orientierungsstörungen“

Die Erzieherin empfindet Empathie für Kinder mit Migrationshintergrund ebenso für Kinder mit „Barrieren“ und könne deren Schwierigkeiten nachvollziehen.

Erzieherin: „Also, ich habe jetzt mitgekriegt, dass ich sehr empathisch auf Kinder mit Migrationshintergrund reagiere. Und auch auf Kinder mit allgemeinen Barrieren reagiere. Da stecke ich in meiner eigenen Haut. Aber ich muss sagen, das geschieht eigentlich gar nicht so bewusst. Mein Herz geht auf und ich habe das Gefühl, ich weiß ganz genau, was dieses Kind da gerade mitmacht.“

(Problemzentriertes Interview Nr. 014, Zeile: 132-136)

Kategorie: „Kulturelle Bindung“

Zu Beginn des Interviews sieht die Erzieherin keine kulturellen Bezüge in der Bindung zu Kindern.

Erzieherin: „Da gibt es Kinder, die sprechen auch russisch und die sind ganz viel bei mir. Aber ich würde nicht behaupten, dass es einfach nur vom Migrationshintergrund abhängig ist. Sondern einfach von der Bindung zu den Kindern, die ich mit ihnen habe. Somit suchen die Kinder sich ihre Bezugsperson selber aus.“ (Problemzentriertes Interview Nr. 014, Zeile: 144-148)

Im weiteren Verlauf des Interviews reflektiert sie das genaue Gegenteil und ist selbst davon überrascht.

Interviewer: „Ein russisches Kind, das nicht Deutsch spricht, zu wem geht das?“

Erzieherin: „Zu mir! Wenn es weiß, dass ich Russisch spreche.“

Interviewer: „Ein russisches Kind, das Deutsch spricht, zu wem geht das?“

Erzieherin: „Auch zu mir,... ja!“ (lacht) (Problemzentriertes Interview Nr. 014, Zeile: 146-150)

Sprache ist das wesentliche Werkzeug ethnischer Identifikation und in diesem Kontext auch Kennzeichen kultureller Verbundenheit.

Erzieherin: „Verbundenheit gibt es schon ja. Obwohl, wie gesagt, im Alltag ist es nicht immer machbar. Und die gehen auch zu anderen Erziehern, aber die, die es wissen...: doch schon, ja.“

Interviewer: „Da spielt das eine Rolle?“

Erzieherin: „Ja, und die fordern das auch gerne ein. Dass man was auf Russisch sagt.“ (Problemzentriertes Interview Nr. 014, Zeile: 151-156)

3. Dimension „Kulturelle Sachkenntnisse“

Kategorie: „Kulturelle Haltung und Merkmale des Herkunftslandes“

Die Erzieherin stellt fest, dass kulturelle Sachkenntnisse eine bessere Beurteilung des Entwicklungsstandes des Kindes ermöglichen.

Erzieherin: „Ja, deshalb ist ja gerade so ein Hintergrundwissen das A und O! Damit man einfach weiß, wo befindet sich gerade das Kind, das ist wichtig zu wissen.“ (Problemzentriertes Interview Nr. 014, Zeile: 88-91)

Die Erzieherin wurde „sehr autoritär“ erzogen. Sie sei darum latent autoritär geblieben. Ihre Ausbildung bewirkte eine Professionalisierung in der Haltung zum Kind.

Erzieherin: „Ja, sehr autoritär. Manchmal gibt es Züge, die gehen in diese Richtung. Weil ich das so erlebt habe, meine Eltern waren auch sehr autoritär. Durch die Ausbildung aber habe ich das Fachliche und Erziehungsziele erfahren. Und weiß jetzt – und das ist für mich noch immer dieser innere Konflikt – was habe ich erlebt und wie ging es bei mir, wie kann ich es den Kindern vorleben, ohne dass es auf diese Art und Weise gehen muss.“ (Problemzentriertes Interview Nr. 014, Zeile: 171-177)

Während der knapp zweistündigen Beobachtung suchte keines der Kinder die Nähe zur Erzieherin. Auch das Interaktionsinteresse der Kinder gegenüber ihrer Erzieherin war auffällig gering. Die Erzieherin dirigierte häufig Abläufe und Aufgaben. Zudem kommentierte sie die Handlungen der Kinder wertend (*teilnehmende Beobachtung, Nr. 014, Feldnotiz 3*).

Erzieherin besitzt viel Autorität und setzt diese auch ein.

Erzieherin: „Hallo, was ist denn hier los?“ (Feldnotiz 4: Die Kinder unterhalten sich lebhaft, es ist laut. Die Erzieherin ist gereizt, ruft laut „was ist denn hier los!“ (Kinder sind augenblicklich still!)) (Teilnehmende Beobachtung, Nr. 014, Takt: 1100; Feldnotiz 4)

Die Erzieherin stellt Regeln auf und überwacht die Einhaltung. So ist die Interaktion der Erzieherin auffällig häufig durch Anordnungen gekennzeichnet (*teilnehmende Beobachtung, Nr. 014, Takt: 1100, 1164, 1220, 1250, 1350*).

Die Aussagen der Kinder im Interview lassen auf eine geringe Bindung bzw. Beziehung zu ihrer Erzieherin schließen. Selbst Hilfestellungen im Interview, die in der Regel zumindest eine Gefälligkeitsantwort generieren könnten, bleiben von den Kindern ungenutzt (der Interviewer zeichnet die Erzieherin und ein trauriges Kind).

Interviewer: „Aber der Junge ist traurig, was male ich jetzt?“

Kind 4: „Eine rosa Hose.“

Interviewer: „Aber guckt mal, XY hat hier noch einen Arm frei. Und da ist ein trauriger Junge.“

Kind 2: „Der andere Arm ist abgeplumpst.“

Interviewer: „Also, ich glaube, dass XY den Jungen über den Kopf streicheln könnte, trösten!“

Kind 2: „Auf den Arm nehmen.“

Interviewer: „Kann XY den Jungen auf den Arm nehmen?“

Kinder: „Nein.“

Interviewer: „Auf den Schoß?“

Kind 4: „Ja.“

Interviewer: „Und wenn ihr traurig seid, könnt ihr dann zu XY auf den Schoß?“

Kind 2: „Dann gehe ich zu Mama.“ (Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. O14, Zeile: 54-66; Bild 1)

4. Dimension „Sprachlicher Tutor“

Kategorie: „Sprachkenntnisse als moderierende Variablen der Akkulturation“

Die Erzieherin unterstützt das Interesse der Aussiedlerkinder an der russischen Sprache (*problemzentriertes Interview Nr. O14, Zeile: 200-203*).

Muttersprachliche Kenntnisse der Erzieherin vermitteln dem Kind Heimat und Sicherheit.

Erzieherin: „Wenn man das Bewusstsein hat, dass man diesen Kindern die gleiche Möglichkeit zur Teilhabe bieten kann, dann ist es nicht unbedingt relevant, eine Erzieherin zu haben, welche die gleiche Sprache spricht. Dennoch ist es zum

Vorteil, auf jeden Fall. Das gibt einem Sicherheit. Das ist dann ein Stück weit Zuhause.“ (Problemzentriertes Interview Nr. 014, Zeile: 230-233)

Vorraussetzung für muttersprachliche Moderation in der Kita sei es, dass Kinder der Mehrheitsgesellschaft hierdurch nicht benachteiligt würden (*problemzentriertes Interview Nr. 014, Zeile: 228-230*).

Kategorie: „Erzieherin entschlüsselt das Kommunikationsverhalten des Kindes“

Die Erzieherin entschlüsselt das Verhalten von Kindern mit Migrationshintergrund. Die Ursache für fehlende soziale Teilhabe eines Kindes sei nicht Desinteresse, sondern ist auf fehlende Sprachkenntnisse zurückzuführen, was jedoch als mangelndes Interesse fehlinterpretiert werden könnte. Das Kind fühlt sich missverstanden.

Erzieherin: „Die können ja Desinteresse zeigen, oder man selber sieht das als Desinteresse, aber in Wirklichkeit versteht das Kind es einfach nicht und fühlt sich missverstanden und kann nicht teilnehmen, weil sie einfach nicht verstehen“ (Problemzentriertes Interview Nr. 014, Zeile: 83-86).

Das Mädchen mit Aussiedlerhintergrund (Russland) hat während des Interviews als einzige Interviewteilnehmerin nicht gesprochen (*offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. 014, Feldnotiz 1*).

Kategorie: „Muttersprachliche Aufgaben“

Die Erzieherin unterstützt, trotz der Dominanz der deutschen Sprache, das Interesse einiger Kinder an der russischen Sprache (*problemzentriertes Interview Nr. 014, Zeile: 198-201*).

Die teilnehmende Beobachtung beleuchtet, wie die Erzieherin den Kindern ihrer Gruppe interkulturelle, sprachliche Impulse gibt. Kinder zählen in russischer Sprache.

*Erzieherin: „Haben wir auf Chinesisch gezählt?“
Kinder: „Nein, auf Russisch.“
Interviewer: „Wer hat euch das beigebracht?“*

Kinder: „XY!“ (Feldnotizen: Erzieherin moderiert stumm, numerisch mit den Fingern die Zahlen. Die Kinder beginnen russisch zu zählen).

Kinder: „Adin, dwa, tri, tschetierje, pjatch, shehst, sjem.“ (Teilnehmende Beobachtung, Nr. 014, Takt: 016)

5. Dimension „Kultureller Vermittler“

Kategorie: „Kulturell perspektiviertes Weltwissen“

Die Erzieherin berichtet, dass sie täglich Multikulturalität in der Pädagogischen Praxis bearbeitet (*problemzentriertes Interview Nr. 014, Zeile: 158-161*).

In ihrer pädagogischen Praxis stellt die Erzieherin bewusst kulturelle Diversität in den Fokus der Kinder. Kinder wählen kulturnah (*teilnehmende Beobachtung, Nr. 014, Feldnotiz 1!*)

Kategorie: „Regeln und Toleranz“

Die Erzieherin beschreibt ihre Haltung zu Kindern als tolerant, jedoch reagiere sie bei sozialen Reibungen zwischen Kindern empfindlich:

Erzieherin: „Ja, ich bin sehr tolerant bis zu einem gewissen Punkt. Es darf niemand jemandem zu nahe kommen. Auch mit Hauen bin ich sehr sensibel.“ (Problemzentriertes Interview Nr. 014, Zeile: 171-178)

Küsschen auf die Wange und Kosenamen seien nicht professionell, so die Erzieherin (*problemzentriertes Interview Nr. 014, Zeile: 217-219*).

In der Praxis zeigt sich die Erzieherin wenig flexibel in der Kategorie „Regeln und Toleranz“, so die teilnehmende Beobachtung. Vielmehr ist die Interaktion dominiert durch Anordnungen und Autorität. Dialogisch geteilte Denkprozesse finden in der zweistündigen Beobachtung nicht statt. Die Erzieherin stellt Regeln auf und überwacht deren Einhaltung. So ist die Interaktion der Erzieherin auffällig häufig durch Anordnungen gekennzeichnet (*teilnehmende Beobachtung, Nr. 014, Takt: 1100, 1164, 1220, 1250, 1350*).

Auffällig ist die geringe dialogische Interaktion, stattdessen dominiert strukturelle Homogenität, die keine Schwankungen zulässt.

Erzieherin: „Hallo, was ist denn hier los?“ (Feldnotizen 4: die Kinder unterhalten sich lebhaft, es ist laut. Die Erzieherin ist gereizt, ruft laut „was ist denn hier los?“ Kinder sind augenblicklich still) (Teilnehmende Beobachtung, Nr. 014, Takt: 1100; Feldnotiz 4)

Eine Ausnahme wird bei einem ca. dreijährigen Jungen beobachtet.

*Erzieherin: „Hast du Hände mit Seife gewaschen? Habe ich dich erwischt?“ (Teilnehmende Beobachtung, Nr. 014, Takt: 987; Feldnotiz 5)
Feldnotiz: die Erzieherin nimmt das Kind in den Arm und lacht.*

Kategorie: „Interkulturelles Engagement“

Die Erzieherin stellt keinen Unterschied im interkulturellen Engagement zwischen Erzieherinnen mit Migrationshintergrund und deutschen Erzieherinnen fest.

Erzieherin: „Nein, das ist gleich.“ (Problemzentriertes Interview Nr. 014, Zeile: 239)

Abbildung 26: Übersicht Daten-Frequentierung der fünf Dimension (O14)

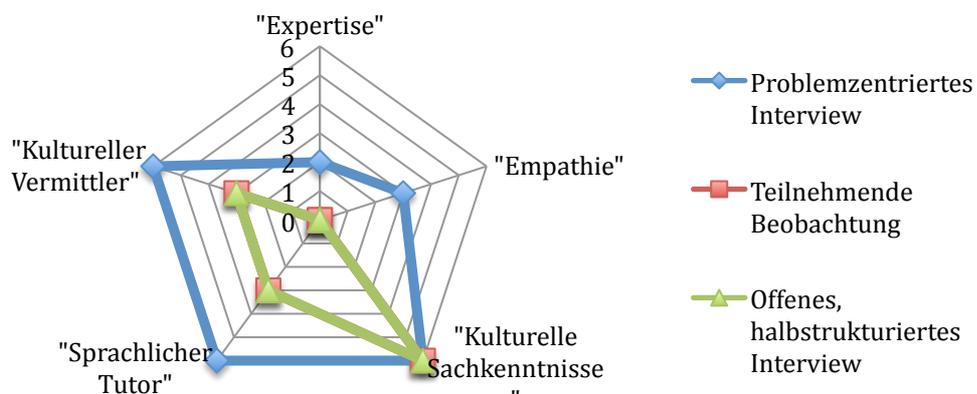
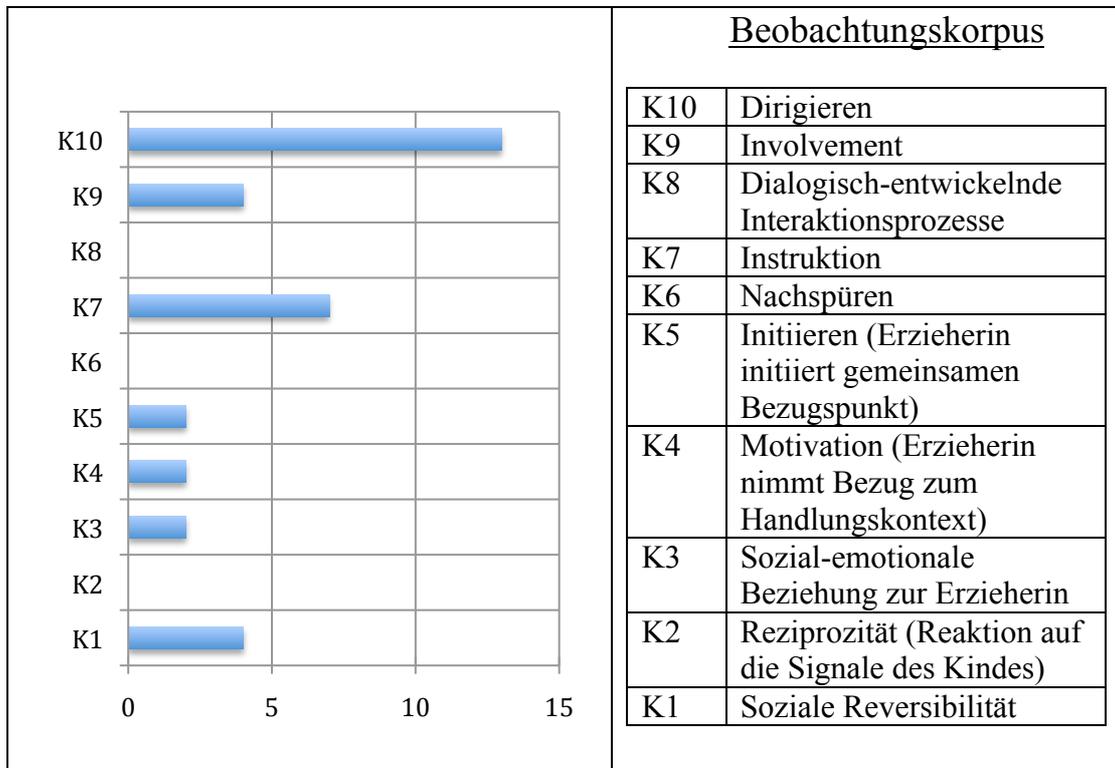


Abbildung 27: Interaktion der teilnehmenden Beobachtung (O14)



Zusammenfassung der Ergebnisse der Einzelfallanalyse O14

Erfahrungsurteil der reflektierenden Praktikerin (1. Erhebungsphase)

- Wanderungsform: Aussiedler (Russland)
- Keine negativen Migrationserfahrungen
- Glückliche Kindheit/Kindergartenzeit in Deutschland
- Geringe Migrations-Expertise
- Erzieherin ist autoritär sozialisiert
- Migrationserfahrungen helfen beim Entschlüsseln des Kommunikationsverhaltens des Kindes

2. und 3. Erhebungsphase (im Abgleich mit der 1. Erhebungsphase)

- Die Operationalisierung der Interaktion zwischen Erzieherin und Kindern ließ eine Dominanz in „Dirigieren“ erkennen, gefolgt von „Instruktion“

- Die kontextbezogene Datenmenge in der 2. und 3. Erhebungsphase erlaubt einen durchschnittlich bis guten Abgleich mit der 1. Erhebungsphase
- Die Ergebnisse der 2. und 3. Erhebungsphase – der Dimension „Kultureller Vermittler“ – wichen stark von den Aussagen der Erzieherin ab.
- Migrationshintergrund und Zweisprachigkeit der Erzieherin war Kita-Kindern nicht bekannt
- Interaktion mit Kindern ist durch Anordnungen dominiert
- Kinder spiegeln geringe Bindung/Beziehung zur Erzieherin

5. Diskussion

Die hier vorliegende Studie bezweckt den möglichen Einfluss von Migrationserfahrungen auf die Interaktion zwischen Erzieherinnen mit Migrationsbiografie und Kindern in der deutschen Elementar- und Vorschulpädagogik zu untersuchen. Zu diesem Zweck wurden qualitative Daten erhoben. Die Untersuchung zielt auf das Erfahrungsurteil der reflektierenden Praktikerinnen.

5.1 Diskussion der Erhebungs- und Auswertungsverfahren

Für die Erhebung der benötigten Daten haben sich qualitative Verfahren bewährt, da diese einen guten Zugang zur Sicht der Subjekte und deren Wahrnehmung bzw. ihrer Sinnessysteme erlaubten. Die Erkenntnisse wurden durch eine Triangulation der Methoden sowie verschiedener Datenquellen und Personengruppen miteinander abgeglichen, um die Validität der Befunde zusätzlich zu stützen (vgl. Mayring 2002, S.147; Flick, 2005, S. 309-311). Zudem war es mit Hilfe qualitativer Verfahren möglich, verdeckte pädagogische Haltungen und Interventionen zu beleuchten.

5.1.1. Bewährung der drei Erhebungsphasen

1. Erhebungsphase: Problemzentriertes Interview

Die Wahl einer offenen halbstrukturierten Methode zur Beantwortung biographischer theoriegeleiteter Fragen erwies sich als sinnvoll. Das problemzentrierte Interview ließ die Befragten, zentriert auf eine Problemstellung, offen und frei zu Wort kommen. Dem Interview-Leitfaden liegt eine Gliederung der theoretischen Grundlagen durch Strukturierungsdimensionen (vgl. Mayring 2010, S.92f.) zugrunde, welche sich inhaltlich nicht nur als angemessen erwies, sondern zudem auch eine große Informations-Bandbreite in den Antworten der Probandinnen evozierte. Kontextbezogene Fragen konnten durch Ad-hoc-Fragen inhaltlich weiter präzisiert werden. Besonders die „spezifische Sondierung“ (Flick 2010, S.211) erwies sich als wertvolles Werkzeug. Zum einen konnten durch „Zurückspiegelung“ des Gesagten (durch Zusammenfassungen und Interpretationen des Interviewers) Verständnisfragen geklärt und Verständnis vertieft werden, zum anderen konnte der Interviewte mit Widersprüchen und Ungereimtheiten konfrontiert werden (vgl. Flick 2010, S.211). Dabei erlaubte es die „spezifische Sondierung“, theoretisches Vorwissen mithilfe von Ad-hoc-Fragen für die Interview-Navigation zu nutzen. Insbesondere meine eigenen Praxiskenntnisse über Tagesstruktur, konzeptionelle Arbeit (z.B. Offene Arbeit) sowie didaktisch-methodische Kenntnisse aus der Innenperspektive von Elementar- und Vorschulpädagogik halfen, wichtige Schnittpunkte zu identifizieren und gezielt nachzufragen bzw. einzugrenzen. Die eigene Berufspraxis ermöglichte es mir, mit Fragen zum Alltagsgeschäft über Personalschlüssel, Klientel, Arbeitsdichte usw. einen persönlicheren Gesprächseinstieg herzustellen, was sich als zuträglich für eine gute Gesprächsatmosphäre herausstellte.

2. Erhebungsphase: Teilnehmende Beobachtung

Um eine größtmögliche Nähe zum Gegenstand (Interaktion zwischen Erzieherin und Kind) zu erreichen und zudem evtl. bisher verborgenes kontextbezogen zu identifizieren und zu beleuchten, diente als weitere Perspektive und als Abgleich

der 1. Erhebungsphase die teilnehmende Beobachtung. Mithilfe audiogestützter Beobachtung wurde über einen Zeitraum von ca. 120 Minuten das Interaktionssetting zwischen Erzieherinnen und Kindern im pädagogischem Alltag beleuchtet mit dem Ziel:

- die pädagogische Praxis mit den Aussagen der Erzieherinnen abzugleichen
- das Herstellen weiterer Perspektiven zur Kontextualisierung der Dimensionen und Kategorien
- die Annäherung zum Gegenstand und Erschließung der Innenperspektive

Während der teilnehmenden Beobachtung lieferten 120 Minuten Beobachtung mehrheitlich eine große verwertbare Datenmenge. Bei zwei Teilnehmerinnen konnten keine für die Inhaltsanalyse verwertbaren Beobachtungsdaten in der 2. Erhebungsphase aufgezeichnet werden.

Für die Audioaufzeichnung wurden Sendermikrofone mit Sender und Empfänger verwendet, deren Signal verwertbare bis gute Audioergebnisse ermöglichten. Die ursprünglich geplante Videoaufzeichnung zur Datengewinnung der teilnehmenden Beobachtungen kam nicht zur Anwendung, da diese von den Erzieherinnen abgelehnt wurde bzw. sie einer Teilnahme nicht zugestimmt hätten. Auch die Audioaufzeichnung als Form der Datengewinnung erzeugte im Vorfeld bei den Erzieherinnen Unbehagen. Die ausführliche Schilderung der Durchführung konnte auch die Skeptikerinnen zur Teilnahme bewegen und ermöglichte schließlich die Audioaufzeichnungen. Trotz anfänglicher Skepsis wirkte keine der Erzieherinnen während der Aufzeichnung unsicher oder nervös. Ergänzung fand die audiogestützte Beobachtung durch Feldnotizen. Diese halfen visuelle Beobachtungen und Eindrücke zu berücksichtigen (vgl. Flick 2009, S. 379). Während der teilnehmenden Beobachtung hielt ich, für eine möglichst natürliche Praxisinteraktion, Distanz zur Protagonistin, um die Evozierung von Druck, Erwartungshaltung oder Unsicherheiten zu vermeiden. Dennoch war es wichtig, vor Ort zu sein, um wichtige visuelle Beobachtungen und Eindrücke als Feldnotizen festhalten zu können und unmittelbar auch die Taktnummer der Audioaufzeichnung zur Feldnotiz zu notieren. Dies war unbedingt nötig, um später bei der Inhaltsanalyse die Feldnotizen der Audiospur zuordnen zu können.

Gelegentlich erkundigten sich die Kinder bei ihrer Erzieherin nach dem kleinen Sender, was aber auf die Erhebung keinen Einfluss hatte. Bei zwei Aufzeichnungen war die Reichweite des Senders nicht ausreichend, sodass kurze Zeit kein Signal empfangen werden konnte. Laptop, Stromleiste und Empfänger waren vorsorglich auf einem kleinen Rollwagen installiert, so konnte ohne größeren Aufwand der Raum mit der gesamten Audioausrüstung gewechselt werden. Lediglich ein Batterietausch am Sender führte zu einer Aufnahmeunterbrechung in der Beobachtung der Probandin O14.

3. Erhebungsphase: Offenes, halbstrukturiertes Interview

Bei der Kinderbefragung bewährte sich der Einstieg mithilfe einer kleinen Geschichte sehr gut. In die Geschichte war der Name der fokussierten Erzieherin eingearbeitet. Mit dem Ziel, die Kinder zum verbalen Differenzieren zwischen der Claudia aus der Geschichte und ihrer Erzieherin, der realen Claudia, anzustiften. Die Kinder waren freudig interessiert. Bereits vor dem Gesprächseinstieg konnte ich Möglichkeiten nutzen, um mich bei Kindern interessant und bekannt zu machen. Hilfreich waren Fingerspiele, Bilder malen, Gitarre spielen und „Lego bauen“. Für die Befragung erwies es sich als vorteilhaft, möglichst ruhige Nischen und Ecken für die Interviews genutzt zu haben. So konnten Ablenkungen eingrenzt und der Fokus auf das Interview verstärkt werden. Vorteilhaft erwies sich auch hier meine Berufserfahrung in der Elementar- und Vorschulpädagogik, besonders die „Fähigkeit zur empathischen Verbalisierung der Bedürfnisse und Gefühle von Kindern“ (vgl. Heinzel 2000, S. 26). Dies hatte einen positiven Effekt auf das Engagement und die Motivation der Kinder für das Interview. Ebenfalls bewährte sich das „Bildermalen“ der Kinder. Diese kommunikativen Symbolisierungen waren sehr gehaltvoll, da sie die eingeschränkten sprachlichen Mittel bei Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren kompensierten. Das „Bildermalen“ wirkte anregend auf die verbalen Beschreibungen über die Erzieherin. Das offene halbstrukturierte Gruppeninterview ermöglichte durch Offenheit im Forschungsprozess die Wahrnehmungssysteme der Kinder wissenschaftlich zu erfassen (vgl. Heinzel 2000, S. 28-33). Insbesondere die Entscheidung, das Interview in der Gruppe zu führen, war die richtige Wahl.

Somit konnte nicht nur „die Macht der Erziehungssituation im Kinderleben“ deutlich entschärft werden, die Gruppe erwies sich auch als Informations-Multiplikator und trug beträchtlich zur Heiterkeit bei (vgl. Heinzel 2000, S. 25). Bei Gefälligkeitsantworten schritt die Gruppe ein:

A: „Kann XY (Erzieherin) auch gut schimpfen?“

K: „Ja.“

A: „Wie schimpft sie denn? Schimpft sie oft?“

K3: „Ja.“

K2: „(empört) Nein! Nicht so oft, K3!“ (Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. L12, Zeile: 59)

Obwohl die 3. Erhebungsphase im Vergleich zur 1. und 2. Erhebungsphase die geringste Datenmenge aufweist, ist deren inhaltliche Tragfähigkeit im Hinblick auf die Ergebnisse überraschend hoch. So untermauerten die Ergebnisse der Kinderinterviews die Ergebnisse der 1. und 2. Erhebungsphase, zudem gaben die Kinder gelegentlich entscheidende Hinweise.

Kind kroatischer Herkunft: „Weil sie lieb ist, weil sie küsst immer.“

(Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. H8, Takt: 52)

Die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder betrug mindestens zwanzig Minuten und höchstens eine Stunde, dies war abhängig von der jeweiligen Einrichtung, ihrem Klientel und der entsprechenden Gruppendynamik.

5.1.2. Diskussion der Auswertungsmethoden

Die Auswertung der gewonnenen Daten erfolgte im Anschluss an die Transkription durch ein theoriegeleitetes und am Material entwickeltes Kategoriensystem (vgl. Mayring 2002, S. 114). Bei der Zuordnung bzw. Kontextualisierung von Textmaterial in die entsprechenden Kategorien kam es gelegentlich zu Überschneidungen, da das Textmaterial zum Teil die wesentlichen Aspekte verschiedener Kategorien gleichermaßen bediente bzw. erfüllte. So konnte ein und dasselbe Textmaterial inhaltlich verschiedene Perspektiven zulassen, welche dann eine Bearbeitung in gleich mehreren Kategorien zuließen bzw. erforderten, um die Interaktionsabsichten und das Interaktionshandeln der Teilnehmerinnen zu beleuchten. Für die 2. Erhebungsphase wurde neben dem

Kategoriensystem zur weiteren differenzierten Erfassung der Interaktion ein theoriegeleitetes Interaktions-Beobachtungsraster erstellt, welches das Interaktionsmuster im Interaktionsverhalten der Erzieherinnen als weiteren möglichen Einfluss operationalisiert. Dieses theoriegeleitete Beobachtungsraster hat sich bewährt, da es – kompatibel mit dem Kategoriensystem – die Generalisierung der Paraphrase um den Aspekt des Interaktionsmusters erweitert. Zudem es, auch grafisch visualisiert, eine Übersicht zum Beobachtungskorpus im Interaktionsmuster erlaubt.

Die erste Material-Sortierung erfolgte mithilfe der Strukturierungsdimensionen (vgl. Mayring 2002, S.118), welche in Kategorien gegliedert wurden. Die Kategorien erfuhren induktiv durch das Material eine Modifizierung. Diese induktive Modifikation bewährte sich besonders, da sie eine größere qualitative Bandbreite für die Kategorien ermöglichte. Da alle Ergebnisse einer individualisierten Erhebungsmethodik zugrunde liegen bzw. die Fragestellung auf das Erfahrungsurteil des Individuums zielt, konnte die Auswertung nur als Einzelfallanalyse im Kontext theoriegeleiteter Bearbeitung erfolgen. Aufgrund der großen Datenmenge der vierzehn Einzelfälle wurden jeweils am Schluss der Einzelfallanalysen die wesentlichen Ergebnisse zusammengefasst. Einschränkungen der Ergebnisse wurden bei drei der vierzehn Teilnehmerinnen aufgrund einer schwachen bis sehr schwachen Übereinstimmung der 1. Erhebungsphase mit der 2. und 3. Erhebungsphase sichtbar. Die Gründe hierfür sind nicht den Erhebungs- und Auswertungsverfahren zuzuordnen, vielmehr korrespondierten bei zwei Teilnehmerinnen die unterdurchschnittlichen Übereinstimmungen mit geringer Migrations-Expertise. Eine Teilnehmerin reflektierte ausführlich, jedoch wichen die Ergebnisse der 2. und 3. Erhebungsphase zum Teil stark von ihren Aussagen ab.

5.2. Diskussion der Ergebnisse

Das Erfahrungsurteil der Erzieherinnen mit Migrationsbiografie belegt: die Migrationserfahrungen von Erzieherinnen nehmen Einfluss auf die Interaktion mit Kindern. Die Migrationserfahrungen beeinflussen die Interaktionsmotivation, die Interaktionsabsichten, das Interaktionshandeln, das Interaktionsverhalten und das Interaktionsmuster zwischen Erzieherinnen mit Migrationshintergrund und Kindern in der deutschen Elementar- und Vorschulpädagogik.

Zu Beginn werden die Interaktionsmotivation, die Interaktionsabsichten und das Interaktionshandeln als Einfluss von Migrationserfahrungen diskutiert, im weiteren Verlauf schließlich die Interaktionsmuster der Erzieherinnen und das hieraus resultierende Interaktionsverhalten.

1. Dimension „Expertise“

Die Erzieherinnen identifizieren aufgrund eigener Migrationserfahrungen bei Kindern Migrationsbefindlichkeiten, ausgelöst durch fehlende Sprachkenntnisse oder durch kulturelle Unterschiede. Diese Kinder fühlten sich oft verlassen und seien auf sich gestellt in einer fremden Umwelt, so die Wahrnehmung der Erzieherinnen. Unsicherheiten, das Gefühl fehlender Akzeptanz und Anerkennung sowie Akkulturationsstress können zu kontraproduktiven Überforderungen führen. Die Erzieherinnen vermeiden daher überzogene Erwartungshaltungen und die Erzeugung von zusätzlichem Druck.

In der Interaktion mit Kindern berücksichtigen sie:

- *die Belastungen durch sprachliche und interkulturelle Anforderungen für Kinder*
- *die Vermeidung von Verunsicherungen und Überforderungen, welche das Minderwertigkeitsgefühl stärken könnten*
- *eigene Erfahrungen mehrheitsgesellschaftlicher Erwartungshaltung und Akkulturations-Anforderungen*
- *die Unterstützung sozialer Interaktionen mit der Mehrheitsgesellschaft*

2. Dimension „Empathie“

Erzieherinnen berichten, basierend auf eigenen Erfahrungen, wie sich Kinder als Fremde in einem fremden Land fühlen. Zudem generiere der eigene Migrationshintergrund Empathie. Nach Ansicht der Erzieherinnen erzeugt das Verlassen des angestammten kulturell sozialisierten Binnenraums bei Kindern in unterschiedlich starken Ausmaß Orientierungsstörungen. Darum deuten Erzieherinnen:

- *reaktives Verhalten von Kindern als Abwehrreaktion und Machtlosigkeit*

Die Erzieherinnen reflektieren zudem mehrheitlich, dass kulturelle Bindungen zwischen Erzieherinnen und Kindern bestehen. Diese kulturellen Bindungen beeinflussen die Interaktion, so der Befund der 1. Erhebungsphase:

- *Kinder mit Migrationshintergrund frequentieren die Erzieherin gleicher kultureller Herkunft stärker als die Erzieherin einer anderen kulturellen Herkunft*

Die Erzieherinnen führen dies zurück auf gemeinsame muttersprachliche Kenntnisse. Die teilnehmende Beobachtung und auch die Kinderinterviews konnten für diese mehrheitliche Einschätzung der Erzieherinnen keine eindeutigen Belege liefern. Nur in einer Einzelfallanalyse (M13) konnte eine bevorzugte Frequentierung der Erzieherin gleicher kultureller Herkunft durch die teilnehmende Beobachtung und das Kinderinterview festgestellt werden.

Hier wurden zudem eindeutige Unterschiede im Kontext „Berührung“ zwischen dem portugiesischen Kind und den Kindern der Mehrheitsgesellschaft sichtbar. So umarmen sich das Kind portugiesischer Herkunft und die Erzieherin zur Begrüßung. Während der gesamten Beobachtung hatte die Erzieherin nur zu dem Kind portugiesischer Herkunft Körperkontakt und dies mehrfach (teilnehmende Beobachtung Nr. M13, Feldnotiz 2).

Eine kleine Anzahl der Erzieherinnen stellt zudem fest:

- *Kinder mit Migrationshintergrund frequentieren Erzieherinnen mit eigener Migrationsbiografie stärker als Erzieherinnen ohne Migrationshintergrund*

Kinder identifizierten bei den Erzieherinnen eigene Migrationserfahrungen, so die Begründung. Die teilnehmende Beobachtung belegt bei vier Teilnehmerinnen

(C3, H8, I9, L12) eine eindeutig stärkere Frequentierung durch Kinder mit Migrationshintergrund gegenüber anderen Erzieherinnen aus dem Beobachtungsumfeld. Jedoch relativiert sich dieses Ergebnis, da diese Erzieherinnen auch von Kindern ohne Migrationshintergrund gleichermaßen bevorzugt wurden. Auch die Kinderinterviews spiegeln die besondere Verbundenheit nicht nur von Kindern mit Migrationshintergrund, auch von Kindern der Mehrheitsgesellschaft mit diesen Erzieherinnen.

3. Dimension „Kulturelle Sachkenntnisse“

Die Erzieherinnen verfügen über kulturelle Sachkenntnisse, welche der Mehrheitsgesellschaft fehlen, weshalb auch der kulturelle Stellenwert nicht immer wahrgenommen werden könne. Für die Erzieherinnen sind die kulturellen Haltungen und Merkmale des Herkunftslandes des Kindes in der Praxis zu berücksichtigen. Einige Erzieherinnen aus Portugal, Serbien und Paraguay stellen zudem fest: deutsche Erzieherinnen hätten mehr Distanz zu Kindern als Erzieherinnen mit Migrationshintergrund. In der Interaktion mit Kindern nutzen die Erzieherinnen ihre kulturellen Sachkenntnisse und interkulturellen Perspektiven:

- *zur Berücksichtigung kultureller Merkmale, Wahrnehmungen und Haltungen von Kindern mit Migrationshintergrund*
- *für die Assistenz zur Adaption und Vermittlung mehrheitsgesellschaftlicher Wahrnehmung und Haltungen für Kinder mit Migrationshintergrund*

4. Dimension „Sprachlicher Tutor“

Sprache ist wesentlich für die soziale Teilhabe und zugleich das wichtigste Medium ethnischer Identifikation. Sprachkenntnisse als moderierende Variable ermöglichen nach Ansicht der meisten befragten Erzieherinnen mit Migrationsbiografie einen kulturellen Transfer sowie ein sprachlich-kulturelles Selbstbewusstsein und können zudem Akkulturation erleichtern. Eigene Migrationserfahrungen führen bei den Erzieherinnen zu Schlussfolgerungen über das Kommunikationsverhalten von Kindern mit fehlenden Deutschkenntnissen. Sie stellen fest, dass Scham, Angst oder Unsicherheiten der Kinder von der

Mehrheitsgesellschaft oft nicht richtig interpretiert werden.

Die Ergebnisse belegen mehrheitlich, Erzieherinnen unterstützen:

- *die ethnische Identifikation durch muttersprachliche Assistenz*

Die Erzieherinnen nutzen in der Interaktion mit Kindern:

- *eigene Sprachkenntnisse als moderierende Variable, um Stress aufgrund fehlender Deutschkenntnisse zu reduzieren*

Zudem:

- *entschlüsseln die Erzieherinnen das kindliche Kommunikationsverhalten von Migrantenkindern mithilfe ihrer Expertise*
- *ermitteln die Erzieherinnen den Sprachstand der Erstsprache aufgrund eigener muttersprachlicher Kenntnisse*

Vier Erzieherinnen betonen:

- *den hohen Stellenwert der deutschen Sprache trotz zweisprachiger Pädagogik*

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse verdeutlicht das Postulat von Weltzien den Stellenwert dieser Fachleute mit eigener Migrationsbiografie: „Es muss eine sprachliche Brücke zwischen der Erst- und Zweitsprache der Kinder und ihrer Familien geben. Erst wenn es gelingt, die Sprachdifferenzen zu überbrücken, wird es gelingen, den Kindern gleiche Chancen zu Bildungsbeteiligung zu bieten“ (Weltzien 2014, S. 24). Zwei Erzieherinnen halten muttersprachliche Unterstützung für kontraproduktiv. Die jeweiligen Sichtweisen und Motive werden im Weiteren unter 5.2.1. (S. 207) erläutert.

5. Dimension „Kultureller Vermittler“

Die Erzieherinnen reflektieren, dass homogene Erwartungshaltungen und Akkulturations-Anforderungen der Mehrheitsgesellschaft zu Akkulturationsstress führen. Alle Erzieherinnen stellen fest: Akzeptanz und Anerkennung von kultureller Diversität fördert die Integration und erleichtert das „Fremdsein“. Die eigene Migrations-Expertise der Erzieherinnen evoziert das Fehlen interkultureller Berührungspunkte. Dies wird deutlich durch die engagierte, wertschätzende interkulturelle Didaktik und Interaktion. Viele Erzieherinnen mit

Migrationsbiografie sehen sich als Vermittlerin kultureller Elemente wie Bräuche und Sitten, Lieder, Religion, Werte und Normen sowie pädagogischen Vorstellungen, so der Befund:

- *die Erzieherinnen stützen durch die interkulturelle Interaktionsebene die Identität von Kindern mit Migrationshintergrund*
- *sie vermitteln Interkulturalität und Mehrsprachigkeit als wertvoll und bedeutend*

Weiter generieren eigene Migrationserfahrungen zudem eine andere Migrations-Elternarbeit. Böllinger und Steinhardt wissen zu berichten, dass häufig in den Kitas beobachtet wird: „dass Eltern mit Migrationshintergrund einen besonderen Bezug zu Erzieher/innen aufbauen, die ebenfalls aus einem anderen bzw. demselben Kulturkreis wie diese Eltern kommen“ (Böllinger/Steinhardt 2010, S. 90). Elterninteraktion steht nicht im Fokus der Fragestellung, doch wird sichtbar, dass der Einfluss von Migrationserfahrungen durch interkulturelle Elternarbeit auch indirekt Einfluss auf die Interaktion zwischen Erzieherinnen und Kindern nimmt. Einige Erzieherinnen stellen fest, dass die kulturelle Distanz der Eltern an deren Kinder weitergegeben wird.

Aufgrund eigener Erfahrungen und der hieraus resultierenden Expertise:

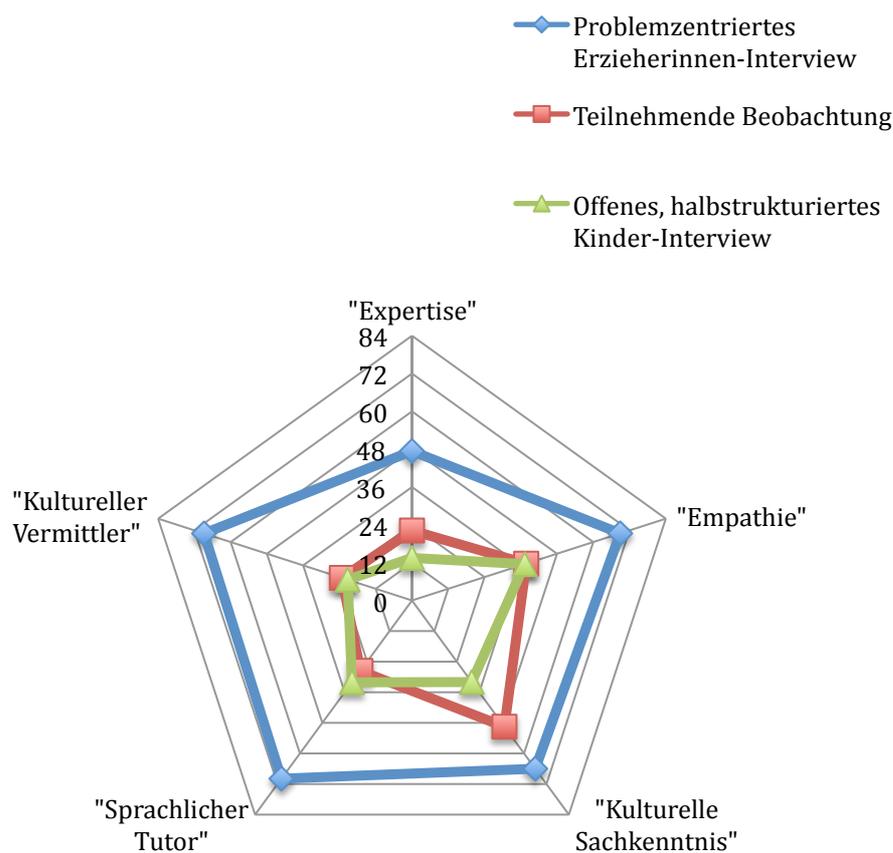
- *begegnen Erzieherinnen Unsicherheiten und kultureller Distanz von Eltern mit Migrationshintergrund mit interkultureller Kompetenz, indem die Erzieherinnen im pädagogischen Alltag zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und dem pädagogischen Team in kulturellen und pädagogischen Kontexten vermitteln*
- *nimmt die interkulturelle Elternarbeit der Erzieherinnen indirekt Einfluss auf die Interaktion mit Kindern und infolgedessen auch auf ihre Positionierung innerhalb der Mehrheitsgesellschaft*

Die 2. und 3. Erhebungsphase – welche die Aussagen der Erzieherinnen durch Einblicke in die Praxis mithilfe der teilnehmenden Beobachtung und dem offenen, halbstrukturierten Interview beleuchteten – belegen in elf von vierzehn Fällen eine gute bis hohe Übereinstimmung mit den Aussagen der Erzieherinnen in der 1. Erhebungsphase. Die teilnehmende Beobachtung als auch das offene,

halbstrukturierte Interview dienten dem Zweck einer erweiterten Perspektive. Weshalb bereits eine durchschnittliche Belegung der Kategorien aufgrund der realistischen Nähe zum Gegenstand und der großen Bandbreite der Kategorien als gutes Ergebnis gewertet wird.

Zwei Erzieherinnen wichen in der 2. Erhebungsphase jeweils in der Kategorie „Orientierungsstörungen“ und „Kultureller Vermittler“ stark von ihren Aussagen ab. Bei drei Erzieherinnen konnte die 2. und 3. Erhebungsphase nur eine schwache bis sehr schwache Übereinstimmung zur 1. Erhebungsphase liefern. Im Fallbeispiel F5 korrespondiert die geringe Übereinstimmung mit der geringen Migrations-Expertise.

Abbildung 28: **Frequentierung der Strukturierungsdimensionen der drei Erhebungsphasen in der Gesamtübersicht**



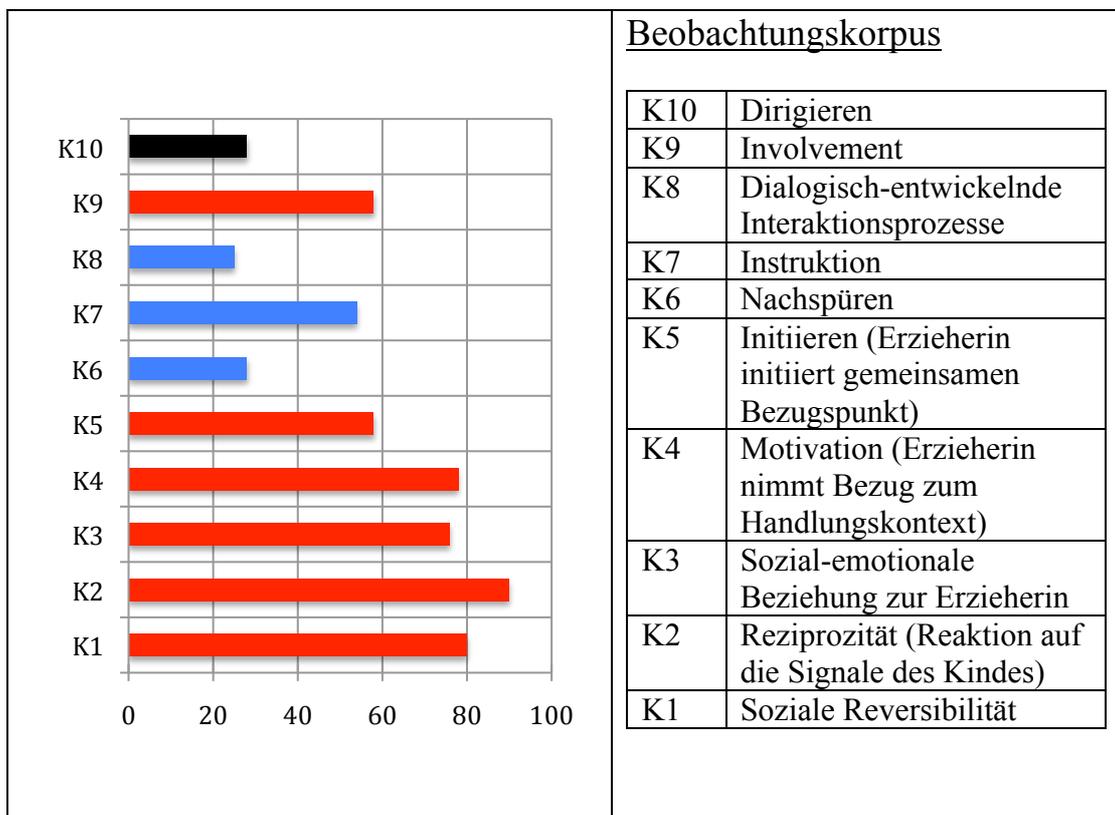
Interaktionsverhalten und Interaktionsmuster

Die bisherige Diskussion der Ergebnisse bearbeitete den Einfluss von Migrationserfahrungen auf die Interaktionsmotivation, die Interaktionsabsichten und das „Interaktionshandeln“ (vgl. König 2009, S.112), welche die pädagogischen und kulturellen Haltungen und Interventionen der Erzieherinnen reflektieren. Diese pädagogischen Haltungen und Interventionen – generiert durch Migrationserfahrungen – steuern das Interaktionsverhalten der Erzieherinnen und evozieren ein spezifisches Interaktionsmuster.

Um die Orientierungen, Erfahrungen und subjektiven Einstellungen im Interaktionsverhalten der Erzieherinnen zu beleuchten, wurde ein theoriegeleitetes und am Datenmaterial operationalisiertes Beobachtungsraster entwickelt (siehe 3.2.2. Design der 2. Erhebungsphase, Tabelle 7: Beobachtungsraster-Interaktion, S. 67). Beabsichtigt ist, ein Interaktionsmuster im Interaktionshandeln der Erzieherinnen zu identifizieren und daraus Rückschlüsse auf das Interaktionsverhalten ziehen zu können.

Soziale Reversibilität, Reziprozität, sozial-emotionale Beziehung zur Erzieherin (verbal und nonverbal) und Motivation sind als zuwendende Interaktionsformen vor allem sicherheitsgebende und stressreduzierende Faktoren (vgl. Ahnert 2007, S. 33; 2008a, S. 30-37). Diese Faktoren bilden den „Ausgangspunkt für das pädagogische Handeln“ und sind „unerlässlich, damit sich das Kind in der Einrichtung wohlfühlt und sich aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzen kann“ (König 2009, S. 115-117). Die Interaktionsformen Nachspüren, Instruktion, Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse hingegen beabsichtigen primär kognitive Prozesse zu generieren bzw. zu erweitern (vgl. König 2009, S. 138-142). Siraj-Blatchford bezeichnet unter anderem (2008) „die Ermutigung des emotionalen Beteiligtseins“ sowie „die Unterstützung kognitiver Aktivität“ als gleichermaßen „zentral für das Lernen in der frühen Kindheit“ (vgl. Siraj-Blatchford 2008, S. 103).

Abbildung 29: Der Beobachtungskorpus zum Interaktionsverhalten aller teilnehmenden Erzieherinnen in der Gesamtübersicht



Steuerung/ Ziele der Interaktion

| |
|--|
| Emotionales Beteiligtsein/ Bindungssicherheit |
| Unterstützung kognitiver Aktivität |
| Anweisen/ Kontrolle |

Die Ergebnisse durch die Operationalisierung des Interaktionsverhaltens aller vierzehn Erzieherinnen belegen eine deutliche Dominanz der Reziprozität (Reaktion auf die Signale des Kindes [K2]) in der Interaktion der Erzieherinnen mit Migrationshintergrund. Diese Dominanz korrespondiert stark mit den Ergebnissen der 1. Erhebungsphase. Dort reflektieren die Erzieherinnen autobiografisch eigene Verunsicherungen, Überforderungen und erlebten Akkulturationsstress. Vor diesem Hintergrund lässt die Dominanz von Reziprozität in der Interaktion der Erzieherinnen einen Schutzauftrag zur Identifizierung und Begegnung von (Migrations-)Befindlichkeiten der Kinder

vermuten. Weitere stark frequentierte Kategorien zur Interaktion wie „Soziale Reversibilität“ (K1) und „Sozial- emotionale Beziehung zur Erzieherin“ (K3) werden überdurchschnittlich häufig bei den nicht deutschstämmigen Untersuchungsteilnehmerinnen sichtbar (vgl. Beobachtungskorpus der Einzelfallanalysen: H8, I9, L12, M13, D4).

Sichere Erzieherinnen-Kind-Bindungen helfen dem Kind „die Grenzen seiner Handlungsfähigkeit zu überwinden und vor allem irritierende und belastende Situationen zu bewältigen“ (vgl. Ahnert 2007, S. 33). Diese Gruppe (mit Ausnahme der Erzieherin russischer Herkunft: D4) zeigte körperliche Nähe in der Interaktion mit Kindern. Erzieherinnen aus Portugal, Serbien, Paraguay und Spanien ließen schon während der Interviews eine kritische Haltung gegenüber deutscher professioneller Distanz im Kita-Alltag erkennen. Die teilnehmende Beobachtung belegt, dass diese Erzieherinnen Kinder umarmten und drückten („herzten“) oder auf die Wange küssten. Ebenso wurden diese Erzieherinnen von den Kindern (auch ohne Migrationshintergrund) gedrückt, geküsst und „geherzt“. Diese Erzieherinnen reflektieren emotional warmherziges Verhalten als ein sozial reversibles Kennzeichen ihrer Herkunftskultur und zugleich als nonverbale Interaktionsebene, welche Berührung beinhaltet. Die Kinder im Interview äußerten sich begeistert über diese Erzieherinnen, malten Herzen und Engelsflügel für ihre Erzieherinnen. Zudem identifizierten die Kinder Berührung als Merkmal der Verbundenheit (siehe 5.2.2. Korrelationen der Migrations-Expertise). Die hohe Frequentierung der Interaktionskategorie „Soziale Reversibilität“ (K1) und „Sozial- emotionale Beziehung zur Erzieherin“ (K3) belegen eine Dominanz von engagierter Beziehungsarbeit der Erzieherinnen in der Interaktion mit Kindern. „ErzieherInnen mit einem emotional warmen Erziehungsverhalten sind [...] aktiver in den Interaktionsprozess mit dem Kind involviert.“ (Wolf 1987, zit. n. König 2009, S. 115) In der Interaktionskategorie „Motivation“ (K4) nehmen die Erzieherinnen Bezug zum Handlungskontext. Dieser Handlungskontext wurde während der teilnehmenden Beobachtung überwiegend als Assistenz in den Dimensionen „Kulturelle Sachkenntnisse“ und „Sprachlicher Tutor“ sichtbar. Ahnert und Harwardt gehen davon aus, dass die Assistenz und Explorationsunterstützung der Erzieherin Einfluss auf die spätere

Lern- und Leistungsbereitschaft in der Schule habe (vgl. Ahnert/ Harwardt 2008, S. 146). Bei der Beobachtungskategorie (K5) „Initiieren“ (Erzieherin initiiert gemeinsamen Bezugspunkt) sind es im wesentlichen gemeinsame kulturelle Bezugspunkte, welche die Interaktion beinhaltet und weniger „Interessenentwicklung“ zur Anregung von Bildungsprozessen (vgl. Prenzel et. al. 2000). Die Erzieherinnen reflektieren in diesem Kontext, dass es Kinder mit Migrationshintergrund leichter haben, sich unbeschadet zu integrieren, wenn sie in der Kindertagesstätte Menschen vorfinden, die – wie sie – nicht deutscher Herkunft sind. Nach Ansicht der Fachliteratur erleichtere dies die Bewahrung der Identität und schütze zugleich das Kind vor allzu viel schädlichem Akkulturationsstress durch institutionelle Homogenität (vgl. Ulich/Oberhuemer 2003, S. 155- 159; Schönflug 2005, S. 213- 222; Bickes/Pauli 2009, S.98- 101). Die übrigen Interaktionskategorien wie „Nachspüren“ (K6), „Instruktion“ (K7), „Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse“ (K8), „Involvement“ (K9) und „Dirigieren“ (K9) sind durchschnittlich bis unterdurchschnittlich repräsentiert. Die Gesamtübersicht des Beobachtungskorpus aller vierzehn Teilnehmerinnen lässt erkennen, dass das Interaktionsmuster im Interaktionsverhalten der Erzieherinnen insgesamt interkulturell motiviert und durch eigene Migrationserfahrungen beeinflusst ist. Dies evoziert bei den Erzieherinnen primär einen Fürsorge- und Schutzauftrag gegenüber schädlichen Konfliktquellen für die interkulturelle Sozialisation der Kinder. „Die Unterstützung kognitiver Aktivität“ (vgl. Siraj-Blatchford 2008, S. 103) durch „Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse“ (K8) oder „Instruktion“ (K7) (vgl. König 2009, S. 121f.) ist der Fürsorge untergeordnet und findet in der Interaktion mit Kindern als Einfluss nur sekundär Anwendung.

5.2.1. Sichtweisen und Motive

Es zeigt sich, dass der Wahrnehmung der eigenen Migrationserfahrungen – und infolgedessen auch Bewertung und Interpretation dieser Erfahrungen – verschiedene Merkmale zugrunde liegen wie:

- individuelle Erfahrungen
- kulturelle Herkunft
- Status der Akkulturations-Motivation
- sozioökonomischer Status
- Einreisezeitpunkt/Jahr (im Hinblick auf gesellschaftliche und interkulturelle Bewegungen/Strömungen/ Entwicklungen/Tendenzen)
- Alter zum Zeitpunkt der Einreise

Diese Merkmale werden im Folgenden bezogen auf die Stichproben der 1. Erhebungsphase zugeordnet, um Rückschlüsse zu Sichtweisen und Motive der Erzieherinnen zu gewinnen. Die pädagogischen Fachkräfte dieser Untersuchung kamen aus verschiedenen Kulturen mit unterschiedlichen Migrationsmotivationen. Auffällig waren gemeinsame Merkmale, welche sich „kulturellen Merkmalen“ und „Wanderungsmerkmalen“ zuordnen lassen. Die große Mehrheit der erziehenden Praktikerinnen mit osteuropäischer Herkunft erlebte eine ablehnende Haltung gegenüber ihrer Muttersprache und ihrer kulturellen Herkunft durch die Mehrheitsgesellschaft. Die Akkulturations-Leistungen und Integrations-Motivation war bei dieser Gruppe jedoch auffällig groß.

Erzieherin: „Ich habe jeden Tag Deutsch gelernt.“ (Problemzentriertes Interview Nr. G7, Zeile: 43)

Erzieherin: „Menschen, die Freude daran haben, etwas Neues kennenzulernen, die interessieren sich eher für so was. Ich habe gar kein Interesse daran. Ich habe ein Interesse daran, mich in die deutsche Gesellschaft zu integrieren. Bei mir ist das umgekehrt.“ (Problemzentriertes Interview Nr. K11, Zeile: 150-154)

Fünf von sieben pädagogischen Fachkräften aus Osteuropa hatten einen Spätaussiedler-Hintergrund (Polen und Russland) und verfügten über Vorwissen bzw. hatten Vorkenntnisse zur deutschen Kultur. Zudem waren vier von ihnen

bereits im Erwachsenenalter, als sie nach Deutschland kamen. Alle Erzieherinnen aus Osteuropa immigrierten nach 1995. Vier von fünf Spätaussiedlerinnen berichteten über ihre russisch-autoritäre Erziehung/Sozialisation, was in Deutschland eine Umstellung bzw. Anpassungsleistungen erforderlich machte.

Erzieherin: „Auf meinen Erziehungsstil hatte das auch Einfluss. Meine Kollegen lachen mich immer aus: ‚hast du schon wieder den Zeigefinger herausgeholt beim Schimpfen?‘ Weil ich doch immer noch ein bisschen meine russische Erziehung habe und die war streng.“ (Problemzentriertes Interview Nr. G7, Zeile: 142 – 145)

Erzieherin: „Hier in der FSP (Fachschule für Sozialpädagogik), dass man da sitzt, einen Apfel isst und strickt, das war für mich respektlos. Der Straßenverkehr war total geregelt. Aber hier in der Schule, total respektlos. Bis ich da lockerer wurde, dauerte es ein paar Jahre.“ (Problemzentriertes Interview Nr. F6, Zeile: 53-56)

Erzieherin: „Ja, sehr autoritär. Manchmal gibt es Züge, die gehen in diese Richtung. Weil ich das so erlebt habe, meine Eltern waren auch sehr autoritär. Durch die Ausbildung aber habe ich das Fachliche und Erziehungsziele erfahren. Und weiß jetzt – und das ist für mich noch immer dieser innere Konflikt – was habe ich erlebt und wie ging es bei mir. Wie kann ich es den Kindern vorleben, ohne dass es auf diese Art und Weise gehen muss.“ (Problemzentriertes Interview Nr. O14, Zeile: 171-177)

Die Erzieherinnen mit osteuropäischem Migrationshintergrund waren: Einwanderer (Heiratsmigration), Flüchtlinge oder Spätaussiedler und wurden alle im Ausland geboren. Die Haltung gegenüber der deutschen Mehrheitsgesellschaft war hier mehrheitlich wertschätzend gekennzeichnet. Besonders die osteuropäischen Erzieherinnen mit Aussiedlerhintergrund zeigen sich zufrieden mit ihrer *freiwilligen* Migrationsentscheidung.

Erzieherin: „Aber für meine Familie ist es gut in Deutschland, man muss sich nur zurechtfinden. Es war eine gute Entscheidung, nach Deutschland zu gehen. Und in Bayern waren die Leute sehr freundlich.“ (Problemzentriertes Interview Nr. F6, Zeile: 33-37)

Erzieherin: „Positiv. Ich habe die Möglichkeiten, die ich bekommen habe, genutzt und ganz viel Unterstützung erhalten.“ (Problemzentriertes Interview Nr. F6, Zeile: 62-63)

Eine weitere Form der Wanderung ist die Arbeitsmigration. Dieser Wanderungsform wurden für diese Untersuchung insgesamt sechs Erzieherinnen spanischer und portugiesischer Herkunft zugeordnet. Diese Gruppe wird im weiteren Verlauf die „Iberische Gruppe“ heißen. Diese Gruppe weist ganz andere Merkmale bei Sichtweisen und Motiven auf, als die Gruppe der osteuropäischen Erzieherinnen.

Drei von sechs Erzieherinnen mit der Wanderungsform der Arbeitsmigration immigrierten bereits in den 1970er- und 1980er-Jahren nach Deutschland und wurden als Kinder ohne Deutschkenntnisse eingeschult. In dieser Zeit fand noch der Begriff „Gastarbeiter“ Verwendung, welcher einen zeitlich begrenzten Aufenthalt beschreibt. Als *Gast* gearbeitet „wurde in den unattraktiven, unteren Beschäftigungspositionen“ (vgl. Mecheril 2010). Die Migrationsmotivation war oft durch ökonomische Zwänge und Nöte im Herkunftsland begründet (vgl. Mecheril 2010). Folglich war das Akkulturations- und Integrationsinteresse gering motiviert.

Erzieherin: „Ich habe Deutschland gehasst.“ (Problemzentriertes Interview Nr. 19, Zeile: 34)

Vier von sechs Erzieherinnen der „Iberischen Gruppe“ wurden im Ausland geboren und hatten als Kinder erstmalig Kontakt mit der deutschen Mehrheitsgesellschaft. Vier Erzieherinnen litten stark unter Akkulturationsstress aufgrund der besonders hohen Akkulturations-Anforderungen der homogenen, gesellschaftlichen und institutionellen Eingangsvoraussetzungen dieser Zeit (vgl. Han 2005; Gogolin 2006; Mecheril 2010). Diese Erzieherinnen beschreiben erhebliche Benachteiligungen und Konfliktquellen, die sie als schädlich für ihre kindliche Sozialisation erlebten. Fehlende Akzeptanz sowie fehlende soziale Interaktion mit der Mehrheitsgesellschaft wurde von den Erzieherinnen als sehr belastend beschrieben und führte zu Verunsicherungen mit Spätfolgen.

Erzieherin: „Ja, ich bin auch leicht verletztlich, muss ich sagen. Auch durch

frühere Erfahrungen. Weil ich immer dachte, ich mache alles falsch.“

(Problemzentriertes Interview Nr. C3, Zeile: 102-104)

So kam es in mehreren Fällen zur Beeinträchtigung des physischen sowie psychischen Wohlbefindens durch Akkulturationsstress:

„Ich habe zu Hause rebelliert, ich wollte nicht in die Schule und das wurde so schlimm, dass ich krank wurde, bis der Arzt gesagt hat: ‚Ihre Tochter ist seelisch krank‘.“ (Problemzentriertes Interview Nr. I9, Zeile: 271-273)

Um diese herkunftsbezogenen Konflikte, welche als Stress empfunden wurden, zu bewältigen, waren Strategien für Verhaltensweisen nötig (vgl. Berry 1992, S.69-71).

Erzieherin: „Und ich bin dann oft so angespannt, weil ich mich so ruhig verhalten muss, weil ich das eigentlich gar nicht bin. Ich musste mich immer anpassen. Und ich merke, wenn ich in Portugal bin, dass ich eigentlich gar nicht zurück will, weil ich mich da so wohl fühle. Weil, das ist Familie, Heimat.“ (Problemzentriertes Interview Nr. C3, Zeile: 81-85)

Zwei der Erzieherinnen osteuropäischer Herkunft geben Rückmeldungen zu erlebtem Akkulturationsstress, den sie als erwachsene Einwanderer erlebten (siehe Ergebnisse G7 und K11). Drei Erzieherinnen osteuropäischer Herkunft erlebten keinen Akkulturationsstress. Anders als bei den Erzieherinnen mit osteuropäischer Aussiedlerherkunft „mit einem [...] gegenüber anderen Einwanderungsgruppen deutlich privilegierten Status“ (Mecheril 2010), ist die Bereitschaft zur Assimilation durch die Mehrheitsgesellschaft bei den im Ausland geborenen Arbeitsmigranten nicht gegeben. Ein Teil der „Iberischen Gruppe“ der Arbeitsmigranten beschreibt die Umgehung der Akkulturation durch Schaffung eines eigenen kulturellen Binnenraums innerhalb der Mehrheitsgesellschaft.

Erzieherin: „Die portugiesische Kultur weigert sich nach wie vor, deutsch zu lernen. Mit elf Jahren war ich zu Hause für alles zuständig, sei es bei der Bank, der Versicherung, beim Anwalt, beim Arzt.“ (Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 70-72).

Erzieherin: „Ich habe da leider keine Erinnerungen. Wir waren so eine geschlossene Gemeinschaft. Das sind immer noch die Gleichen, mit denen ich

aufgewachsen bin. Meine Mutter war erst 2-3 Jahre hier, als ich geboren wurde. Ich war immer mit Kindern zusammen und das waren alles immer Portugiesen.“
Interviewer: *„Das heißt: selbst hier in Deutschland wart ihr noch in Portugal?“*
Erzieherin: *„Von den Leuten her, ja.“ (Problemzentriertes Interview Nr. L12, Zeile: 43-48)*

Erzieherin: „Ich muss ja heute noch mit meiner Mutter zum Arzt, übersetzen und so.“ (Problemzentriertes Interview Nr. C3, Zeile: 95)

Die Mehrheit der „Iberischen Gruppe“ grenzt sich in der Kategorie „Temperament“ mit ihren Beschreibungen und Aussagen gegenüber der Mehrheitsgesellschaft ab und setzt ein Zeichen für ihre eigene kulturelle Position. Eine Erzieherin beschreibt die Unterschiede im Temperament der Deutschen gegenüber ihrer Herkunftskultur folgendermaßen:

„Die Deutschen in Deutschland sind auch ein bisschen kälter als die Menschen in Portugal.“ (Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 87-88)

Zudem stellt sie fest, dass deutsche Erzieherinnen mehr Distanz zu Kindern haben während in Portugal Kinder geküsst werden, anders als in Deutschland.

Erzieherin: „Die Distanz ist größer.“

Interviewer: „Bei deutschen Erzieherinnen?“

Erzieherin: „Ja! In Portugal küsst man sich ständig, viel mehr als hier.“
(Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 137-139)

Erzieherin: „Dort ist es üblich, Kinder auf den Schoß zu nehmen und Küsschen auf die Wange. Das wirst du hier nie sehen, dass es ein Küsschen auf die Wange gibt. Das wäre hier schon zu viel Intimität. Das ist bei uns normal.“ (Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 129- 131)

Vier von sechs Erzieherinnen der „Iberischen Gruppen“ gaben eine ähnliche, sich von der Haltung der Mehrheitsgesellschaft distanzierende Antwort.

Anders die Rückmeldungen einiger Fachkräfte osteuropäischer Herkunft. Hier kehrt sich das Verhältnis gegenüber der „Iberischen Gruppe“ ins Gegenteil.

Erzieherin: „Man muss wissen, dass man in Deutschland ist und dann

auch nach deutschen Regeln leben sollte. Auch wenn man seine eigenen Traditionen hat. Wenn ich die Gesetze und Regeln annehme, habe ich es leichter und es geht mir besser.“ (Problemzentriertes Interview Nr. F6, Zeile: 58-62)

Interviewer: Gibt es bei dir auch ein Küsschen auf die Wange?

Erzieherin: Nein, das mach ich nicht. Da muss man doch ein bisschen professionell bleiben. Auch keine Kosenamen, mit Schatzi und Mausli.

(Problemzentriertes Interview Nr. O14, Zeile: 217-219)

Bei fünf von sieben Erzieherinnen osteuropäischer Herkunft konnten zur Kategorie „Temperament“ gar keine Daten gewonnen werden. Eine Erzieherin mit Spätaussiedlerhintergrund sprach über ihr „russisches Temperament“ ohne Begründung. Nur die Erzieherin serbischer Herkunft distanzierte sich kulturell eindeutig gegenüber der Mehrheitsgesellschaft.

Interviewer: „Gibt es da Unterschiede in der Kontaktaufnahme zwischen Migranten und der Mehrheitsgesellschaft?“

Erzieherin: „Ja, natürlich, da ist eine ganz andere Freundlichkeit. Körperkontakt. Da scheut man sich nicht vor.“ (Problemzentriertes Interview Nr. J10, Zeile: 109-112)

Eine ähnliche Haltung vertrat auch die Erzieherin aus Paraguay, welche bisher in keiner der beiden Gruppen erfasst wurde.

Erzieherin: „Das ist mit Herzlichkeit verbunden anstatt sachlich und nüchtern beobachtet. Und mit mehr Gelassenheit in der Sache.“ (Problemzentriertes Interview Nr. B2, Zeile: 142-143)

Der „Iberischen Gruppe“ sind auch drei in den 1990er-Jahren (Akzeptanzphase!), geborene Erzieherinnen zugeordnet. Zwei von ihnen sind in Deutschland geboren (M13, L12). Anhand einer in Deutschland geborenen Erzieherin (M13) spanisch/portugiesischer Herkunft wird die Bedeutung der kulturellen und sozialen Teilhabe deutlich und im Folgenden näher beleuchtet:

Fallbeispiel M13 (1.Erhebungsphase): Die Erzieherin verfügte über gute soziale Kontakte mit der Mehrheitsgesellschaft.

Erzieherin: „Ja. Wir wohnten in einem Wohnviertel, in dem es viele deutsche Familien gab. Also hauptsächlich.“ (Problemzentriertes Interview Nr. M13, Zeile: 33-35)

Die Erzieherin ist deutsch enkulturiert.

Erzieherin: „Eigentlich nein, weil ich doch ziemlich deutsch aufgewachsen bin. Ich habe da schon ähnliche Ansichten.“ (Problemzentriertes Interview Nr. M13, Zeile: 135-138)

Obwohl die Eltern der Erzieherin Migranten der ersten Generation sind, fühlt sie selbst sich nicht als Migrantin.

Erzieherin: „Was Besonderes war da jetzt nicht.“

Interviewer: „Hast du dich als Migrantin gefühlt?“

Erzieherin: „Nein, nicht wirklich.“ (Problemzentriertes Interview Nr. M13, Zeile: 46- 47)

Fallbeispiel L12 (1.Erhebungsphase): Auch diese Erzieherin portugiesischer Herkunft wurde Anfang der 1990er-Jahre in Deutschland geboren, aber anders als Probandin M13 litt sie unter Akkulturationsstress aufgrund fehlender Akzeptanz sowie fehlender sozialer Interaktion mit der Mehrheitsgesellschaft.

Erzieherin: Also, richtig mit deutscher Sprache war das erste und letzte Kindergartenjahr. Ich war ein Jahr im Kindergarten, im letzten Jahr vor der Schule. Unser Bekanntenkreis waren alles Portugiesen.“ (Problemzentriertes Interview Nr. L12, Zeile: 11-21)

Das Verlassen ihres kulturellen und sprachlichen Binnenraums führte zu Überforderung, Instabilität und sprachlicher Verweigerung.

Erzieherin: „Du bist in einem anderen Land, du hast deine Sprache, was für dich das Normalste auf der Welt ist und dann kommst du da hin, sollst da leben und mit den anderen Kindern kommunizieren. Und stehst da und die gucken dich auch an, so nach dem Motto: ‘was sagst du jetzt?’ Ich war dann so ein Kind, ich habe mich zurückgezogen, ‘ja, wenn die mich nicht verstehen, brauche ich auch nicht mit denen zu reden’. War schon schwierig.“ (Problemzentriertes Interview Nr. L12, Zeile: 69-74)

Die Erzieherin fühlte sich mit Eintritt in die Mehrheitsgesellschaft wie ein Außenseiter.

Erzieherin: „Also ich fand, das fing im Kindergarten an. Schwierig. Für mich war das alles so ein bisschen anders, ich hab mich als Außenseiter gefühlt, auch später in der Schule.“ (Problemzentriertes Interview Nr. L12, Zeile: 55-57)

Um Akkulturations-Anforderungen zu bewältigen bzw. zu erleichtern, wurden eigene kulturelle Bindungen zurückgestellt, um neue Bindungen mit der Mehrheitsgesellschaft einzugehen.

Erzieherin: „Ich bin dann aber auch abgewichen, von den Portugiesen weg und hatte irgendwann deutsche Freunde. Also, ich hatte ganz viele deutsche Freunde. Also, von den Portugiesen bin ich dann weg. Man kennt noch viele, aber?“ (Problemzentriertes Interview Nr. L12, Zeile: 58-60)

Die Erzieherin des dritten Beispiels E5 wurde ebenfalls in den 1990er-Jahren geboren, jedoch anders als in den Fallbeispielen L12 und M13, wurde diese Erzieherin im Ausland geboren. Dennoch, die Erzieherin möchte nicht mehr in Portugal leben. Sie fühlt sich in Deutschland wohl. Zudem fühlt sie sich gut integriert in die Mehrheitsgesellschaft. Aufgrund des niedrigen Alters beim Eintritt in die Mehrheitsgesellschaft waren die Akkulturations-Anforderungen nicht so erheblich. Dies begründet sie wie folgt:

„Aber meine großen Schwestern konnten schon ein bisschen Deutsch.“

(Problemzentriertes Interview Nr. E5, Zeile: 20)

„Und ich lebe gern in Deutschland. Ich könnte mir das nicht mehr vorstellen, nach Portugal zu gehen, weil ich hier aufgewachsen bin. Ich denke mal, wenn ich mit zehn hergezogen wäre, wäre das was anderes, als wenn man mit zweieinhalb hierherkommt. Weil man mit zehn auch die andere Seite kennt.“

(Problemzentriertes Interview Nr. E5, Zeile: 60-64)

„Binnen weniger Jahre scheinen die Jugendlichen, die als Migranten gelten, nicht mehr wie noch vor einigen Jahren an ‚Kulturkonflikten‘ zu leiden.“ (Mecheril 2010, S. 69)

Im Fallbeispiel J10 macht die Erzieherin serbischer Herkunft (in den 1990er-Jahren geflüchtet) deutlich, wie der sozioökonomische Status von Migranten deren Integration beeinflusst:

So waren gute Englischkenntnisse hilfreich bei der sprachlichen Integration.

Erzieherin: „Am Gymnasium und die spricht kein Deutsch?“ (Problemzentriertes Interview Nr. J10, Zeile:46)

Aufgrund elterlicher Initiative lernte sie als Schülerin sehr engagiert und mit gutem Ergebnis die deutsche Sprache.

Erzieherin: „Meine Eltern haben mir dann eine Deutsch-Lehrerin besorgt. Also, ich hatte privat Unterricht gehabt. Ich bin ein halbes Jahr jeden Tag zu ihr gegangen. Und nach einem halben Jahr konnte ich schon 70%.“ (Problemzentriertes Interview Nr. J10, Zeile:46)

Nach Ansicht der Erzieherin führt der Verzicht von Transfer- und Dolmetscherleistungen nach Ansicht der Erzieherin zu einem schnelleren Zweitspracherwerb.

Erzieherin: „Wenn es um Deutsch geht, finde ich das schon besser, dass ich eine Privatlehrerin hatte, die nur Deutsch gesprochen hat. Weil, diese Möglichkeit hat sie mir gar nicht gegeben, dass sie übersetzt, dass es diese Hilfen gab. Sondern ich musste selber alles nachforschen und das hat mich dazu gebracht, schneller zu lernen.“ (Problemzentriertes Interview Nr. J10, Zeile: 136-141)

Es ist anzunehmen, dass die Bewertung und Interpretation ihrer Integrationsleistung aufgrund ihres sozioökonomischen Status' einen anderen Einfluss auf ihre Motive in der Interaktion mit Kindern hat als die Motive der portugiesischen und spanischen Arbeitsmigranten L12, H8, I9 und C3. Fehlende Sprachkenntnisse und infolgedessen auch mangelnde soziale Interaktion mit der Mehrheitsgesellschaft wirkten einschüchternd.

Erzieherin: „Dadurch, dass ich trotzdem immer schlecht verstanden habe, habe ich immer gedacht: das verstehst du eh nie.“ (Problemzentriertes Interview Nr. C3, Zeile: 38-39)

Erzieherin: „In der Kindheit haben mir wirklich Hobbys gefehlt, Tanzen oder so, dass meine Eltern mit uns schwimmen gegangen sind, das gab es nicht. Die konnten auch nicht, die mussten immer arbeiten.“ (Problemzentriertes Interview Nr. C3, Zeile: 51-52)

Sie berichtet, wie die sprachlichen Transfer- und Dolmetscherleistungen einer Mitschülerin gleicher kultureller Herkunft in ihrer Schulzeit den Kontakt mit der Mehrheitsgesellschaft erleichterten.

Erzieherin: „Ich bin ja gleich zur Schule gekommen, gleich in die dritte Klasse. Hatte dort eine Freundin, eine Portugiesin. Die konnte bisschen mehr verstehen. Für mich war das schwierig, das war wie chinesisches, ich konnte ja nichts verstehen. Die hat mir viel erklärt.“ (Problemzentriertes Interview Nr. C3, Zeile: 22-25)

Die bisherigen Ausführungen belegen den Einfluss von kultureller Herkunft und Migrationsmotivation auf die Akkulturations-Leistung/Bewältigung und schlussfolgernd auf die Integrationsmotivation. Indikatoren für die Akkulturations-Leistung/Anforderung und Integrationsmotivation:

- Kulturelle Herkunft
- Status der Akkulturation
- der sozioökonomische Status
- Einreisezeitpunkt/Jahr (im Hinblick auf gesellschaftliche, interkulturelle Bewegungen/Strömungen/Entwicklungen/Tendenzen)
- Alter zum Zeitpunkt der Einreise

Mithilfe dieser Indikatoren lassen sich die jeweiligen wesentlichen Sichtweisen und Motive der Erzieherinnen mit Migrationshintergrund identifizieren.

Tabelle 8. Indikatoren „Sichtweisen und Motive“

| „Osteuropäische Gruppe“ | | | | | | |
|--------------------------------|-----------------------|---------------|------------------|------------------|---------------------------------------|-------------------------|
| | Wanderungsform | Einreisealter | Einreisezeitraum | Soz. öko. Status | Belastung durch Akkulturations-Stress | Integrations-Motivation |
| A1 | Spätaussiedler | Erwachsen | 1990er | Durchschnitt | gering | hoch |
| D4 | Einwanderung (Heirat) | Erwachsen | 1990er | Durchschnitt | nicht vorhanden | hoch |
| F6 | Spätaussiedler | Erwachsen | 1990er | Durchschnitt | durchschnittlich | hoch |
| G7 | Spätaussiedler | Erwachsen | 1990er | Durchschnitt | nicht vorhanden | hoch |
| J10 | Flüchtling | Kindheit | 1990er | Hoch | gering | hoch |
| K11 | Spätaussiedler | Erwachsen | 1990er | Durchschnitt | durchschnittlich | hoch |
| O14 | Spätaussiedler | Erwachsen | 1990er | Durchschnitt | nicht vorhanden | hoch |

| „Iberische Gruppe“ | | | | | | |
|---------------------------|-----------------------|-----------------------------------|------------------|---------------------|---------------------------------------|-------------------------|
| | Wanderungsform | Einreisealter | Einreisezeitraum | Soz. Ökonom. Status | Belastung durch Akkulturations-Stress | Integrations-Motivation |
| C3 | Arbeitsmigration | Kindheit | Vor 1990 | gering | hoch | gering |
| E5 | Arbeitsmigration | Kindheit | 1990er Jahre | gering | nicht vorhanden | hoch |
| H8 | Arbeitsmigration | Kindheit | Vor 1990 | gering | hoch | gering |
| I9 | Arbeitsmigration | Kindheit | Vor 1990 | gering | hoch | gering |
| L12 | Arbeitsmigration | geb. in Deutschland, 1990er Jahre | | gering | hoch | gering |
| M13 | Arbeitsmigration | geb. in Deutschland, 1990er Jahre | | keine Daten | nicht vorhanden | hoch |
| B2 | Einwanderung (Heirat) | Erwachsen | Vor 1990 | Durchschnitt | nicht vorhanden | Durchschnittlich |

Die unterschiedlich belegten Indikatoren für die Akkulturations-Leistung und Integrationsmotivation geben einen Überblick zu Analogien, welche vereinzelt oder in spezifischen Gruppen sichtbar werden. Hinzu kommen die sehr individuellen Erfahrungen. Somit generieren unterschiedliche, auch individuelle Migrationserfahrungen auch unterschiedliche Sichtweisen und Motive. In diesem Kontext ist der Einfluss von Migrationserfahrungen auf die Interaktion zwischen Erzieherinnen mit Migrationsbiografie und Kindern in den Ergebnissen zum Teil sehr unterschiedlich. Die wenigen Ausnahmen, welche scheinbar in den Erfahrungen migrationsübergreifend, unabhängig von kultureller Herkunft und Migrationsmotivation, zu einem ähnlichen Ergebnis kommen, werden zusammengefasst:

- Elf der vierzehn befragten Erzieherinnen reflektierten, dass Migrations-Expertise beim Entschlüsseln des kindlichen Kommunikationsverhaltens hilfreich sei!
- Zehn Erzieherinnen reflektierten, dass eigene Migrationserfahrungen Empathie und Expertise generiere.
- Für acht Erzieherinnen hat Akzeptanz und Anerkennung von kultureller Diversität einen hohen Stellenwert.

5.2.2. Korrelationen der Migrations-Expertise

Die Korrelationen beschreiben (nicht statistische) Wechselbeziehungen zwischen Merkmalen, Ereignissen, Zuständen oder Funktionen.

In der hier vorliegenden Dissertation zeigt sich: der Einfluss der Migrationserfahrungen auf die Interaktion nimmt mit Umfang der Migrations-Expertise proportional zu. Sprich: je größer die Expertise der Erzieherin, desto größer der Einfluss von Migrationserfahrungen auf die Interaktion zwischen Erzieherinnen mit Migrationsbiografie und Kindern.

Die tatsächliche Expertise dieser Untersuchung wird wie folgt ermittelt:

- Ergebnisse der 1. Erhebungsphase
- Anzahl der belegten Kategorien
- Umfang der Datenmenge
- Inhalt des Fachurteils bzw. der Expertise der Erzieherin sowie deren Übereinstimmung zur 2. und 3. Erhebungsphase.

Im Folgenden werden drei Gruppen mit unterschiedlichen Korrelationen beleuchtet.

Die erste Gruppe besteht aus einer Erzieherin portugiesischer Herkunft und zwei Erzieherinnen mit Spätaussiedler-Hintergrund (Russland).

Die zweite Gruppe besteht aus einer Erzieherin mit spanischer Herkunft und drei Erzieherinnen portugiesischer Herkunft.

Die dritte Gruppe besteht aus einer Erzieherin aus Paraguay und einer Erzieherin russischer Herkunft zusammen.

Korrelationen von: „geringe Expertise“ (erste Gruppe)

Die Fallbeispiele O14 und E5 der 1. Erhebungsphase fühlten sich „voll integriert“, hatten keine negativen Migrationserlebnisse und Erfahrungen und litten folglich nicht unter Akkulturationsstress.

Erzieherin: „Eigentlich ist alles so weit gut gelaufen. Das hätte nicht besser sein können. Ich hatte absolut keine negativen Erfahrungen oder Erlebnisse, die mir negativ in Erinnerung geblieben sind.“ (Problemzentriertes Interview Nr. O14, Zeile: 60-63)

Diese Erzieherinnen verfügen in der 1. Erhebungsphase insgesamt über eine geringe Migrations-Expertise. Zudem erlaubt die Datenmenge in der 2. und 3. Erhebungsphase insgesamt nur einen schwachen (der Fallbeispiele K11 und E5) bis mittleren (Fallbeispiel O14) Abgleich mit der 1. Erhebungsphase. Die Erzieherinnen stellten keinen Unterschied im interkulturellen Engagement zwischen Erzieherinnen mit Migrationshintergrund und deutschen Erzieherinnen fest.

Erzieherin: „Zum Sommerfest haben wir einen spanischen Tanz aufgeführt. Oder Zumba getanzt.“

Interviewer: „Wer sagt, wir tanzen jetzt mal spanisch?“

Erzieherin: „Die deutsche Kollegin.“

Interviewer: „Das heißt, das kommt nicht überwiegend von Leuten mit Migrationshintergrund?“

Erzieherin: „Nein, das machen alle.“ (Problemzentriertes Interview Nr. E5, Zeile: 112-115)

Ähnlich fällt die Antwort der Probandin K11 der 1. Erhebungsphase aus. Die Erzieherin reflektiert zwar eine mittlere Migrations-Expertise, doch durch die geringe kontextbezogene Datenmenge in der 2. und 3. Erhebungsphase ist insgesamt nur ein schwacher Abgleich mit der 1. Erhebungsphase möglich, zudem weichen die Daten der 2. und 3. Erhebungsphase häufig von den Aussagen der 1. Erhebungsphase ab. Dies trifft auch auf die Erzieherin O14 zu. Im Fallbeispiel E5 konnten keine kontextbezogenen Daten in der 2. und 3. Erhebungsphase gewonnen werden.

Neben ähnlichen Korrelationen ist der verbindende Kern der Probandinnen E5, K11 und O14: eine geringe Bindung/Beziehung der Kinder zu ihrer Erzieherin, zum Teil auffällig zurückhaltend/distanziert gegenüber ihrer Erzieherin.

Feldnotiz 2: Die Kinder sind auffällig zurückhaltend gegenüber der Erzieherin. Sie antworten zumeist mit Nicken oder Kopfschütteln. (Teilnehmende Beobachtung Nr. K11, Takt: 1111, 1082, 1345, Feldnotiz 2)

Die Probandinnen O14 und K11 lassen wenig dialogische Interaktion erkennen, stattdessen dominiert strukturelle Homogenität, die keine Schwankungen zulässt. So ist die Interaktion der Erzieherin O14 auffällig häufig durch Anordnungen

gekennzeichnet (*teilnehmende Beobachtung, Nr. O14, Takt: 1100, 1164, 1220, 1250, 1350*). Den befragten Kindern war der Migrationshintergrund (von O14) nicht bekannt.

Insgesamt ist eine Korrelation von geringer Migrations-Expertise und hoher Akkulturationsleistung zu erkennen. Dies korrespondiert mit geringem erzieherischem und interkulturellem Involvement. Die *Migrationserfahrungen* dieser Gruppe haben keinen sichtbaren Einfluss auf die Interaktion mit Kindern.

Korrelationen von hoher Migrationsexpertise (zweite Gruppe)

Vier Erzieherinnen der „Iberischen Gruppe“ (C3, H8, I9, L12) beschreiben in der 1. Erhebungsphase ausführlich den Akkulturationsstress ihrer Migrantinnen-Kindheit. Sie schildern die Schwierigkeiten fehlender Sprachkenntnisse sowie einer Reihe schädlicher Konfliktquellen ihrer Sozialisation. Sie betonen den hohen Stellenwert der deutschen Sprache, trotz zweisprachig gelebter Pädagogik (*problemzentriertes Interview Nr. I9, Zeile: 221-226*). Hierbei beleuchten sie immer wieder die Perspektive der heute von ihnen betreuten Kinder.

Erzieherin: „Und es tut mir immer wieder leid, wenn ich ein Kind habe, das nichts versteht. Dann denke ich immer an meine Zeit, alle wollten was von mir und du hast nichts verstanden.“ (Problemzentriertes Interview Nr. I9, Zeile: 114-117)

Insgesamt belegen diese vier Erzieherinnen durch den Umfang der Datenmenge und ihr Erfahrungsurteil eine hohe Expertise mit großer Übereinstimmung zur 2. und 3. Erhebungsphase. Die besonderen (umfassenden) kulturellen Sachkenntnisse werden immer wieder mit dem pädagogischen Alltag kontextualisiert. Im folgenden Beispiel entschlüsselt die Erzieherin Absichten und Verhalten von Kindern durch einen Perspektivenwechsel auf der Grundlage eigener Erfahrungen.

Erzieherin: „Man geht da anders ran, auch mit anderen Gefühlen. Man kann sich reinversetzen und weiß: na, das ist jetzt zu viel. Als Erzieher macht man das so, wie man es gelernt hat. Und ich bin ja von der anderen Seite und weiß, wie es bei der anderen Seite aussieht. Und das sind zwei verschiedene Welten.“ (Problemzentriertes Interview Nr. L12, Zeile: 98-102)

Bei Sachkenntnissen, die der Mehrheitsgesellschaft fehlen, kann der kulturelle Stellenwert nicht immer wahrgenommen werden.

*Erzieherin: „Ich sage meinen Kollegen, wir müssen uns nicht wundern, dass das Kind noch nicht alleine essen kann, weil die Oma aus Spanien das Kind füttert und Oma läuft vielleicht auch mit dem Teller hinterher. Ich habe auch ein Kind und eine spanische Oma. Und dann versuche ich schon, das Kind besser zu verstehen, weil, ich weiß ganz genau, was gerade zu Hause los ist. Weil die Oma jetzt da ist.“
(Problemzentriertes Interview Nr.19, Zeile: 182-185)*

In den Kategorien „Regeln und Toleranz“, „Temperament“ und „Interkulturelle Interaktionsebene“ distanziert sich diese Gruppe Erzieherinnen (H8, I9, L12, C3) von der Mehrheitsgesellschaft und zeigt Identität.

Erzieherin: „Auch mit Kindern, die schon Deutsch verstehen, spreche ich manchmal spanisch. Gerade wenn ich spanische und portugiesische Kinder auf dem Wickeltisch habe, dann spreche ich gerne mit denen in ihrer Muttersprache, das ist schön. Das ist so eine schöne Sprache. Da merke ich wieder, ich bin doch eine Spanierin.“ (Problemzentriertes Interview Nr. 19, Zeile: 199-205)

Aufgrund von Akkulturations-/Anpassungsleistungen und Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft bleibt für eine Erzieherin das Leben in Deutschland ein Kompromiss.

Erzieherin: „Und ich bin dann oft so angespannt, weil ich mich so ruhig verhalten muss, weil ich das eigentlich gar nicht bin. Ich musste mich immer anpassen. Und ich merke, wenn ich in Portugal bin, dass ich eigentlich gar nicht zurück will, weil ich mich da so wohlfühle. Weil, das ist Familie, Heimat.“ (Problemzentriertes Interview Nr. C3, Zeile: 81-85)

Alle vier Fallbeispiele der 2. und 3. Erhebungsphase belegen zudem eine auffällige enge Beziehung zwischen Kindern (verschiedener Kulturen) und den vier Erzieherinnen der „iberischen Gruppe“, mit häufigem Körperkontakt. Berührung dient in dieser Erzieherinnen-Gruppe der Kommunikation und ist ein (kulturelles) Merkmal von Wertschätzung und sozialer Reversibilität.

*(Feldnotiz: Erzieherin küsst das spanische Kind auf die Wange. Keine auffällige Reaktion vom Kind)
Erzieherin: „Einmal bitte den Boden fegen, Schnecke.“ (Küsst das spanische Kind)
(Teilnehmende Beobachtung Nr. L12, Takt: 4014; Feldnotiz 6)*

Diese Form der Kommunikation und Interaktion wird von Kindern positiv kommuniziert. So identifiziert das kroatische Mädchen im Kinderinterview die Erzieherin als „lieb“, weil diese Kinder küsst.

Kind kroatischer Herkunft: „Weil sie lieb ist, weil, sie küsst immer.“ (Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. H8, Takt: 52)

Die Erzieherinnen selbst werden ebenso von den Kindern gedrückt und geherzt (siehe Ergebnisse H8, I9, L12, C3). Zusammengefasst: die Interaktion zwischen Kindern und Erzieherinnen ist auffällig herzlich, mit viel Berührung.

Erzieherin: „Nicolai (russischer Herkunft), fall mir da nicht runter.“ (Feldnotiz 7: Junge greift nach der Erzieherin und küsst sie. Die Erzieherin lacht.) (Teilnehmende Beobachtung Nr. I9, Takt: 1502; Feldnotiz 7)

Auffällig ist ebenfalls, dass alle vier Erzieherinnen (C3, H8, I9, L12) während der teilnehmenden Beobachtung bei den Kindern (mit und ohne Migrationshintergrund) die primär frequentierten Erzieherinnen waren! Warmherzigkeit und Berührung als interkulturelle Interaktionsebene ist auch bei den Kindern in den Interviews der 3. Erhebungsphase gut angekommen. So ist es den Kindern auffällig wichtig, dem Interviewer von ihrer Erzieherin zu berichten. Diese sei: „schön“, „cool“, „lieb“, sie „beschützt Kinder“, „kann die ganze Welt beschützen“, „kann einen Hai töten“ und „ist die netteste Frau auch“ (offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. H8). Die Erzieherin sei zudem eine Prinzessin, sie und ihre Familie tragen alle eine Krone und über ihnen fliegen Herzen (offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. H8, Bild: 3,2 und 1). Ähnlich fallen die Ergebnisse der anderen drei Fallbeispiele C3, I9, L12 aus. Eine ähnlich hohe Beziehungsdichte wie bei diesen vier Probandinnen gab es in keinen weiteren Fallbeispielen!

Insgesamt ist eine Korrelation von hoher Migrations-Expertise und Empathie, sozialer Reversibilität und erzieherischem Involvement zu erkennen. Diese korrespondiert stark mit geringen Akkulturations-Leistungen und der Präsenz der Herkunftsenkulturation! Die Migrationserfahrungen dieser Gruppe (der

Stichproben C3, H8, I9, L12, der 1. Erhebungsphase), haben großen Einfluss auf die Interaktion mit Kindern, da sie keine homogene deutsch akkulturierte Pädagogik abliefern, sondern die Diversität einer heterogenen Gesellschaft berücksichtigen. Was sie, auch aufgrund ihrer Expertise, ihrer Sachkenntnis und Motive zu besonderen interkulturellen Fachkräften/Spezialisten macht.

Erzieherin: „Ich denke, die sind da schon engagierter. Weil die ihre eigene Kultur haben, zu ihrer deutschen Kultur. Und können dann mehr erzählen. Es ist schwieriger, über Spanien zu erzählen, wenn man nicht aus Spanien kommt.“

(Problemzentriertes Interview Nr. L12, Zeile: 175-178)

Korrelationen mittlerer Migrations-Expertise

Weitere Korrelationen zeigen die Fallbeispiele D4 und B2.

Diese Erzieherinnen (Wanderungsform: Heiratsmigration) litten beide unter großem Heimweh. Beide verfügen über interkulturelle Vorkenntnisse aufgrund ihrer Herkunft.

Erzieherin (D4): „Aber ich würde das eher akzeptieren. Ich war in einer kasachischen Klasse auch mit Tataren und das war selbstverständlich.“

(Problemzentriertes Interview Nr. D4, Zeile: 83-84)

Interviewer: „Das heißt: Ihre Muttersprache ist spanisch?“

Erzieherin B2: „Ist spanisch, ja. Und Guaraní. Das ist so die Indianersprache, die auch in den Schulen unterrichtet wird.“ *(Problemzentriertes Interview Nr. B2,*

Zeile: 17-19)

Akzeptanz und Anerkennung von kultureller Diversität hat einen hohen Stellenwert für die Erzieherinnen. Entsprechend ist der pädagogische Alltag dieser beiden Probandinnen gekennzeichnet durch eine interkulturelle (ritualisierte) Didaktik. Beide Erzieherinnen fördern bewusst die muttersprachliche Identität der Kinder mit Migrationshintergrund, forderten sie zum Teil sogar ein.

Erzieherin: „Boris (Kind kroatischer Herkunft), kannst du auf kroatisch zählen? Nein? Da müssen wir mit Papa reden, der bringt es dir bestimmt bei.“

(Teilnehmende Beobachtung Nr. D4; Takt: 688)

Beide Erzieherinnen zeigen eine hohe Integrationsmotivation und zugleich kulturelle Identität und kulturelles Selbstbewusstsein. In der Kategorie „Regeln und Toleranz“ distanzieren sich die interkulturell geübten Erzieherinnen gegenüber der Mehrheitsgesellschaft.

„Es herrscht manchmal Unverständnis darüber, warum das türkische Mädchen immer im Kleid in die Kita kommt.“ (Problemzentriertes Interview Nr. D4; Zeile: 77-79)

Auch ist die Haltung der Erzieherin B2 in Erziehungsfragen „freizügiger“ als die der Mehrheitsgesellschaft (*problemzentriertes Interview Nr. B2; Zeile: 152-154*).

Insgesamt ist eine Korrelation von mittlerer Migrations-Expertise und interkultureller Offenheit und Akzeptanz zu erkennen. Dies korrespondiert mit Migrations-Expertise und (herkunfts-)kulturellem Selbstbewusstsein. Die Migrationserfahrungen dieser Gruppe (der Fallbeispiele D4 und B2 der 1. Erhebungsphase) haben Einfluss auf die Interaktion mit Kindern, da sie durch die interkulturelle Interaktion und Didaktik Kinder unvoreingenommen, interkulturell und bilingual bilden und somit im Erziehungsprozess die Diversität einer heterogenen Gesellschaft berücksichtigen (auch kulturfern!)

Erzieherin: „Ja genau, deswegen begrüße ich das türkische Kind in seiner Sprache. Die Kinder lernen, dass es ja nichts Schlechtes ist, wenn man aus einem anderen Land kommt.“ (Problemzentriertes Interview Nr. D4; Zeile: 73-75)

Die folgende Tabelle bietet eine Übersicht aller 14 Stichproben und ihrer Korrelationen.

1. Migrations-Expertise setzt sich zusammen aus:

- Belegung der Kategorien
- Datenumfang
- Inhalt des Erfahrungsurteils
- Übereinstimmung zur 2. und 3. Erhebungs-Phase

2. Stellenwert der Herkunftskultur setzt sich zusammen aus:

- enkulturativer Orientierung z.B. Werte, Normen, Regeln
- Identifizierung mit der Herkunftskultur.

3. Akkulturationsleistung wird beurteilt aufgrund von:

- Akkulturationsstress
- Akkulturationsmotivation
- Identifizierung mit der Mehrheitsgesellschaft
- Abgrenzung zur Mehrheitsgesellschaft

Tabelle 9: Korrelationen in der Übersicht

| <u>Erziehern</u> | <u>Wanderungsform</u> | <u>1. Migrations- Expertise</u> mit Übereinstimmung zur 2. und 3. Erhebungsphase | <u>2. Stellenwert der Herkunfts- Kultur</u> | <u>3. Akkulturationsleistung</u> |
|------------------|-----------------------|--|---|--------------------------------------|
| A1 | Spätaussiedler | durchschnittlich – hoch | durchschnittlich | durchschnittlich |
| D4 | Heiratsmigration | durchschnittlich – hoch | durchschnittlich | durchschnittlich |
| F6 | Spätaussiedler | durchschnittlich | gering | hoch |
| G7 | Spätaussiedler | durchschnittlich | gering | hoch |
| J10 | Flüchtling | gering– durchschnittlich | durchschnittlich | durchschnittlich |
| K11 | Spätaussiedler | gering | gering | hoch |
| O14 | Spätaussiedler | gering | gering | hoch |
| C3 | Arbeitsmigration | hoch | hoch | gering |
| E5 | Arbeitsmigration | gering | gering | hoch |
| H8 | Arbeitsmigration | hoch | hoch | gering |
| I9 | Arbeitsmigration | hoch | hoch | gering |
| L12 | Arbeitsmigration | hoch | hoch | gering |
| M13 | Arbeitsmigration | gering– durchschnittlich | gering | hoch |
| B2 | Heiratsmigration | durchschnittlich | durchschnittlich | durchschnittlich |

5.2.3. Kulturelle Bindungen

Die Verwendung der jeweiligen Sprache ist auch Werkzeug ethnischer Identifikation (vgl. UNICEF 2008, S.140). So werden im Prozess sprachlicher Sozialisation auch Denkweisen und kulturelle Merkmale generiert (vgl. Han 2005, S. 219f.). Die fehlende Beherrschung der jeweiligen Umgangssprache beinhaltet als Konsequenz geringe Möglichkeiten der Entwicklung von sozialem Kapital (vgl. UNICEF 2008, S.139 f.). Mead beschreibt Sprache als eine Reihe von Symbolen, welche „einem bestimmten Inhalt entsprechen, der in der Erfahrung verschiedener Personen bis zu einem gewissen Grad identisch ist“. Er postuliert weiter: „soll Kommunikation möglich sein“, so muss das Symbol für alle betroffenen Personen das Gleiche bedeuten“ (Mead 1973, S. 94).

Auch die Erzieherinnen dieser Studie beschreiben Sprache als das wichtigste Merkmal ethnischer Identifikation, welche in der Praxis als Bindung mit kulturellem Kontext zwischen Erzieherin und Kindern sichtbar wird. Kinder projizieren durch die muttersprachlichen Kenntnisse der Erzieherin auch eine kulturelle Zugehörigkeit und somit auch Kenntnisse zum kulturellen „Code“ der Herkunftskultur. Dies gibt „Sicherheit“ (*Problemzentriertes Interview Nr. K11, Zeile: 83-86*) und lindert Akkulturationsstress, so das Erfahrungsurteil der Fallbeispiele A1, B2, C3, D4, H8, I9, L12.

Erzieherin: „Das ist auch gemischt. Aber die portugiesischen Kinder kommen eher zu mir, weil sie wissen: ich weiß, was sie kennen.“ (Problemzentriertes Interview Nr. C3, Zeile: 140 -142)

Erzieherin: „Und dann bin ich einfach zu dem Kind gegangen und habe auf Russisch gesagt, sie soll nicht weinen. Mama kommt gleich. Ich bin wieder gegangen, weil ich ja auch für das Kind fremd war. Und ein paar Minuten später kam das Kind zu mir und hat sich auf meinen Schoß gesetzt und dann war mit dem Weinen halt Schluss. Es hat immer noch geweint, wenn es morgens hierhergebracht wurde, aber wenn ich dann kam, war halt Schluss. Für das Kind ist das Wissen, dass es verstanden wird, ganz wichtig.“ (Problemzentriertes Interview Nr. A1: 177- 186)

Erzieherin: „Weil ich sie besser verstehe. Die Lebensumstände sind auch anders und ich spreche ihre Sprache.“ (Problemzentriertes Interview Nr. G7, Zeile: 138 – 140)

Erzieherin: „Bei neuen Kindern mit Migrationshintergrund fragen die Kollegen: ‚hast du eine Idee, wie können wir ihn abholen? Ich übersetze!‘.“ (Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 153-154)

Erzieherin: „Das hilft den Kindern. Sie versteht mich, sie weiß, was ich will. Die suchen mich: ‚Die kann mir helfen‘. Und ich übersetze dann für die Kinder.“ (Problemzentriertes Interview Nr. I9, Zeile: 158-161)

Bis auf zwei Erzieherinnen (E5, F6) waren alle Erzieherinnen der Ansicht, dass Kinder ohne Deutschkenntnisse eine Erzieherin gleicher kultureller Herkunft vorziehen würden.

Erzieherin: „Hier in dieser Einrichtung haben wir keine russischen Kinder, aber in einer anderen Einrichtung, in der ich Vertretung gemacht hatte. Dort gab es russische Kinder, die nicht Deutsch gesprochen haben, die haben mich gesucht.“ (Problemzentriertes Interview Nr. D4; Zeile: 90-92)

Erzieherin: „In der ersten Zeit ist das schon so, dass es ihnen eine gewisse Sicherheit bietet: ‚Die wird mich schon verstehen, die spricht auch eine andere Sprache.‘ Es war auch schon so, dass Kinder mich auf Türkisch angesprochen haben.“ (Problemzentriertes Interview Nr. K11, Zeile: 83-86)

Interviewer: „Geht ein spanisches Kind zu Ihnen oder geht es zu Ihren Kolleginnen?“

Erzieherin: „Ich würde sagen, die kommen zu mir. Wenn das Kind hört, dass ich spanisch spreche, würde das Kind automatisch zu mir laufen.“

Interviewer: „Aber warum?“

Erzieherin: „Weil ich das im Herzen trage.“ (Problemzentriertes Interview Nr. B2; Zeile: 127-129)

In der Stichprobe M13 (Erzieherin spanisch-portugiesischer Herkunft) distanziert sich die Erzieherin von ihren Herkunftskulturen. Sie fühlte sich in Deutschland nicht nur vollkommen integriert, sondern betont auch ihre deutsche Enkulturation! (Problemzentriertes Interview Nr. M13, Zeile: 33-35; 135-138).

Doch belegt die teilnehmende Beobachtung die bestehende „kulturelle Bindung“ dieser Erzieherin zu einem Kind gleicher kultureller Herkunft.

Das Kind portugiesischer Herkunft und die Erzieherin umarmen sich zur Begrüßung. Während der gesamten Beobachtung hatte die Erzieherin nur zu dem Kind portugiesischer Herkunft Körperkontakt und dies gleich mehrfach

(teilnehmende Beobachtung Nr. M13, Feldnotiz 2).

Die Erzieherin zeigt zudem besonderes Involvement in der überdurchschnittlich langen Interaktion mit dem portugiesischen Mädchen und lässt dafür sogar ein anderes Kind warten.

Obwohl die Erzieherin sich selbst nicht als Migrantin erlebt und dementsprechend zur Kategorie „Akkulturationsstress“ auch keine Rückmeldung gibt, wird während der teilnehmenden Beobachtung sichtbar, wie die Erzieherin sich bei Kindern der Mehrheitsgesellschaft für das portugiesische Mädchen (einziges Migrant*innenkind der Kita!) um Akzeptanz und soziale Interaktion bemüht

(teilnehmende Beobachtung Nr. M13, Takt: 3460, 3490).

Trotz missglückten Interventionsversuchs beim Rollenspiel behielt die Erzieherin das Kind schützend im Arm *(teilnehmende Beobachtung Nr. M13, Feldnotiz 1).*

Während der Kinderinterviews werden Papier und Stifte verteilt und wir zeichnen gemeinsam die Erzieherin. Als ein trauriges Kind neben die Erzieherin gezeichnet wird, reflektiert das portugiesische Mädchen mit ihrer Rückmeldung ihre kulturelle Bindung sowie den hohen Stellenwert ethnischer Identifikation *(offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. M13, Zeile: 66-69).*

Das Kind portugiesischer Herkunft zeigt sich zudem im Interview der portugiesisch-spanischen Erzieherin sehr verbunden. Das portugiesische Mädchen möchte unbedingt (als Einzige) noch ein Herz auf das Bild von ihrer Erzieherin malen *(offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. M13, Bild: 1).*

Da die Erzieherin sich selbst nicht als Migrantin wahrnimmt, unterstreicht dieses Fallbeispiel umso mehr den Stellenwert von Bindungen mit kulturellem Kontext für die Interaktion zwischen Kindern und Erzieherinnen.

5.2.4. Elternarbeit

Die auffällige Häufigkeit, mit der die Erzieherinnen das Thema „Eltern“ ansprachen, findet Berücksichtigung durch eine Kategorie. Eltern-Interaktion steht nicht im Fokus der Fragestellung – doch belegen die folgenden Ergebnisse, dass der Einfluss von Migrationserfahrungen auch andere Interaktionsebenen kreuzt. Die Erzieherin des Fallbeispiels D4 verfügt über Sachkenntnisse zum kulturellen Stellenwert von Reinlichkeit in der russischen Elementar- und Vorschulpädagogik. Sie vermittelt in diesem Kontext zwischen russischen Müttern und deutscher Vorschulpädagogik.

Erzieherin: „Russische Mütter haben kein Verständnis für schmutzige Kinder. Die dachten, die achten hier nicht auf die Kinder, die dürfen sich schmutzig machen! Dann habe ich erklärt, wie wichtig das ist, auch mal mit Matsch und so. Wie war das denn bei uns, dass wir mit weißer Strumpfhose waren? Da haben sie auch überlegt.“ (Problemzentriertes Interview Nr. D4, Zeile: 93- 95)

Aufgrund einer solchen Intervention kann nicht nur die Pädagogik der Mehrheitsgesellschaft vermittelt, sondern auch interkulturell eine Brücke gebaut werden, welche gegebenenfalls Vorurteile oder auch kulturelle Distanz bearbeitet.

Erzieherin: „Wenn Migranteltern Ängste haben wegen ihrer Kinder, die fragen dann nicht, die sind dann schnell weg. Dadurch, dass sie nicht so drin sind in der Kultur, kommen ihre Kinder auch nicht so rein.“ (Problemzentriertes Interview Nr. C3, Zeile:110)

Kulturelle Distanz der Eltern gegenüber der Mehrheitsgesellschaft kann nach Ansicht der reflektierenden Praktikerinnen übertragen werden auf deren Kinder. Guter Kontakt zu Eltern beeinflusst auch die Erzieher-Kind-Kind-Erzieher Interaktion, so die Erzieherin.

Erzieherin: „Beziehung ist auch über Eltern herzustellen. Wenn man bei Eltern auf Antipathie stößt, da kannst du noch so sehr mit dem Kind, das Kind wird sich nicht wohlfühlen.“ (Problemzentriertes Interview Nr. K11, Zeile: 145)

Zudem wählen Eltern mit Migrationshintergrund bewusst eine Betreuungs-Einrichtung, die über eine Erzieherin gleicher Herkunft verfügt.

„Ich denke, dass Eltern zum Teil diese Einrichtung ausgewählt haben, weil sie wussten, hier ist jemand zum Übersetzen. Die Landsleute sagen dann: „Du weißt ja, wie ich das meine.“ (Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 62-64)

Die Erzieherin mit Migrationsbiografie vermittelt – in der Elternarbeit mit Migranten – im kulturellen und pädagogischen Kontext zwischen der deutschen und ihrer Herkunftskultur. Die Migrationserfahrungen der Erzieherinnen basieren auf Wahrnehmen und Erleben kultureller Unterschiede zwischen der eigenen Kultur und der Mehrheitsgesellschaft. Die hieraus gewonnenen Rückschlüsse beeinflussen das eigene Handeln und können an Eltern mit Migrationshintergrund weitergegeben werden. Das Wissen um die jeweiligen kulturellen Perspektiven hebt zudem den Stellenwert der Erzieherinnen mit Migrationsbiografie als interkulturelle Vermittler. Sie tragen so zur kulturellen Verständigung bei, können interkulturelle Missverständnisse und kulturelle Distanz entschärfen und Vorurteilen sowie Unsicherheiten begegnen. Diese Vermittlerrolle hat einen positiven Einfluss auf die Haltung von Eltern mit Migrationshintergrund gegenüber der Mehrheitsgesellschaft. Die Haltung der Eltern hat folglich auch erheblichen Einfluss darauf, wie Kinder die Erzieherinnen und die Institutionen der Mehrheitsgesellschaft wahrnehmen, sprich: ob sie sich integrieren oder separieren, engagieren oder distanzieren. So kreuzen Migrationserfahrungen auch andere Interaktionsebenen und nehmen Einfluss auf die Interaktion mit Kindern. Fachkräfte mit Migrationsbiografie leisten Prävention bei Kulturkonflikten.

6. Schlussfolgerungen

Förderansätze zur interkulturellen Erziehung von Kindern wie der Anti-Bias-Ansatz (vgl. Derman-Sparks 2001; Kübler/Mamutovic 2014) zielen als vorschulpädagogischer Ansatz auf vorurteilsfreie Erziehung und Bildungsgerechtigkeit (vgl. Kübler/Mamutovic 2014, S. 20). Die Erziehungswissenschaft als auch die pädagogische Fachpraxis-Literatur beschäftigt sich ausführlich mit interkultureller Erziehung bzw. Pädagogik (vgl. Militzer et al. 2002; Ulich/Oberhuemer 2003; Filtinger 2006; Schmidt 2011) und deren Ziele: „Sie reichen von der ausdrücklichen Anerkennung ihrer kulturellen Eigenheiten über die Berücksichtigung und Förderung ihrer Familiensprachen bis

hin zum stärkeren Einbezug der Wertvorstellungen ihrer Eltern in den Kindergartenalltag“ (Schmidt 2012, S. 57). Dieser interkulturelle Ansatz favorisiert eine „Förderperspektive, die nicht primär auf den Ausgleich von Defiziten, sondern auf eine stärkere Berücksichtigung und Anerkennung kultureller Differenzen zielt“ (Schmidt 2012, S. 54).

Nach Auernheimer (2005, S. 21) gibt es verschiedene Leitmotive interkultureller Pädagogik:

- das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft,
- die Haltung des Respekts für Andersheit,
- die Befähigung zum interkulturellen Verstehen und
- die Befähigung zum interkulturellen Dialog.

Diese Leitmotive werden von der großen Mehrheit der teilnehmenden Erzieherinnen in der hier vorliegenden Dissertation als Einfluss auf das Interaktionshandeln mit Kindern ähnlich reflektiert. Die Erzieherinnen beschreiben:

- den hohen Stellenwert von Akzeptanz und Anerkennung kultureller Diversität,
- das Entschlüsseln des kindlichen Kommunikationsverhaltens,
- die Befähigung eines interkulturellen Perspektivenwechsels und
- den interkulturellen Transfer in der Team- und Elternarbeit.

Einige Erzieherinnen zeigten sich während der Interviews in der Auseinandersetzung und Vertiefung mit ihrer pädagogischen interkulturellen Rolle oft überrascht, da sie sich ihrer Kompetenzen und Ressourcen im Kontext Expertise, Sachkenntnisse und interkultureller Vermittler nicht immer bewusst waren und so manche Erkenntnis kam erst im Interview. Werden die Leitmotive interkultureller Pädagogik (vgl. Auernheimer 2005, S. 21) und Förderansätze mit den Erfahrungsurteilen der teilnehmenden Erzieherinnen der hier vorliegenden Dissertation kontextualisiert, so wird die besondere Ressource von kulturellen Sachkenntnissen, Mehrsprachigkeit und infolgedessen auch die Befähigung zum interkulturellen Perspektivenwechsel deutlich. Wird diese besondere

interkulturelle Kompetenz und Expertise von Erzieherinnen mit eigener Migrationsgeschichte auch auf institutioneller Ebene wahrgenommen und etabliert, stellt dies eine Ressource für die besondere bildungspolitische Bedarfslage Deutschlands als Einwanderungsland dar. Diese Ressource ist nicht das Ergebnis eines aufwendigen Anti-Bias-Trainings oder das Resultat von Fortbildungsinhalten. Es ist das Ergebnis eines langjährigen Findungsprozesses, dem vielfältige existentielle Erfahrungen und Gefühle zugrunde liegen. Infolgedessen ist der Praxiswert dieser Fachleute nicht hoch genug zu bewerten und bedarf einer gezielten bildungspolitischen Berücksichtigung.

Erzieherin: „Empathie kannst du auch ohne die Erfahrung gemacht zu haben, mitbringen. Aber es wirklich verstehen und nachfühlen kannst du erst, wenn du es erlebt hast.“ (Problemzentriertes Interview Nr. H8, Zeile: 113-115)

7. Literaturverzeichnis

- Ahnert, Lieselotte (2004): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München: Ernst Reinhard Verlag
- Ahnert, Lieselotte (2007): Von der Mutter-Kind- zur-Erzieherinnen-Kind-Bindung? In: Becker- Stoll, Fabienne; Textor, Martin (2007): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen
- Ahnert, Lieselotte (2008a): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München: Ernst Reinhard Verlag. 2. Auflage
- Ahnert, Lieselotte (2008b): Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: L. Ahnert (Hrsg.), Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 256-277
- Ahnert, Lieselotte; Harwardt, Elena (2008c): Die Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt. In: Empirische Pädagogik, 22 , S. 145-159
- Albers, Timm (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Albers, Timm (2010): Bedingungen des Erst- und Zweitspracherwerbs im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter. In: Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Strehmel, P. (2010). Forschung in der Frühpädagogik Bd. 3. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung. Freiburg: Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre, 135-164
- Anderson, Christine Warren; Nagle, Richard J.; Roberts William A.; Smith, James W. (1981): Attachment to substitute caregivers as a function of quality and caregiver involvement. In: Child Development, Jg. 52, S. 53-61
- Andersen, Katja (2010): Methodenpool Grundschule. Unterricht konstruktivistisch gestalten. Weinheim: Beltz Verlag
- Arbeitsstab Forum Bildung (2001): Ergebnisse des Forum Bildung 1. Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn: Forum Bildung
- Arnold, David H.; Doctoroff, Greta L. (2003): The early education of socioeconomically disadvantaged children. Annual Review of Psychology, Nr. 54, S. 517-545

- Auernheimer, Georg (2005): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: WBG, 4. Aufl.
- Auernheimer, Georg (2006): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS Verlag, 2. Auflage
- Barnas, Mary Valaik; Cummings, E. Mark (1994): Caregiver stability and toddlers' attachment-related behavior towards caregivers in day care. *Infant Behavior Development*, 17, 141-147
- Becker, Birgit. (2006): Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 35 H. 6, S. 449-464
- Becker-Stoll, Fabienne; Textor, Martin (2007): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen
- Berg-Lupper, Ulrike. (2007): Kinder mit Migrationshintergrund. Bildung und Betreuung von Anfang an. In: Bien, W.; Rauschenbach, T.; Riedel, B.(Hrsg.): *Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1980): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main
- Berry, John W. (1990): Psychology of acculturation. In Brislin, R. *Applied Cross-culturalpsychology*. Newbury Park: Sage
- Berry, John W. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. In: *International Migration*, 30, 69-85.
- Berry, John W. (1996). Acculturation and psychological adoption. In K. Bade (Hrsg.), *Migration – Ethnizität – Konflikt: Systemfragen und Fallstudien*. Osnabrück: Rasch, 171-186
- Berry, John W.; Phinney, Jean S.; Sam, David L.; Vedder, Paul (2006): *Immigrant Youth in Cultural Transition: Acculturation, Identity and Adaptation Across National Contexts*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bertram, Hans (Hrsg.)(2008): *Mittelmaß für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland*. München: Beck
- Bialystock, Ellen; Hakuta, Kenji (1994): *In other words. The science and psychology of second-language acquisition*. New York: Basic Books
- Bickes, Hans; Pauli, Ute (2009): *Erst- und Zweitspracherwerb*. Reihe: LIBAC. Paderborn: UTB / W. Fink

- Bien, Walter; Rauschenbach, Thomas; Riedel, Birgit (2006): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI- Kinderbetreuungsstudie, Weinheim, Basel: Beltz
- Bien, Walter; Rauschenbach, Thomas; Riedel, Birgit (Hrsg.)(2007): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen. 2. Aufl.
- Boeckmann, Barbara (1993): Das Früherziehungssystem in der ehemaligen DDR. In: Tietze, W./Roßbach, H.G. (Hrsg.): Erfahrungsfelder in der frühen Kindheit. Bestandsaufnahme, Perspektiven. Freiburg: Lambertus, S. 168-212
- Bohl, Torsten (2006): Wissenschaftliches Arbeiten im Studium der Pädagogik: Arbeitsprozesse, Referate, Hausarbeiten, mündliche Prüfungen und mehr. Weinheim und Basel: Beltz
- Bollinger, Doris; Steinhardt, Björn (2010): Teilhabe von Kindern mit Migrationshintergrund an Angeboten der Frühkindlichen Bildung. In: Kita aktuell Nr. 4 , S. 86-90
- Bowlby, John (1969). Attachment and loss. Vol 1: Attachment. New York: Basic Books
- Bowlby, John (1973): Mütterliche Zuwendung und geistige Gesundheit. München: Kindler
- Brandt, Walter; Wolf, Bernhard (1985). Erziehverhalten und Lernumwelt des Kindergartens. In: Nickel, H. (Hg.). (1985). Sozialisation im Vorschulalter Weinheim: Beltz
- Brunner, Jerome (2002): Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Huber, 2. Aufl.
- Cortina, Kai S. (2005): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick Rowohlt Tb.; Auflage: Vollst. neu bearb. Aufl.
- Deutsches Jugendinstitut (1983): Ausländische Erzieherinnen. Eine Bestandsaufnahme zur Beschäftigungs- und Ausbildungssituation ausländischer Erzieherinnen in vorschulischen Einrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland. München: Dji Verlag
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Dewey, John (2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Beltz, Weinheim
- Dubowy, Minja; Ebert, Susanne (2010): Entwicklung der Deutschkenntnisse von Kindern mit Migrationshintergrund im Kindergartenalter. Eine Untersuchung

zum Entwicklungsverlauf und zu familiären Einflussfaktoren auf die kindliche Sprachentwicklung. KiTa spezial, Nr.1, S. 32-36

- Dunn, Loraine (1993). Proximal and distal features of a day care quality and children's development. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, S. 167-192
- Ebert, Sigrid (2003): Fröbels Pädagogik und ihre Bedeutung für andere Fachgebiete. In : *Kindergarten heute*. Ausgabe 05/2003, S. 18
- Engelhard, Dorothee; Michel, Heide (1993): Entwicklungen in den Tageseinrichtungen der östlichen Bundesländer seit 1990. In: Tietze, Wolfgang & Roßbach, Hans-Günther (Hrsg.): *Erfahrungsfelder in der frühen Kindheit: Bestandsaufnahme, Perspektiven*. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 168-212
- Engler, Renate (2003): „Sprachförderung als gemeinsame Aufgabe von Eltern – Kindertagesstätten-Schule. *KiTa spezial*, Nr.4, S. 28-30
- Figge, Udo (2009): Mutterspracherwerb als ontogenetisches Hindernis für den Fremdspracherwerb. In: Helbig, Beate u.a. (Hrsg.): *Sprachlehrforschung im Wandel*. Tübingen: Stauffenburg, S. 511-520
- Flick, Uwe (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.
- Flick, Uwe, 2009: *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Fried, Lilian; Briedigkeit, Eva (2008): *Sprachförderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin: Cornelsen.
- Fthenakis, Wassilios. E. (2003): *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder*. In: Fthenakis, W. E. (Hg.). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg, Basel, Wien: Herder
- Fthenakis, Wassilios E. (2003): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg im Breisgau: Herder
- Fthenakis, Wassilios E. (2009): *Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit*. In: *Kinderzeit. Zeitschrift für Pädagogik und Bildung*, Nr.3, S. 8-13
- Fuhrer, Urs; Uslucan, Haci-Halil (2005): *Familie, Akkulturation & Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer

- Fuhrer, Urs (2008): Die Rolle enger Bindungen und Beziehungen. In: Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (2008): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 129-140
- Gaitanides, Stefan (2007): „Man müsste mehr voneinander wissen!“ Umgang mit kultureller Vielfalt im Kindergarten, Frankfurt/Main: Fachhochschulverlag
- Gauvain, Mary; Rogoff, Barbara (1989): Collaborative Problem Solving and Children's Planning Skills. *Developmental Psychology*, 25, 139-151
- Geißler, Reiner (2014): Sozialstruktur und gesellschaftlicher Wandel, Wiesbaden, 7. grundlegend überarbeitete Aufl.
- Genfer Flüchtlingskonvention. In: Friedrich-Naumann-Stiftung, 1992: Dokumentation. Europäische Ausländer- und Asylpolitik. 12.23
- Gerstenmaier, Jochen (1999): Situiertes Lernen. In: Christoph Perleth & Albert Ziegler (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder*. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Hans Huber
- Gerstenmaier, Jochen; Mandl, Heinz (2001): Methodologie und Empirie zum Situierten Lernen (Forschungsbericht Nr. 138). Ludwig-Maximilian-Universität, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik
- Gisbert, Kirsten (2003): Wie Kinder das Lernen lernen. Vermittlung lernmethodischer Kompetenzen. In: Wassilios E. Fthenakis, (2003): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg im Breisgau: Herder
- Göncü, Artin; Weber, Elsa (2000): Preschoolers' Classroom Activities and Interactions with Peers and Teachers. *Early Education and Development*, 11/1, 93-107
- Gogolin, Ingrid (2003): Gleiche Bildungschancen für Kinder mit Migrationshintergrund – möglich auch in Deutschland?, in: *Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.), Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementar- und Primarbereich*, Berlin/Bonn: 2003, S. 17-30
- Gogolin, Ingrid; Marianne Krüger-Potratz (2006): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Opladen: UTB
- Gogolin, Ingrid (2008): Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), Sonderheft 11*, S. 79-90
- Gomolla, Mechthild (2006): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -

jugendlichen im deutschen Bildungssystem. In: Auernheimer, G. (Hrsg.). (2006). Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Griebel, Wilfried; Niesel, Renate (2006): Mit Veränderungen umgehen lernen – Transition in Partnerschaft bewältigen. In: W.E. Fthenakis & M.R. Textor (Hrsg.): Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern. Freiburg: Herder

Grossmann, Klaus E.; Grossmann, Karin (2000): Bindung, Exploration und interne Arbeitsmodelle – Stand der Forschung. In E. Parfy, H. Redtenbacher, R. Sigmund, R. Schoberberger & Ch. Butschek (Hg.). Bindung und Interaktion (S. 13-38). Wien: Facultas Universitätsverlag

Großmann, Heidrun; Sturzbecher, Dietmar (2007) Die Erzieherin-Kind-Beziehung aus Sicht des Kindes im Vergleich zur Elter-Kind-Beziehung. In: Becker-Stoll, Fabienne; Textor, Martin (2007): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen

Gruber, Hans, Law; Mandl, Heinz; Renkl, Alexander (1995): Situated learning and transfer. In: P. Reimann & H. Spada (Hrsg.), Learning in humans and machines: Towards an interdisciplinary learning science (S. 168-188). Oxford: Pergamon

Gruber, Hans (1999): Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns. Bern: Huber

Gruber, Hans; Mandl, Heinz; Renkl, Alexander (2000): Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: Heinz Mandl & Jochen Gerstenmaier (Hrsg.) *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln*. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe, S. 139-157

Han, Petrus (1989): Minderheiten in der modernen Gesellschaft – Soziologie Mechanismen der Ablehnung und Diskriminierung und Gedanken zur Integration. Breuer, Karl Hugo: Forum Jugendsozialarbeit. H.6. Köln: Heimstatt

Han, Petrus (2005): Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, Politische Konsequenzen, Perspektiven. Stuttgart: Lucius und Lucius. 2. Aufl.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1952): Phänomenologie des Geistes. Hrsg. V. Johannes Hoffmeister, Hamburg

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1807): B. Selbstbewusstsein. IV. Die Wahrheit der Gewißheit seiner selbst. A. Selbständigkeit und Unselbständigkeit des Selbstbewußtseins; *Herrschaft und Knechtschaft*. in: *Phänomenologie des Geistes*. Theorie Werkausgabe (1989), Bd. 3. Suhrkamp S. 145

- Heinzel, Friederike (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Howes, Carollee; Matheson, Catherine C.; Hamilton, Claire E. (1994): Children's relationships with peers: differential associations with aspects of the teacher-child relationship. In: *Child Development*, Jg. 65, S. 253–263
- Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (2008): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz S. 129-140
- Ireson, Judith; Blay, Josepha (1999). *Constructing Activity: Participation by Adults and Children*. *Learning and Instruction*, 9, 19-36
- Jaeger, Cordula (2005): Akkulturation auf Ebene des Verhaltens. Die Anwendung der Theorie des geplanten Verhaltens zur Vorhersage unterschiedlicher Akkulturationsmuster am Beispiel von russischen Aussiedlern und russisch-jüdischen Zuwanderern in Deutschland und Israel. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Osnabrück
- Jasinskaja-Lahti, Inga; Liebkind, Karmela (2007): A structural model of acculturation and well-being among immigrants from the Former USSR in Finland. *European Psychologist*, 12(2), 80-92
- Keller, Heidi (Hrsg.). (2003): *Handbuch der Kleinkindforschung*. Bern: Huber
- Kieferle, Christa (2015): Unterstützung von Mehrsprachigkeit in inklusiven Kindertagesstätteneinrichtungen. In: Reichert-Garschhammer, Eva; Kieferle, Christa; Wertfein, Monika; Becker-Stoll, Fabienne (2015): *Inklusion und Partizipations-Vielfalt als Chance und Anspruch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Klann-Delius, Gisela (2004): Die Sprachliche Formatierung von Beziehungserfahrungen. In: Ahnert, L. (2004) *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. München: Ernst Reinhardt. 162-174
- Krech, David; Crutchfield, Richard S. u.a. (1992): *Grundlagen der Psychologie*. Studienausgabe. Weinheim: Beltz
- König, Anke (2009): *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*, Wiesbaden: VS Verlag
- König, Anke (2010): *Interaktion als didaktisches Prinzip: Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten*, Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Laroche Michel.; Kim, Chankon; Hui, Michael K.; Tomiuk, Marc A. (1998): Test of a nonlinear relationship between linguistic acculturation and ethnic identification. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29 (3), 418-434

- Lazarus, Richard; Folgman, Susan (1984): Stress, Appraisal und Coping. New York: Springer
- Leutner, Detlev (2001): Instruktionspsychologie. In Rost, D. H. (Hg.). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2. überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz. 267-275
- List, Gudula (2001): Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. München: S. 11-17
- Lohaus, Arnold; Ball, Juliane; Lißmann, Ilka (2008): Frühe Eltern-Kind-Interaktion. In: Liselotte Ahnert (2008): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München: Ernst Reinhard Verlag, 2. Aufl.
- Makalowski, Jörg (2011): Eine empirische Überprüfung des Handlungskonzeptes der Offenen Kindergartenarbeit in der Praxis. TPS 7/2011, S. 28-32
- Malkoc, Dilek (2008): Migration und Integration im Kindergarten. In: Beiträge zur Politikwissenschaft. Schriftenreihe des politikwissenschaftlichen Fachbereichs der Universität Siegen. Edited by Prof. Dr. Jürgen Bellers und Prof. Dr. Wolfgang Gieler. Vol 3
- Mandau, Angelika (1983): Ausländische Erzieherinnen. Eine Bestandsaufnahme zur Beschäftigungs- und Ausbildungssituation ausländischer Erzieherinnen in vorschulischen Einrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland. München: DJI
- Masschelein, Jan (1991): Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Maturana, Humberto; Varela, Francisco (1987): Der Baum der Erkenntnis. München: Goldmann
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse (11. Aufl.). Weinheim: Beltz
- Mead, George Herbert (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz
- Merkens, Hans; Seiler, Heinrich (1978): Interaktionsanalyse. Stuttgart: Kohlhammer

- Militzer, Renate; Demandewitz, Helga; Solbach, Regina (1999): Tausend Situationen und mehr. Weinheim, Basel: Beltz
- Militzer, Renate (2001): Wer spricht mit mir? Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf
- Militzer, Renate; Strätz, Rainer (2003): Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: KiTa spezial, Nr.4, S. 20-23
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Umwelt, Rheinland-Pfalz (1981): Ausländische Kinder im Kindergarten, Informationsbroschüre vom März 1981
- Moser, Urs; Lanfranchi, Andrea (2008): Ungleich verteilte Bildungschancen. In EKFF (Hrsg.), Familie, Erziehung und Bildung (S. 10-21). Bern: EKFF
- Mulot, Ralf (2007). Migration. In Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (Hrsg.), *Fachlexikon der Sozialen Arbeit* (S. 648-650). Baden-Baden: Nomos
- Münz, Rainer; Seifert, Wolfgang; Ulrich, Ralf E. (1999): Zuwanderung nach Deutschland. Strukturen, Wirkungen, Perspektiven. Frankfurt a. M: Campus Verlag
- Nauck, Bernhard; Clauß, Susanne; Richter, Elisabeth (2008): Zur Lebenssituation von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland. In: Hans Bertram (Hrsg.)(2008): *Mittelmaß für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland*. München: Beck, S. 127-151
- Nelson, Katherine (1996): *Language in cognitive development. Emergence of the mediated*. Cambridge University Press, Cambridge, MA
- Niederberger, Andrea (2000): Zweisprachigkeit bei Menschen mit geistiger Behinderung. In: *Deutsch lernen*, Heft 3, S. 213-239
- Oberhuemer, Pamela; Soltendieck, Monika; Ulich, Michaela (2005): *Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertagesstätten*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor, 2. Aufl.
- Oelkers, Jürgen (2001): *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Olson, Sheryl L.; Bates, John E.; Bayles, Kathryn (1984): Mother-infant interaction and the development of individual differences in children's cognitive competence. *Developmental Psychology*. 20/1, 166-179

- Ottmüller, Uta; Kurth, Winfried; Reiß, Heinrich J. (2009): Psychohistorie und Globalisierung. Jahrbuch Psychohistorische Forschung Band 9. Mattes Verlag Heidelberg, S. 163-177
- Papoušek, Hanus; Papoušek, Mechthild (1987): Intuitive parenting: A dialectic counterpart to the infant's integrative competence. In: J. D. Osofsky (Ed.), Handbook of infant development (pp. 669-720). New York: Wiley
- Papoušek, Hanus; Papoušek, Mechthild (1997): Stimmliche Kommunikation im Säuglingsalter als Wegbereiter der Sprachentwicklung. In H. Keller, Handbuch der Kleinkindforschung (535-562). Bern: Huber
- Poyraz, Esra (2008): Die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit und die Konsequenzen für die Elternarbeit. Norderstedt: Grin
- Pramling, Ingrid (1990): Learning to learn. A study of Swedish preschool children. Pringer, New York
- Prenzel, Manfred; Lankes, Eva M.; Minsel, Beate (2000): Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule: Die ersten Jahre. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung (S. 11-30). Münster: Waxmann
- Puhan-Schulz, Barbara (1981): Sozialisationshilfen für ausländische Kinder und Jugendliche, Möglichkeiten interkultureller Erziehung. In: Soziale Arbeit, Nr. 6, S. 241-249
- Regel, Gerhard; Wieland Axel Jan (1993): Offener Kindergarten konkret. Hamburg: EB-Verlag
- Reich, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik. Weinheim: Beltz Verlag
- Reichert-Garschhammer, Eva; Kieferle, Christa; Wertfein, Monika; Becker-Stoll, Fabienne (2015): Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Rogoff, Barbara. (1997): Cognition as a collaborative process. In Robert S. Siegler; Dianna Kuhn (Eds.), Handbook of child psychology. Cognition, perception and language (Vol.2). Wiley, New York, S. 679-744
- Rotter, Carolin (2012): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund: bildungspolitische Erwartungen und individuelle Umgangsweisen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58 (2), S. 204-221
- Roux, Susanna (2002). Wie sehen die Kinder ihren Kindergarten. Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten. Weinheim: Juventa

- Roux, Susanna (2008): Alltagsnahe Sprachförderung im Kindergarten. Wie Kinder in ihrer Sprachentwicklung begleitet werden können. In: TPS, Nr. 8, S. 17-20
- Rutter, Michael (1993): Wege von der Kindheit zum Erwachsenenalter. In: Petzold, H. (Hrsg.): Frühe Schädigungen – späte Folgen? Psychotherapie und Babyforschung, Band 1. Die Herausforderung der Längsschnittforschung. Paderborn: Junfermann
- Saft, Elizabeth W.; Pianta, Robert C. (2001): Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16 (2), S. 125-141
- Schaefer, Gerd E. (1995): Bildungsprozesse im Kindesalter: Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim; München: Juventa
- Schäfer, Gerd E. (2011). Was ist frühkindliche Bildung?: Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens (1., Auflage.). Weinheim und München: Juventa
- Schiefele, Ulrich; Wild, Klaus-Peter (2000): Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung. Münster: Waxman
- Schmidt, Simone (2010): Soziale Ungleichheit schon beim Kindergartenbesuch? Unterschiede in der Qualität von Kindergärten bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: *Kita spezial* Nr.1, S. 29-31
- Schmidt, Thilo (2012): Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Eine empirische Studie zu Zielen und Maßnahmen im Kindergarten. Wiesbaden: Springer
- Schmitz, Paul; Jasinskaja-Lathi, K. Liebkind und G. Horenczyk (2003): The Interactive Nature of Acculturation: Perceived Discrimination, Acculturation Attitudes and Stress among Young Ethnic Repatriates in Finland, Israel and Germany. *International Journal of Intercultural Relations* 27, S. 79-97
- Schrader, Achim; Nikles, Bruno W. ; Griese, Hartmut M. (1979): Die zweite Generation: Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Königstein/Ts. Athenäum Verlag. 2. Aufl.
- Sechster Familienbericht (2000): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen – Belastungen – Herausforderungen. Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin 2000
- Siebert, Horst (1999): Pädagogischer Konstruktivismus: Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Weinheim und Basel Beltz Verlag

- Siebert, Horst (2002): Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt am Main: VAS Verlag für Akademische Schriften
- Siebert, Horst (2008): Konstruktivistisch lehren und lernen. Augsburg: ZIEL-Verlag
- Seidel, Tina (2003): Lehr-Lernskripts im Unterricht: Gelegenheitsstrukturen beim Klassengespräch und ihre Bedeutung für die Lernmotivation. Münster: Waxmann
- Simó, Sandra; Rauh, Hellgard; Ziegenhain, Ute (2000): Mutter-Kind-Interaktion im Verlaufe der ersten 18 Lebensmonate und Bindungssicherheit am Ende des 2. Lebensjahres. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47 (2), S. 118-141
- Singer, Wolf (2001): Was kann ein Mensch wann lernen? Ein Beitrag aus der Sicht der Hirnforschung. In: Wassilios E. Fthenakis (2003): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg, Breisgau: Herder-Verl. S.67-75
- Singer, Wolf (2003): *Die Bildung der Zukunft*. Frankfurt, Main: Suhrkamp
- Statistisches Bundesamt (2014): *Kindertagesbetreuung. Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung*. Mitteilung vom 7. Mai 2014, Wiesbaden
- Strätz, Rainer; Renate, Militzer (2003): Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: *Kita spezial* Nr. 4, S. 20-23
- Strehmel, Petra (2010). Einführungsbeitrag: Sprachförderung in Kindertagesstätten – Theorien, empirische Befunde, Anforderungen an die Praxis. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, & P. Strehmel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung* (Bd. 5, S. 13–34). Freiburg im Breisgau: FEL Verlag
Forschung – Entwicklung – Lehre; FIVE – Forschungs- und Innovations-Verband an der Evangelischen Hochschule Freiburg e.V.
- Stumpf, Hildegard (2007): *Die wichtigsten Pädagogen*. Wiesbaden: Marix Verlag
- Szagun, Giesela (2010): *Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch* (3. aktualisierte Auflage). Weinheim; Beltz Verlag
- Tausch, Reinhard; Tausch, Anne-Mary (1998): *Erziehungspsychologie. Begegnungen von Personen zu Personen*. 10. Aufl. Göttingen: Hogrefe

- Textor, R. Martin (2007): Bildung in der Erzieherin-Kind-Beziehung. In: Becker-Stoll, Fabienne; Textor, Martin (2007): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen
- Thomas, Alexander; Kammhuber, Stefan, Schmid, Stefan (2005): Interkulturelle Kompetenz und Akkulturation. In U. Fuhrer & H.-H. Uslucan, Familie, Akkulturation und Erziehung. Kohlhammer: Stuttgart
- Tietze, Wolfgang (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Berlin: Luchterhand
- Todt, Dietmar (2008): Beziehungsentwicklung im Rahmen der Mutter-Kind-Dyade bei nicht-menschlichen Primaten. In: Lieselotte Ahnert, (2008): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München: Ernst Reinhard Verlag. 2. Aufl.
- Tracy, Rosemarie/Gawlitzeck-Maiwald, Ira (2000): „Bilingualismus in der frühen Kindheit“, In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, S. 495-535.
- Treibel, Annette (2003): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Weinheim u. München: Juventa
- Ulich, Michaela; Oberhuemer, Pamela (2003): Interkulturelle Kompetenz und mehrsprachige Bildung. In W.E. Fthenakis (Hrsg.), Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden (S.152-168). Freiburg: Herder
- Viernickel, Susanne (2000): Spiel, Streit, Gemeinsamkeit: Einblicke in die soziale Welt der unter Zweijährigen. Landau
- Viernickel, Susanne (2002): Die soziale Kinderwelt der Zweijährigen. Frühe Kindheit, Heft 2, S. 15-20
- Wagner, Petra (2001): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. In: KiTa spezial, Nr.3, S.13-17
- Weinert, Franz Emanuel (1996a): Für und Wider die „neuen Lerntheorien“ als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 10 (1), 1 – 12
- Weinert, Franz Emanuel (1996b). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In F. E. Weinert (Hrsg.). Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Göttingen: Hogrefe. 1-48
- Weltzien, Dörte (2014): Eine inklusive Haltung entwickeln. In: Dörte Weltzien, Timm Albers (2014): Vielfalt und Inklusion. Freiburg, Basel, Wien: Herder

- Werner, Emmy (1997): Gefährdete Kindheit in der Moderne: Protektive Faktoren. In: Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik (VHN), Bd. 66, Nr. 2, S. 192-203
- Wolf, Bernhard (1987): Zum Konstrukt der emotionalen Zuwendung von Erzieherinnen im Kindergarten. Psychologie, Erziehung und Unterricht, 34, 223-336
- Wolf, Bernhard; Becker, Petra; Conrad, Susanna (1999): Der Situationsansatz in der Evaluation. Ergebnisse der Externen Empirischen Evaluation des Modelvorhabens „Kindersituation“, Landau: Verlag Empirische Pädagogik
- Wygotski, Lew Semjonowitsch, (2002): Denken und Sprechen. Weinheim und Basel: Beltz
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein
- Yildiz, Miriam; Hybride Alltagswelten. Lebensstrategien und Diskriminierungserfahrungen Jugendlicher der 2. und 3. Generation aus Migrationsfamilien. Bielefeld: transcript-Verlag

Internet-Quelle

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013): Gute Kinderbetreuung. Online: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/kinderbetreuung.html> [Datum der Recherche: Feb. 2014]
- Delphi-Befragung (1996/1998) – Abschlußbericht zum Bildungs-Delphi. Online: http://www.bmbf.de/pub/delphi-befragung_1996_1998.pdf [Datum der Recherche: Feb. 2012]
- Derman-Sparks, Louise (2001): Anti-Bias-Arbeit mit kleinen Kindern in den USA. Berlin. Online: http://www.kinderwelten.net/pdf/1_Anti_Bias_Arbeit.pdf [Datum der Recherche: Feb. 2012]
- Edenhofner, Anita (2014): Flüchtlinge, Asylbewerber, Migranten Was unterscheidet sie? Online: <http://www.br.de/fernsehen/ard-alpha/sendungen/punkt/syrien-fluechtling-asylbewerber-100.html> [Datum der Recherche: März 2015]

- Fried, Lilian (2005). Wissen als wesentliche Konstituente der Lerndisposition junger Kinder. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. Online: http://www.dji.de/bibs/320_5488_Fried.pdf [Datum der Recherche: März 2011]
- Fthenakis, Wassilios E. (2003): Bildung und Erziehung für Kinder unter sechs Jahren: Der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan. Online: <http://www.ifp.bayern.de/projekte/laufende/fthenakis-bep1.html> [Datum der Recherche, Feb. 2011]
- Fthenakis, WE (2010): Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit. Online: http://www.naturwissenschaft.de/backstage/natur_wissen_schaffen/documenpool/Sammelmappe_8_13_Artikel_Prof_Fthenakis.pdf. [Datum der Recherche: Feb. 2011]
- Geißler, Reiner (2014): Sozialstruktur und gesellschaftlicher Wandel. Online: http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-322-93272-3_5#page-1 [Datum der Recherche: Dez. 2015]
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: In der Kita trifft sich die ganze Welt. Online: <http://www.runder-tisch.eu/Migranten.html>. [Datum der Recherche: Feb. 2016]
- König, Anke (2007): Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. In: Bildungsforschung, Jahrgang 4, Ausgabe 1, Online: <http://d-nb.info/99778640x/34> [Datum der Recherche: Feb. 2015]
- Kübler, Annette; Mamutovic, Zaklina (2014): Was ist Anti-Bias? Online: http://www.diakoniewuerttemberg.de/fileadmin/Supervisoren/Dateien/MG_Rassismus_AntiBias.pdf [Datum der Recherche: Juni 2016]
- Madubuko, Nkechi (2011) : „Akkulturationsstress von Migranten“. Online: <http://www.nkechi.madubuko.de/wp-content/uploads/2011/02/thesen-des-buches.pdf> [Datum der Recherche: Feb. 2012]
- Makalowski, Jörg (2010): Eine empirische Überprüfung des Handlungskonzeptes der Offenen Kindergartenarbeit in der Praxis. Diplomarbeit. <http://oops.uni-oldenburg.de/1101/>
- Niedersächsisches Kultusministerium (2011): Sprachbildung und Sprachförderung Handlungsempfehlung zum Orientierungsplan für Bildung u. Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Online: <http://www.mk.niedersachsen.de/service/publikationen> [Datum der Recherche: Juni. 2012]

- Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim (2000): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung.
<http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/gogolin/files/Gutachten.pdf>.
 [Datum der Recherche: März 2012]
- Schwer, Christina (2013): Bildungs- und Begabungsentfaltung. Beispiele empirischer Untersuchungen zur ErzieherIn-Kind-Beziehung. Online:
<http://nifbe.de/fachbeitraege/beitraege-von-a-z/42-themensammlung/paedagogische-querschnitts-aufgaben/bindung-und-beziehung/345?showall=&start=2>. [Datum der Recherche: Juni 2013]
- Straßburger, Gaby (2001): Evaluation von Integrationsprozessen in Frankfurt am Main. Im Auftrag des Amtes für Multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main, Frankfurt; auch unter: http://www.stadtfrankfurt.de/amka/deutsch/veroeffentlichungen/Ges_Vers_studie.pdf.
 [Datum der Recherche: Juni 2012]
- Uslucan, Haci-Halil; Fuhrer, Urs (2007): Familie und Sozialisation von Migrantenkindern. Online:
<http://www.bke.de/content/application/explorer/public/bke-tagung/fachtagung-2007-augsburg/uslucan-1.pdf>
 [Datum der Recherche: Juli 2012]
- Weltzien, Dörte (2014): Die Gestaltung von Interaktion in der Kita: Merkmale. Beobachtung. Reflexion. Weinheim: Beltz Juventa. Kostenloser Download: www.beltz.de/fileadmin/beltz/kostenlose-downloads/9783779929994.pdf.
 [Datum der Recherche: Juni 2015]
- Wilcox-Herzog, Amanda; Sharon L. Ward (2004): Measuring Teachers' Perceived Interactions with Children: A Tool for Assessing Beliefs and Intentions. Online: <http://ecrp.uiuc.edu/v6n2/herzog.html>
 [Datum der Recherche: Juli 2015]

8. Anhang

8.1. Interviewleitfaden des problemzentrierten Interviews

Interview zwischen Erzieherinnen und Interviewer der 1. Erhebungsphase

1. Aus welchem Land kommen Ihre Eltern?
2. Sind Sie in Deutschland geboren?
3. In welchem Alter kamen Sie erstmalig in Kontakt mit der deutschen Kultur?
(Ad-hoc-Fragen-Optionen: wo, wie, Eindrücke, Gefühle)
4. Nehmen die Kinder im Kindergarten Ihren Migrationshintergrund wahr?
(Ad-hoc-Fragen-Optionen: wie und auf welche Weise? Fragen nach Beispielen und Anhaltspunkten, welche Kinder sind das?)
5. Nehmen die Eltern Ihren Migrationshintergrund wahr?
(Ad-hoc-Fragen-Optionen: Wie, warum, Fragen nach Beispielen und Anhaltspunkten, welche Eltern sind das? Eindrücke und Wahrnehmungen.)
6. Gab es für Sie (in Ihrer Kindheit) relevante Migrationserfahrungen?
(Ad-hoc-Fragen-Optionen: Fragen nach Gründen oder Beispielen und Anhaltspunkten, Eindrücke und Gefühle)
7. Wie beurteilen Sie aus heutiger Sicht Ihre Kindheits-Migrationserfahrungen?
(Ad-hoc-Fragen-Optionen: Bedeutung für die berufliche Praxis und mögliche Verwertung der Migrationserfahrungen im pädagogischen Alltag.)
8. Helfen Ihnen Ihre Migrationserfahrungen, die Gefühle und Wahrnehmungen der Kinder besser einschätzen zu können?
(Ad-hoc-Fragen-Optionen: Begründung, Fragen nach Beispielen, Anhaltspunkten und Kontexten.)
9. Wie verhalten sich Kinder mit Verständigungsschwierigkeiten?
(Ad-hoc-Fragen-Optionen: Beispiele, empirische Bezüge)

10. Reagieren Erzieherinnen mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer Migrationserfahrungen anders auf (Einwanderer-)Kinder als deutsche Erzieherinnen?
(*Ad-hoc-Fragen-Optionen: Beispiele bzw. Begründung*)
11. Gehen Kinder mit Migrationshintergrund zu Ihren deutschen Kolleginnen oder eher zu Ihnen?
(*Ad-hoc-Fragen-Optionen: Begründungen, Fragen nach Beispielen, Anhaltspunkten und Kontexten*)
12. Ist Ihr Migrationshintergrund im gemeinsamen pädagogischen Diskurs relevant für Ihre Kollegen? (*Ad-hoc-Fragen-Optionen: Beispiele und Anhaltspunkte erfragen*)
13. (Wie) Bringen Sie Ihr kulturelles Wissen über die Werte und Normen Ihres Heimatlandes in die Teamarbeit mit ein?
(*Ad-hoc-Fragen-Optionen: Beispiele und Kontexte erfragen*)
14. Unterscheiden sich Ihre Erziehungsansichten von denen Ihrer deutschen Kolleginnen? (*Ad-hoc-Fragen-Optionen: Begründungen, Beispiele und Anhaltspunkte erfragen*)
15. Übernehmen Sie muttersprachliche Aufgaben in der Kita?
(*Ad-hoc-Fragen-Optionen: Stellenwert, Form und Umfang*)
16. Hat Ihre eigene Migrationsbiografie Einfluss auf Ihre pädagogische Praxis im Umgang mit den Kindern?
(*Ad-hoc-Fragen-Optionen: Begründung erfragen, bisherige Antworten kontextualisieren*)
17. Hatte Ihr Migrationshintergrund Einfluss auf ihre Berufswahl?
(*Ad-hoc-Fragen-Optionen: Begründung erfragen*)
18. Was würden Sie sich wünschen (für Kinder mit Migrationshintergrund) in deutschen Kindergärten?
(*Ad-hoc-Fragen-Optionen: Begründung erfragen, bisherige Antworten kontextualisieren*)
19. Wird der Bereich interkulturelle Arbeit besonders von Erzieherinnen mit Migrationshintergrund begleitet und bearbeitet?
(*Ad-hoc-Fragen-Optionen: Fragen nach Anhaltspunkten und Begründung*)

20. Gibt es noch irgendetwas, das Sie sagen möchten? Irgendetwas, das fehlt?

Tabelle 10: Theoriebezüge zum Interviewleitfaden

| Interviewleitfaden des problemzentrierten Interviews | Theorie/ Indikator |
|---|--|
| 1. Aus welchem Land kommen Ihre Eltern? | Migrationswissenschaftliche Klärung; Migrationspädagogik (Mecheril 2010). |
| 2. Sind Sie in Deutschland geboren? | Die zweite Generation: Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik (Schrader et al. 1979). Migrationswissenschaftliche Klärung; (Mecheril 2010). |
| 3. In welchem Alter kamen Sie erstmalig in Kontakt mit der deutschen Kultur? | Soziologie der Migration (Han 2005). Migrationspädagogik (Mecheril 2010). |
| 4. Nehmen die Kinder im Kindergarten Ihren Migrationshintergrund wahr? | Kinder mit Migrationshintergrund (Berg-Lupper (2007). „Man müsste mehr voneinander wissen!“ (Gaitanides 2007). |
| 5. Nehmen die Eltern Ihren Migrationshintergrund wahr? | „Man müsste mehr voneinander wissen!“ (Gaitanides 2007). Die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen und die Konsequenzen für die Elternarbeit (Poyraz 2008) |
| 6. Gab es für Sie (in Ihrer Kindheit) relevante Migrationserfahrungen? | Minderheiten in der modernen Gesellschaft (Han 1989). Einführung in die interkulturelle Pädagogik (Gogolin/Krüger-Potratz 2006). Soziale Ungleichheit schon beim Kindergartenbesuch? (Schmidt 2010). „Akkulturationsstress von Migranten“ (Madubuko 2011). |
| 7. Wie beurteilen Sie aus heutiger Sicht Ihre (Kindheits-) Migrationserfahrungen? | Schief lagen im Bildungssystem (Auernheimer 2006). Kinder mit Migrationshintergrund. Bildung und Betreuung von Anfang an (Berg-Lupper 2007). Fördern und Fordern allein genügt nicht! (Gomolla 2006). Soziologie der Migration (Han 2005). Die Beziehungserfahrungen der |

| | |
|--|---|
| | Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt. (Ahnert/Harwardt 2008c). Die zweite Generation: Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik (Schrader et al. 1979). |
| 8. Helfen Ihnen Ihre Migrationserfahrungen, die Gefühle und Wahrnehmungen der Kinder besser einschätzen zu können? | Interkulturelle Kompetenz und mehrsprachige Bildung (Ulich/Oberhuemer 2003). Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns (Gruber 1999). |
| 9. Wie verhalten sich Kinder mit Verständigungsschwierigkeiten? | Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund (Militzer/Strätz 2003). Bedingungen des Erst- und Zweitspracherwerbs im Kindergarten (Albers 2010). Erst- und Zweitspracherwerb (Bickes/Pauli 2009). |
| 10. Reagieren Erzieherinnen mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer Migrationserfahrungen anders auf (Einwanderer-)Kinder als deutsche Erzieherinnen? | „Man müsste mehr voneinander wissen!“ (Gaitanides 2007). Familie und Sozialisation von Migrantenkindern (Uslucan/Fuhrer 2007). „Akkulturationsstress von Migranten“ (Madubuko 2011). |
| 11. Gehen Kinder mit Migrationshintergrund zu Ihren deutschen Kolleginnen oder eher zu Ihnen? | Sozialisationshilfen für ausländische Kinder und Jugendliche Möglichkeiten interkultureller Erziehung (Puhan-Schulz 1981). Die Rolle enger Bindungen und Beziehungen (Fuhrer 2008). „Kulturelle Distanz“ (Fuhrer/Uslucan 2005). Geist, Identität und Gesellschaft (Mead 1973). |
| 12. Ist Ihr Migrationshintergrund im gemeinsamen pädagogischen Diskurs relevant für Ihre Kollegen? | Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich (Gogolin 2008). Ausländische Erzieherinnen (Mandau 1983). |
| 13. (Wie) Bringen Sie Ihr kulturelles Wissen über die Werte und Normen Ihres Heimatlandes in die Teamarbeit mit ein? | Ausländische Erzieherinnen (Mandau 1983). Migration und Integration im Kindergarten (Malkoc 2008). |
| 14. Unterscheiden sich Ihre Erziehungsansichten von denen Ihrer deutschen Kolleginnen? | „Man müsste mehr voneinander wissen!“ (Gaitanides 2007). |

| | |
|---|---|
| 15. Übernehmen Sie muttersprachliche Aufgaben in der Kita? | Alltagsnahe Sprachförderung im Kindergarten (Roux 2008). |
| 16. Hat Ihre eigene Migrationsbiografie Einfluss auf Ihre pädagogische Praxis im Umgang mit den Kindern? | Lehrkräfte mit Migrationshintergrund: bildungspolitische Erwartungen und individuelle Umgangsweisen (Rotter 2012). Erziehverhalten und Lernumwelt des Kindergartens (Brandt/Wolf 1985). Ausländische Erzieherinnen (Mandau 1983). Sozialisationshilfen für ausländische Kinder und Jugendliche Möglichkeiten interkultureller Erziehung (Puhan-Schulz 1981) . |
| 17. Hatte Ihr Migrationshintergrund Einfluss auf ihre Berufswahl? | Lehrkräfte mit Migrationshintergrund: bildungspolitische Erwartungen und individuelle Umgangsweisen (Rotter 2012). |
| 18. Was würden Sie sich wünschen (für Kinder mit Migrationshintergrund) in deutschen Kindergärten? | Ohne Theoriebezug |
| 19. Wird der Bereich interkulturelle Arbeit besonders von Erzieherinnen mit Migrationshintergrund begleitet und bearbeitet? | Ausländische Erzieherinnen (Mandau 1983). |
| 20. Gibt es noch irgendetwas, das Sie sagen möchten? Irgendetwas, das fehlt? | Ohne Theoriebezug |

8.2. Kategorien

1. Dimension „Expertise“

Kategorie: „Ablehnende Haltung“

Erzieherinnen mit Migrationsbiografie sind Stereotypisierung, Vorurteile und negative Diskriminierung im Kontext Migration oft nicht fremd.

Sie machten negative Erfahrungen ablehnender Haltung gegenüber ihrer Muttersprache und ihrer kulturellen Herkunft durch die Mehrheitsgesellschaft.

Kategorie: „Keine negativen Erfahrungen“

Erzieherinnen mit Migrationsbiografie haben **keine** Stereotypisierung, Vorurteile und negative Diskriminierung im Kontext Migration erlebt.

Kategorie: „Fehlende Sprachkenntnisse“

Erzieherinnen mit Migrationsbiografie beschreiben und beurteilen ihre Erfahrungen, die sie aufgrund fehlender Deutschkenntnisse in Deutschland machten.

Kategorie: „Akkulturationsstress“

Erzieherinnen mit Migrationsbiografie kennen das Gefühl fehlender Akzeptanz sowie fehlender sozialer Interaktion mit der Mehrheitsgesellschaft und infolgedessen eine Beeinträchtigung des physischen sowie psychischen Wohlbefindens durch Akkulturationsstress.

Kategorie: „Positive Akkulturation“

Erzieherinnen mit Migrationsbiografie litten nicht unter Akkulturationsstress aufgrund fehlender Akzeptanz sowie fehlender sozialer Interaktion mit der Mehrheitsgesellschaft.

Kategorie: „Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb“

Erzieherinnen mit Migrationsbiografie beschreiben und beurteilen aufgrund eigener Erfahrungen die Schwierigkeiten von Kindern beim Zweitspracherwerb.

2. Dimension „Empathie“

Kategorie: „Fremdsein“

Erzieherinnen mit Migrationsbiografie sind Fachleute fürs „Fremdsein“. Sie berichten aus eigener Erfahrung und können das „Fremdsein“ nachvollziehen.

Kategorie: „Orientierungsstörungen“

Bei Erzieherinnen mit Migrationsbiografie generierte das Verlassen ihres angestammten kulturell sozialisierten Binnenraums in unterschiedlich starkem Ausmaß Orientierungsstörungen und zum Teil existentielle Instabilität. Diese Erfahrung führt zu Empathie für Kinder mit ähnlichen Schwierigkeiten.

Kategorie: „Reaktives Verhalten“

Erzieherinnen deuten reaktives Verhalten von Kindern als Abwehrreaktion und Machtlosigkeit. Aufgrund ihrer eigenen Migrationserfahrungen können sie dieses Verhalten nachempfinden.

Kategorie: „Kulturelle Bindung“

Sprache ist das wesentliche Medium der Enkulturation und zugleich auch Werkzeug ethnischer Identifikation. Suchen Kinder mit Migrationshintergrund die deutsche Erzieherin ebenso auf wie die Erzieherin, die selbst über eine eigene Migrationsgeschichte verfügt oder ist es die Erzieherin gleicher kultureller Herkunft? Und wie begründet sich die Wahl nach Ansicht der Erzieherin mit Migrationsbiografie?

3. Dimension „Kulturelle Sachkenntnisse“

Kategorie: „Kulturelle Haltung und Merkmale des Herkunftslandes“

Über welche kulturellen Sachkenntnisse verfügen Erzieherinnen mit Migrationsbiografie? Und wie werden diese reflektiert und differenziert?

Kategorie: „Temperament“

Erzieherinnen mit Migrationsbiografie stellen Unterschiede im „Temperament“ der Deutschen gegenüber ihrer Herkunftskultur fest.

4. Dimension „Sprachlicher Tutor“

Kategorie: „Sprachkenntnisse als moderierende Variablen der Akkulturation“

Sprachkenntnisse als moderierende Variablen ermöglichen einen kulturellen Transfer sowie ein sprachlich-kulturelles Selbstbewusstsein und erleichtern Kindern die Akkulturation.

Kategorie: „Motivation“

Wird Mehrsprachigkeit als wertvoll und bedeutend erlebt und von der Umgebung positiv wahrgenommen, können das Lernen und die Motivation und infolgedessen Lernprozesse erheblich beeinflusst werden. Beziehung hat eine hohe Bedeutung für eine qualitative Sprachentwicklung. Beziehung, Wertschätzung, Vertrauen und soziale Reversibilität sind wichtige positive Bestandteile von Dialog und Kommunikation. Wie ist der kulturelle Kontext und wie wird dieser reflektiert und differenziert?

Kategorie: „Erzieherin entschlüsselt das Kommunikationsverhalten des Kindes“

„Es ist nicht immer das, wonach es aussieht“, wissen Erzieherinnen mit Migrationsbiografie aus Erfahrung. Sie interpretieren Absichten und Verhalten der Kinder mithilfe ihrer Expertise.

Kategorie: „Muttersprachliche Aufgaben“

Übernimmt die Erzieherin mit Migrationsbiografie muttersprachliche Aufgaben?
Ermittelt sie muttersprachlichen Sprachstand oder übersetzt sie?

5. Dimension „Kultureller Vermittler“

Kategorie: „Nehmen die Kinder im Kindergarten den Migrationshintergrund ihrer Erzieherin wahr?“

Erzieherinnen mit Migrationshintergrund beschreiben, wie sie von Kindern wahrgenommen werden.

Kategorie: „Kulturell perspektiviertes Weltwissen“

Welchen Stellenwert hat Akzeptanz und Anerkennung von kultureller Diversität innerhalb der Gesellschaft für die Erzieherin mit Migrationsbiografie?

Kategorie: „Interkulturelle Interaktionsebene“

Vermittelt die Erzieherin mit Migrationsbiografie auch kulturelle Elemente wie Lieder, Bräuche und Sitten, Religion, Werte und Normen sowie pädagogische Vorstellungen? Finden sich diese im pädagogischen Alltag wieder? Leistet die Erzieherin mit Migrationsbiografie einen Beitrag zur kulturellen Identität von Kindern mit Migrationshintergrund?

Kategorie: „Regeln und Toleranz“

Die befragten Erzieherinnen mit Migrationsbiografie kommen zum Teil aus sehr unterschiedlichen Kulturen, weshalb sie im pädagogischen Alltag unterschiedlich

positioniert sein könnten. Vertreten die Erzieherinnen im Kontext „Inklusion und Integration“ unterschiedliche Ansichten?

Kategorie: „Eltern“

Die auffällige Häufigkeit, mit der die Erzieherinnen das Thema „Eltern“ ansprechen findet Berücksichtigung durch eine Kategorie. Elterninteraktion steht nicht im Fokus der Fragestellung – doch besteht der Eindruck, dass der Einfluss von Migrationserfahrungen auch andere Interaktionsebenen kreuzt, was nicht unbeachtet bleiben sollte.

Kategorie: „Interkulturelles Engagement“

Erzieherinnen mit Migrationsbiografie beurteilen ihr interkulturelles Engagement im pädagogischen Alltag.

8.3. Kinderbilder



Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. A1, Feldnotiz; Bild 1



Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. A1: 49-58; Bild 2



Offenes, halbstrukturiertes Interview
Nr. B2, Zeile: 51-58; Bild 1



Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. C3, Zeile 48-52; Bild 1



Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. C3, Zeile:28, 48-52, 57-60; Bild 3; Feldnotiz



Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. D4; Zeile: 62-65; Bild 1



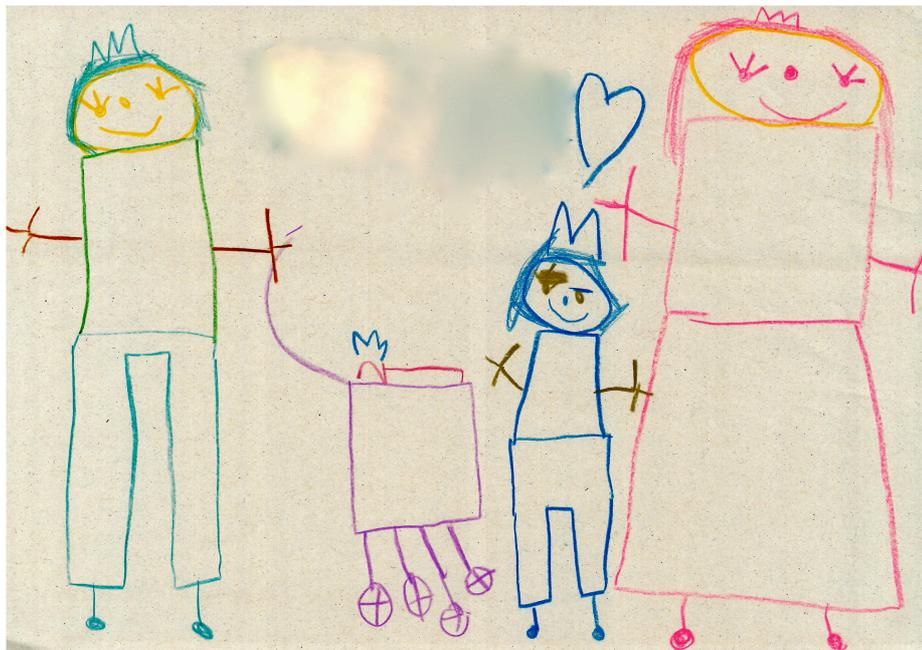
Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. G7; Feldnotiz 1; Bild 3



Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. H8; Feldnotiz; Bild 1



Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. H8; Feldnotiz; Bild 3



Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. H8; Feldnotiz; Bild 2



Offenes, halbstrukturiertes
Interview Nr. 19, Zeile: 58-63
Bild 1



Offenes, halbstrukturiertes
Interview Nr. 19, Zeile: 65-68;
Bild 2



Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr. L12, Zeile: 25-46; Bild 1



Offenes, halbstrukturiertes Interview
Nr. L12, Zeile: 25-46; Bild 2
(Herz auf der Brust)



Offenes, halbstrukturiertes Interview Nr.
L12, Zeile: 25-46; Bild 3



Offenes, halbstrukturiertes
Interview Nr. M13, Zeile 37-77;
Feldnotiz; Bild 1



Offenes, halbstrukturiertes Interview
Nr. 014, Zeile: 54-66; Bild 1

Erklärung

Hiermit erkläre ich, Jörg Makalowski,
geboren am 30.07.1967 in Otterndorf/ Deutschland, dass ich die vorliegende
Dissertation mit dem Titel

Erzieherinnen mit Migrationsbiografie

Eine empirische Untersuchung über den möglichen Einfluss von Migrationserfahrungen auf die Interaktion zwischen Erzieherinnen mit Migrationsbiografie und Kindern in der deutschen Elementar- und Vorschulpädagogik aus der Perspektive der reflektierenden Praktikerinnen

selbständig verfasst, keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und
Hilfsmittel benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich
entnommenen Stellen kenntlich gemacht habe. Die vorliegende Arbeit wurde
weder an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg noch an einer anderen
Hochschule im Zusammenhang mit einer staatlichen oder akademischen Prüfung
vorgelegt.

Cuxhaven, 29. März 2017

(Jörg Makalowski)

