



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Gleich und doch verschieden.

Ethnographische Untersuchung zur Bedeutung von
Ethnizität im frühen Kindesalter

Verfasserin

Stefanie Lentner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, September 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Bettina Dausien

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Die Diplomarbeit wurde von mir weder im In- noch Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei einigen Personen bedanken, die für das Gelingen bzw. die Fertigstellung dieser Arbeit einen äußerst wichtigen Beitrag geleistet haben.

Insbesondere möchte ich mich bei den Kindern bedanken, welche mir in der Beobachtungsphase der durchgeführten Untersuchung einen Einblick in „ihre“ Welt gewährten, mich wohlwollend aufnahmen und meine Anwesenheit akzeptierten. Auch bedanken möchte ich mich bei den Leiterinnen der beiden Institutionen, den Pädagoginnen und AssistentInnen der Kindergärten, die es mir dank ihrer Erlaubnis ermöglichten, die Beobachtungen durchzuführen.

Weiters will ich mich bei meiner Diplomarbeitsbetreuerin Bettina Dausien bedanken, welche trotz der großen Anzahl von DiplomandInnen dennoch die Betreuung meiner Diplomarbeit übernahm.

Meinen Eltern Maria und Reinhard möchte ich für ihre Unterstützung, ihre motivierenden Worte und ihren Zuspruch danken. Obgleich sein wissenschaftlicher Ansatz ein anderer ist, möchte ich mich bei meinem Vater für die konstruktive Kritik, insbesondere bei der Konzepterstellung, den alternativen Interpretationsansätzen, das Interesse am Thema und am Fortgang der Forschung bedanken.

Meiner Schwägerin und lieben Freundin Barbara danke ich für ihre wertvollen Kommentare und Anregungen die Analyse betreffend, ihre aufmunternden Worte während der gesamten Diplomarbeitsphase und für ihre kundige Korrekturarbeit.

Meinem Partner danke ich für seine Liebe und Unterstützung in dieser für mich sehr intensiven und belastenden Zeit; ohne deinen unermüdlichen Zuspruch wäre die Fertigstellung der Arbeit wohl kaum möglich gewesen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung in Thema und Fragestellung der Arbeit.....	3
2. Auseinandersetzung mit relevanten Begrifflichkeiten.....	8
2.1 Ethnizität.....	8
2.2 Kultur	9
3. Theoretische Bezugspunkte der Diplomarbeit	11
3.1 Sozialkonstruktivistische und ethnomethodologische Ansätze	11
3.2 Die Konzepte des „Doing Gender“ und „Doing Difference“	13
3.3 Das Konzept des „Doing Ethnicity“	14
4. Zu Konzepten interkultureller Pädagogik	16
4.1 Prinzipien und Zielsetzungen	16
4.2 Zur Kritik an interkultureller Pädagogik.....	17
4.3 Interkulturelle Erziehung im Elementarbereich.....	19
4.4 Empirische Fundierung von Ansätzen interkultureller Pädagogik	20
5. Überblick zum Forschungsstand Ethnizität und frühe Kindheit.....	22
5.1 Entwicklungspsychologischer Exkurs	22
5.1.1 Zur Bedeutung von Peerbeziehungen im Kindesalter	22
5.1.2 Zur kognitiven und sozialen Entwicklung im Kindergartenalter	24
5.2 Überblick zur Forschung Ethnizität und frühe Kindheit	26
5.2.1 Zu quantitativ-orientierten Studien	26
5.2.2 Qualitative Studien zu Ethnizität und früher Kindheit	29
6. Methodologische Voraussetzungen	33
6.1 Zur qualitativen Forschung.....	33
6.2. Zur ethnographischen Feldforschung.....	35
6.3 Zur Forschung mit Kindern.....	40
7. Durchführung der eigenen Untersuchung	43
7.1 Forschungszugang bzw. Bewilligung des Forschungsprojekt.....	43
7.2 Feld und Sample.....	44
7.3 Zur Beschreibung der Kindergartenräume	45
7.4 Zum Vorgehen im Feld.....	47
7.4.1 Zur Rolle	47
7.4.2 Zum Ablauf der Beobachtungen	48

7.4.3 Zur Gestaltung der Protokollierung	49
7.5 Zur Datenauswertung.....	50
8. Methodenreflexion	53
8.1 Zum Kontakt mit Leiterinnen und Pädagoginnen.....	54
8.2 Vorstellung und Information für die Kinder	56
8.3 Zur Rolle	57
8.4 Zur Beobachtung und Abfassung der Feldnotizen.....	60
8.5 Zur Handhabung des Analyseinstruments.....	61
9. Wenn Ethnizität ins Spiel kommt – Kategorisierung und Interpretation ausgewählter Beobachtungssequenzen	63
9.1 Ethnizität als Herstellen von Zugehörigkeit.....	65
9.1.1 Ausloten	66
9.1.2 Positionieren.....	68
9.1.3 Gruppe oder Gemeinsamkeit herstellen.....	72
9.2 Ethnizität als Unterscheidungsmerkmal	74
9.2.1 Verorten	75
9.2.2 Ausschließen.....	76
9.2.3 Vergleichen	80
9.2.4 Abgrenzen.....	85
9.2.5 Provozieren	87
9.3 Anders- bzw. Mehrsprachigkeit als Möglichkeit.....	91
9.4 Andere relevante Differenzkategorien	96
9.5 Diskussion der Ergebnisse.....	100
10. Kindergarten als Möglichkeit zur Erprobung und Aneignung sozialer Differenz – Resümee und Ausblick.....	104
Literaturverzeichnis	108
Gebote für das Schreiben von Beobachtungsprotokollen/Feldnotizen	119
Elternbrief und Einverständniserklärung	120
Zusammenfassung	121
Abstract.....	122
Lebenslauf.....	123

1. Einführung in Thema und Fragestellung der Arbeit

Im Zuge meines Studiums begann ich mich verstärkt mit interkultureller Pädagogik auseinander zu setzen, nicht zuletzt deshalb, da ich in meinen Tätigkeiten in verschiedenen pädagogischen Bereichen vermehrt mit Kindergruppen zu tun hatte, welche sich durch Heterogenität, ihre ethnische Herkunft betreffend, auszeichneten. In einer Kindergruppe konnte ich unter anderem erleben, wie ein Kind anderer Hautfarbe aus Spielsituationen ausgeschlossen wurde, mit der Begründung, dass dieses Kind schwarz und damit „eklig“ sei. Ein aufkommendes Gefühl von Erschütterung einerseits und Ohnmacht andererseits überwältigte mich in dem Moment und motivierte mich zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der Relevanz von Ethnizität in Kindergruppen.

Infolge meiner Recherchen stieß ich dabei auf den Artikel „Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit“ von Isabell Diehm und Melanie Kuhn (2005), der sich damit beschäftigt, wie kleine Kinder mit ethnischen Unterschieden umgehen. Hierfür wurden die Kinder in ihrem Kindergartenalltag beobachtet. Die Autorinnen zeigten nicht nur auf, dass ethnische Unterschiede in Gesprächen der Kinder thematisiert wurden, sondern auch, dass es sich hierbei nicht um ein bloßes Nachahmen der Erwachsenen handelt, vielmehr tun dies jüngere Kinder in eigenmächtiger und eigenaktiver Weise.

Insbesondere diese Erkenntnis weckte mein wissenschaftliches Interesse an der Thematik, gilt doch gemeinhin die Annahme, dass Kinder frühen Alters über keinerlei Vorurteile verfügen und unvoreingenommen, sprich „farbenblind“, ihrem Gegenüber begegnen. Auch ich war der Meinung, dass Kinder Vorurteile bezüglich Herkunft, Sprache und Hautfarbe erst in späteren Jahren entwickeln. Der vorhin kurz angesprochene Vorfall aus meinem Arbeitsumfeld entsprach so gar nicht meinem Bild von jüngeren Kindern. Ähnlich irritiert reagierte deshalb wohl auch mein Umfeld, wenn ich versuchte, ihnen mein Forschungsvorhaben zu schildern und häufig die Frage gestellt bekam, was ich daran denn untersuchen wolle, solche Äußerungen von Kindern seien doch ausschließlich auf das jeweilige Umfeld dieser Kinder, sprich, auf schlechte Vorbilder, zurückzuführen. Ich möchte mich daher im Rahmen meiner Diplomarbeit eingehender mit dem Phänomen Ethnizität und dessen Bedeutung für Kinder frühen Alters befassen.

Da zunehmend mehr Kinder mit Migrationshintergrund am Bildungssystem partizipieren, sprich Vielfalt und Heterogenität in Kindergartengruppen und Schulklassen die Realität darstellt, erscheint es relevant zu erfahren, wie sich der kindliche Zugang zu Ethnizität gestaltet. Beim Übergang in den Kindergarten werden unterschiedlichste Erfahrungen außerhalb familiärer Strukturen möglich. Kinder können sich erstmalig als Teil einer größeren Gruppe erfahren und mit Kindern interagieren. Dabei werden sie mit Differenzen unterschiedlichster Art konfrontiert; Kinder unterscheiden sich etwa hinsichtlich ihres Alters, Geschlechts, ethnischer

Zugehörigkeit, Religion, Behinderung etc. (vgl. Diehm/Kuhn 2005, 221). Dies bedeutet, dass Vielfalt und Heterogenität von Beginn an für die Kinder Realität bzw. von Relevanz ist. Aus diesem Grund kommt gerade im frühen Kindesalter dem Umgang mit Diversität eine besondere Bedeutung zu.

Interkulturelle Pädagogik als jener Ansatz, welcher versucht, unter Einbeziehung aller Kinder, unabhängig von deren Herkunft, eine „Haltung des Respekts für Andersheit“ (Auernheimer 2005, 21) zu fördern, kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Aufmerksamkeit zu. Im Fokus interkultureller Pädagogik steht ethnische, kulturelle, sprachliche etc. Heterogenität, die von Respekt und Anerkennung dem anderen gegenüber getragen, ein gelingendes Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft realisieren will (vgl. ebd., 20ff).

Gerade im Elementarbereich sind Maßnahmen interkultureller Pädagogik weit verbreitet, wie jedoch Diehm und Kuhn feststellen, „bleibt es bislang noch weitgehend unerforscht, auf welche Voraussetzungen sie [Interkulturelle Pädagogik; Anm. S.L.] damit eigentlich bei ihren Adressaten trifft. Der Mangel an empirischer Fundierung ist demnach für das Programm einer Interkulturellen Pädagogik sehr umfassend zu vermerken“ (Diehm/Kuhn 2006, 143). An diesem Zitat wird deutlich, dass die tatsächlichen Perspektiven junger Kinder in Bezug auf Ethnizität in den verschiedenen Interventionen und Maßnahmen interkultureller Erziehung kaum berücksichtigt wurden, es wurde etwa der Frage, wie Kinder frühen Alters in ihrem Alltag mit ethnischer Diversität umgehen, kaum Aufmerksamkeit zuteil. Es stellt sich daher die Frage, ob es für fruchtbare und gelingende interkulturelle Konzepte und Initiativen nicht unerlässlich ist, einen Einblick in die genuin kindliche Sicht diese Thematik betreffend zu erlangen, um einerseits Kinder dort abholen zu können, wo sie stehen und andererseits nachhaltige Effekte und Wirkungen interkultureller Maßnahmen beurteilen zu können.

Ogleich zum Thema vorschulische Bildung eine rege Publikationstätigkeit zu verzeichnen ist (vgl. Laewen/Andres 2002; Fried/Büttner 2004 u.a.), wurden bislang in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung die Perspektiven junger Kinder und deren Beschäftigung mit Ethnizität im deutschen Sprachraum kaum beachtet. Die vorhandene Literatur kommt zumeist aus dem angelsächsischen und angloamerikanischen Raum und beschränkt sich hauptsächlich auf experimentelle Studien quantitativer Natur, welche sich mit Themen wie Vorurteilsneigungen junger Kinder oder der Frage nach ethnischen Präferenzen bei der Wahl der SpielpartnerInnen befassten (vgl. Diehm/Kuhn 2005, 224). Studien dieser Art wurden unter anderem ob ihrer mangelnden Kindzentriertheit kritisiert. Auch geben sie kaum Aufschluss darüber, wie Kinder tatsächlich in ihrem Alltag mit ethnischen Unterschieden umgehen, da diese in den überwiegenden Fällen nicht in situ beobachtet wurden (vgl. Gogolin 2010, 11).

Es gibt jedoch in letzter Zeit vereinzelt qualitative Studien, wiederum hauptsächlich in den USA und Großbritannien (Holmes 1995; Connolly 1998; Van Ausdale/Feagin 1996/2001;

Diehm/Kuhn 2005/2006), welche die kindliche Perspektive in deren Alltag zu erfassen versuchten. Im Zentrum dieser Studien steht die Annahme, dass die kindliche Beschäftigung mit ethnischen Unterschieden, wie bereits erwähnt, nicht nur als bloßes Nachahmen von Ansichten der Erwachsenen begriffen werden kann, vielmehr vermögen bereits Kinder frühen Alters ethnische Differenz in Interaktionen mit Gleichaltrigen wirksam einzusetzen (vgl. Diehm/Kuhn 2006, 146).

Diehm und Kuhn gehen zudem davon aus, dass die kindliche Auseinandersetzung mit Ethnizität einer Erprobung und Festigung von Vorstellungen zu dienen scheint (vgl. ebd., 229). Diese Annahme impliziert jedoch, dass Ethnizität nicht als etwas Objektives bzw. Unveränderbares, sondern als Produkt sozialer Prozesse begriffen wird, in deren Praxis sich bereits Kinder frühen Alters einüben, damit experimentieren und sich diese so zu eigen machen.

Sichtweisen dieser Art entsprechen Annahmen sozialkonstruktivistischer Theorien, die (soziale) „Wirklichkeiten ... [als; Anm. S.L.] soziale Herstellungsleistungen der Handelnden, von Interaktionen und Institutionen“ (Flick 2009, 53) verstehen, welche grundlegend für mein Forschungsvorhaben sind. Insbesondere das Konzept des „Doing Ethnicity“ ist dabei für die Diplomarbeit von Belang, da dieses den interaktiven Herstellungs- und Wiederherstellungsprozess von sozialen Phänomenen speziell in Bezug auf Ethnizität thematisiert (vgl. Diehm 2000). Das Konzept des „Doing Ethnicity“ geht auf die Theorie des „Doing Gender“ (West/Zimmerman 1987) zurück, welche Geschlecht nicht als etwas Statisches ansieht, sondern als ein in Interaktionen re-produziertes Phänomen versteht, das in Abgrenzung zu essentialistischen Vorstellungen steht.

Gerade den Interaktionen mit Kindern gleichen Alters wird eine große Bedeutung für die soziale und kognitive Entwicklung der Kinder zugeschrieben (vgl. Krappmann/Oswald 1995, 40). Gleichaltrige, auch Peers genannt, stellen „einander vor Situationen, in denen sie eigene Regeln des Zusammenlebens aushandeln statt tradierte Moralnormen ausschließlich von Erwachsenen zu übernehmen“ (Kauke 1995, 51). Ein Charakteristikum von Peer-Beziehungen im Kindesalter ist „die Gleichartigkeit oder zumindest Ähnlichkeit der Interaktionspartner, was Vorwissen, Status, die Verfügung über Macht über den anderen etc. angeht“ (Viernickel 2004, 36), was eine Symmetrie von Beziehungen bewirkt. Die Beobachtung von Kindern gleichen Alters und Entwicklungsstands bietet somit die Möglichkeit zu erfahren, wie Kinder selbsttätig Konzepte entwickeln, Problemstellungen und Sichtweisen eigenmächtig aushandeln und wie sie Bedeutungen wie Ethnizität konstruieren. Van Ausdale und Feagin (2001, 167) beschreiben in dem Buch „The First R. How children learn race and racism“ Beobachtungen, in denen Kinder insbesondere in Abwesenheit der „sanktionierenden Erwachsenen“ versuchen, sich mit dieser Thematik im Speziellen in Peer-Interaktionen auseinander zu setzen.

Eine solche Sichtweise von Kindern steht in der Tradition der neuen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, welche Kinder nicht als defizitäre, noch unfertige Wesen ansieht, sondern „als ‘Akteure’ ihrer Umwelt und ‘Konstrukteure’ ihres Lebens betrachtet“ (Heinzel 2010, 707). Eine solche Auffassung von Kindheit bzw. Kindsein erscheint mir geeignet, um sich diesem Thema zu nähern, Kinder nämlich als Personen wahrzunehmen, welche kompetent und in eigenständiger Art und Weise ihrer Umwelt begegnen.

Anhand des kurz skizzierten Forschungsstands wird ersichtlich, dass zum einen ein Mangel an empirischer Fundierung von Konzepten interkultureller Pädagogik festzustellen ist und es zum anderen kaum qualitative Forschung zu Ethnizität und früher Kindheit im deutschsprachigen Raum gibt. Ich möchte daher mit meiner Diplomarbeit einen Beitrag dazu leisten, den Fokus auf vorschulische Bildung in ethnisch heterogenen Kindergruppen zu lenken und die Bedeutung von Ethnizität im frühen Kindesalter zu beleuchten versuchen. In der Diplomarbeit soll deshalb der Frage nachgegangen werden: Wie bzw. in welcher Art und Weise setzen sich Kinder zwischen drei und sechs Jahren insbesondere in Interaktionen mit Peers mit der Thematik Ethnizität in ihrem Kindergartenalltag auseinander?

Für die Beantwortung der Fragestellung wurde ein ethnographischer Zugang gewählt, da ethnographische Feldforschung „die Menschen in ihrem Alltag untersucht, um Einblicke in ihre Lebenswelten und Lebensweisen zu gewinnen sowie ihre Sinndeutungen und Praktiken kulturanalytisch zu erschließen“ (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010, 301). Mit der vorhin formulierten Fragestellung möchte ich nunmehr die Perspektiven genuin junger Kinder und deren Auseinandersetzung mit der Thematik Ethnizität in der Lebenswelt Kindergarten mittels teilnehmender Beobachtung zu erfassen versuchen.

Zum Aufbau der Diplomarbeit

Da die genuin kindliche Beschäftigung mit Ethnizität zentrales Forschungsinteresse dieser Diplomarbeit ist, erachte ich es im zweiten Kapitel der Diplomarbeit als notwendig, mich mit den Begrifflichkeiten Ethnizität und Kultur auseinander zu setzen, um zu klären, was darunter zu verstehen ist. Anschließend soll der theoretische Bezugspunkt dieser Diplomarbeit dargestellt werden; ich beziehe mich dabei auf sozialkonstruktivistische bzw. ethnomethodologische Theoriekonzepte. Im vierten Kapitel wird auf interkulturelle Pädagogik eingegangen, da sich insbesondere dieser Zweig der Pädagogik um ein gleichberechtigtes Zusammenleben, unabhängig von der jeweiligen ethnischen Herkunft bemüht und es daher von Interesse ist, zu erfahren, wie darin die kindliche Perspektive im Umgang mit Ethnizität dargestellt wird. Kapitel 5 ist mit dem aktuellen Forschungsstand zu Ethnizität und früher Kindheit befasst. Für die Beantwortung der Fragestellung erscheint es zudem relevant, auf kognitive und soziale Entwicklungen einzugehen, welche sich im Alter von drei bis sechs Jahren vollziehen. Im zwei-

ten Abschnitt der Diplomarbeit wird auf die Fragestellung erneut eingegangen, die Wahl der Erhebungs- und Auswertungsmethode der eigenen Untersuchung begründet und diskutiert und das konkrete Vorgehen im Feld dargestellt. Auch soll im Punkt Methodenreflexion auf ethnographiespezifische Probleme und Schwierigkeiten, etwa die im Feld eingenommene Rolle betreffend, eingegangen werden, die im Zuge der Beobachtung im Kindergarten aufgetreten sind, um im Anschluss ausgewählte Beobachtungsprotokollausschnitte zu interpretieren und anhand von Literatur zu diskutieren. Im Schlusskapitel soll die Arbeit nochmals zusammengefasst und Ergebnisse dargestellt werden.

2. Auseinandersetzung mit relevanten Begrifflichkeiten

Da die genuin kindliche Beschäftigung mit Ethnizität zentrales Forschungsinteresse dieser Diplomarbeit ist, erachte ich es am Beginn als notwendig, mich kurz mit dem Begriff Ethnizität auseinander zu setzen, um zu klären, was darunter zu verstehen ist. Nach Durchsicht von verschiedener Literatur scheint dahingehend Einigkeit zu herrschen, dass es sich bei Ethnizität um eine komplexe und schwer zu definierende Begrifflichkeit handelt (vgl. Phinney 1996, 925; Quintana 1998, 27). Diese Vielschichtigkeit erschwert mitunter eine einheitliche bzw. übereinstimmende Definition von Ethnizität, welche dementsprechend in der Literatur nicht zu finden war.

Cohen (1978 zit. n. Eriksen 1993, 4) gelangt in diesem Zusammenhang zur Feststellung, dass es sich bei dem Begriff Ethnizität zwar um einen äußerst häufig verwendeten Terminus in den verschiedensten Disziplinen handelt, der jedoch von den wenigsten, die ihn verwenden, näher definiert wird. Zusätzliche Verwirrung bzw. Schwierigkeiten entstehen dadurch, dass unterschiedliche Begriffe wie Ethnizität, ethnische Identität und Kultur in nahezu synonyme Weise verwendet werden. Näher eingegangen werden soll in der folgenden Auseinandersetzung auf die Begrifflichkeiten Ethnizität und Kultur.

2.1 Ethnizität

Der Begriff Ethnizität stammt vom griechischen Wort „ethnos“, was so viel wie Menschen-Gruppe, Volk oder Stamm bedeutet (vgl. Duden Herkunftswörterbuch 2001, 190) und auf zweierlei verweist, zum einen, dass es sich um eine Gruppe von Personen handelt, welche sich durch gemeinsame Merkmale wie geteilte Sprache, Rituale, Gebräuche etc. auszeichnen, zum anderen handelt es sich bei dem Verweis auf eine bestimmte ethnische Gruppe um einen Versuch der Abgrenzung von Anderen.

Das Adjektiv „ethnisch“ wurde bereits zwischen dem 14. und 19. Jahrhundert verwendet und hatte damals eine gänzlich andere Bedeutung als heute, es diente unter anderem der Bezeichnung von Heiden bzw. ungläubigen Personen (vgl. Eriksen 1993, 3f), was mit einer eindeutig negativen bzw. abwertenden Konnotation einherging. Seit dem 19. Jahrhundert bedeutet „ethnisch“, ähnlich wie heute, bezogen „auf eine Gruppe gemeinsamer Abstammung“ (Bös 2008, 56).

Der Soziologe Max Weber definierte bereits im Jahr 1922 eine ethnische Gruppe folgendermaßen:

„Wir wollen solche Menschengruppen, welche aufgrund von Ähnlichkeiten des äußeren Habitus oder der Sitten oder beider oder von Erinnerungen an Kolonisation und Wanderung einen subjektiven Glauben an eine Abstammungsgemeinsamkeit hegen, (...) „ethnische“ Gruppen nennen, ganz

einerlei, ob eine Blutsgemeinsamkeit objektiv vorliegt oder nicht“ (Weber 1985, 237 zit. n. Bös 2008, 56).

Dies bedeutet, dass die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe nicht zwingend durch Herkunft oder Blutsverwandtschaft bedingt ist, entscheidend erscheint vielmehr der jeweils subjektive Glauben an eine Abstammungsgemeinsamkeit. Eine solche Definition grenzt sich klar von biologistischen Konzepten ab, welche rein auf Vererbung bzw. Weitergabe durch Herkunft beruhen.

Wie bereits angedeutet, beinhaltet die Diskussion um Fragen zu Ethnizität zwei gegensätzliche Positionen. Zum einen wäre da der primordiale oder essentialistische Ansatz, der „Ethnizität als natürliche Kategorie auf der Basis von objektiven und ursprünglichen Dispositionen erfasst“ (Salzborn 2006, 99), welche durch Familie bzw. Herkunft bedingt, sprich „naturgegeben“ unveränderbar zu sein scheinen. Zum anderen die konstruktivistische Position, „die von einer sozialen Konstruktion von Ethnie und Ethnizität ausgeht“ (ebd.) und dabei dem subjektiven Zugehörigkeitsgefühl bzw. dem Erleben des Einzelnen eine bedeutende Rolle beimisst (vgl. ebd.). Im Gegensatz zum primordialen Ansatz ist somit Zugehörigkeit nicht starr, sondern veränderungsmöglich.

Selbst-und Fremdzuschreibungen werden dabei als

„entscheidende Faktoren bei der Konstruktion ethnischer Gruppen und Identitäten ... [identifiziert; Anm. S.L.]. Demnach entstehen ethnische Gruppen und Identitäten in einer Wechselbeziehung zwischen Zuweisungen von außen, (für wen oder was andere uns halten) und unseren eigenen Ansprüchen (wer oder was wir selbst zu sein behaupten)“ (Ito-Adler 1980 zit. n. Cornell/Hartmann 2010, 61).

Dies bedeutet, dass ethnische Zugehörigkeit als Produkt von Zuschreibungsprozessen zu verstehen ist, was wiederum auf die soziale Konstruiertheit solcher Phänomene verweist. Da die konstruktivistische Position für die Diplomarbeit von besonderer Bedeutung ist, soll diese deshalb im anschließenden Kapitel eingehender behandelt werden. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich „unter dem Begriff Ethnizität ... weitgehend heterogene Phänomene, wie kulturelle, sprachliche, nationale und religiöse Zugehörigkeit subsumieren“ (Diehm et al. 2010, 80) lassen.

2.2 Kultur

Wie Ethnizität ist auch das Konzept Kultur historisch betrachtet, „von essentialistischen Vorstellungen wie Starrheit, Unveränderlichkeit, eindeutigen Grenzen und Zugehörigkeit geprägt“ (Yildiz/Khan-Svik 2011, 1), welche vollkommene Abgeschlossenheit von anderen suggerieren. Eine solche Anschauung geht von einer höchst „undynamischen und holistischen Kulturkonzeption“ (ebd.) aus und steht im klaren Gegensatz zu einem dynamischen, offenen

und veränderungssensiblen Kulturverständnis, welches insbesondere in der Migrationsforschung und interkulturellen Pädagogik vertreten wird (vgl. Yildiz/Khan-Svik 2011, 5). Anzunehmen sei vielmehr, dass sich Kulturen von jeher gegenseitig beeinflusst, verändert und befruchtet haben. Auf diesen Kulturbegriff soll im folgenden Abschnitt näher eingegangen werden. Wie bei der zuvor behandelten Begrifflichkeit zeichnet sich auch der Terminus Kultur durch Mehrdeutigkeit und einen Mangel an einer einheitlichen Definition aus. Zwei Merkmale lassen sich jedoch bei vielen Begriffsbestimmungen neuerer Zeit finden, zum einen der „symbolische Charakter“ von Kultur und zum anderen dessen „Orientierungsfunktion“. Normen und Werte kommt dabei ein besonderer Stellenwert zu; sie werden als integrale Bestandteile von Kultur begriffen (vgl. Auernheimer 2003, 73f). Georg Auernheimer konstatiert jedoch weiters, dass „Kulturen erstens als heterogen, nicht homogen und geschlossen und zweitens als prozesshaft, dynamisch verstanden werden“ (ebd., 75). Dies bedeutet, dass Kultur keineswegs als einheitliches oder gar abgeschlossenes Gebilde zu verstehen ist, vielmehr sind Kultur bzw. Kulturen in sich offen und in Bewegung und dadurch veränderungsmöglich.

Die Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten Ethnizität und Kultur macht deutlich, dass zum einen keine einheitlichen Begriffsbestimmungen existieren und zum anderen die Abgrenzung zum Teil schwierig erscheint, da es vielerlei Überschneidungen und Ähnlichkeiten gibt, gleichzeitig sind auch divergente Fokussierungen in den Konzepten zu finden. Eine mögliche Erklärung für die Schwierigkeit einheitlicher Definitionen könnte unter anderem mit der Bedeutung der Begrifflichkeiten zusammenhängen. In Ethnizität, wie auch Kultur, welche sich durch Merkmale wie Mehrdeutigkeit, Heterogenität und Veränderbarkeit auszeichnen, spielt das subjektive Zugehörigkeitsgefühl eine bedeutende Rolle, in dem auch Mehrfachzugehörigkeiten möglich sind; daher scheint naturgemäß eine einheitliche Definition schwierig.

3. Theoretische Bezugspunkte der Diplomarbeit

Im folgenden Kapitel soll im Genaueren auf sozialkonstruktivistische und ethnomethodologische Theorien und Ansätze eingegangen werden, da diese, wie bereits angedeutet, die theoretischen Bezugspunkte meiner Diplomarbeit bilden, um im Anschluss die Konzepte „Doing Gender“ und „Doing Ethnicity“ näher zu behandeln.

3.1 Sozialkonstruktivistische und ethnomethodologische Ansätze

Wie der vorhin gebrauchte Plural bereits erahnen lässt, existieren innerhalb des Konstruktivismus viele verschiedene Strömungen und Schulen (vgl. Kubisch 2008, 17). Knorr-Cetina bezeichnet diese Pluralität als „Spielarten“ des Konstruktivismus (vgl. Knorr-Cetina 1989, 86) und verweist damit auf die unterschiedlichen Akzentuierungen der jeweiligen Ansätze innerhalb des Konstruktivismus. Diesen verschiedenen „Spielarten“ ist jedoch eines gemein, nämlich, „dass sie die Naturgegebenheit und Objektivität von Kategorien wie Geschlecht oder Ethnizität in Frage stellen und demgegenüber ihre ‚Gemachtheit‘ (Bardmann 1994, 46) in den Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit rücken“ (Kubisch 2008, 18). An diesem Zitat wird deutlich, dass sich konstruktivistische Theorien klar von essentialistischen Annahmen abgrenzen, die Betonung von „Gemachtheit“ bzw. Konstruktion verweist auf die soziale Dimension von Kategorien wie Ethnizität und nimmt den interaktiven Prozess der Herstellung von Bedeutungen in den Blick.

Gerade in der neueren sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung bekamen seit den 1980er-Jahren zunehmend sozialkonstruktivistische Theorien und Ansätze besonderes Gewicht (Andresen/Diehm 2006, 9). Ein Paradigmenwechsel, weg von einer rein defizitären Wahrnehmung von Kindern im Allgemeinen hatte sich vollzogen (vgl. Tervooren 2006, 15), Kinder wurden nunmehr „als ‚Akteure‘ ihrer Umwelt und ‚Konstrukteure‘ ihres Lebens betrachtet“ (Heinzel 2010, 707). Sozialkonstruktivistische Theorien verstehen demzufolge (soziale) „Wirklichkeiten ... [als; Anm. S.L.] soziale Herstellungsleistungen der Handelnden, von Interaktionen und Institutionen“ (Flick 2009, 53).

Von besonderer Bedeutung für die Diplomarbeit ist insbesondere der ethnomethodologische Konstruktivismus¹, da dieser, wie auch sozialkonstruktivistische Theorien, zwar von der Annahme der Konstruiertheit von sozialer Wirklichkeit ausgeht (vgl. Wartenpfehl 2000, 88f), jedoch insbesondere dessen empirischen Nachweis zu erbringen versucht (vgl. ebd., 87). Dies wird auch als Ziel in dieser Diplomarbeit angestrebt, nämlich zu untersuchen, wie Ethnizität von Kindern speziell in deren Lebenswelt Kindergarten hergestellt und hervorgebracht

1 Es soll darauf hingewiesen werden, dass in dieser Diplomarbeit die Termini Ethnomethodologie und ethnomethodologischer Konstruktivismus in synonyme Weise verwendet werden.

wird. Das besondere Augenmerk auf die Empirie wird auch an der Bezeichnung von Knorr-Cetina (1989) deutlich, welche den ethnomethodologischen Konstruktivismus auch als das „Empirische Programm des Konstruktivismus“ bezeichnet. Was ist jedoch im Genauen unter Ethnomethodologie zu verstehen? Nach Bergmann ist Ethnomethodologie:

„ein soziologischer Untersuchungsansatz, der soziale Ordnung bis in die Verästelungen alltäglicher Situationen hinein als eine methodisch generierte Hervorbringung der Mitglieder einer Gesellschaft versteht und dessen Ziel es ist, die Prinzipien und Mechanismen zu bestimmen, mittels derer die Handelnden in ihrem Handeln die sinnhafte Strukturierung und Ordnung dessen herstellen, was um sie vorgeht und was sie in der sozialen Interaktion mit anderen selbst äußern und tun“ (Bergmann 2000, 119).

Das bedeutet, dass soziale Wirklichkeit, wie bereits erwähnt, als etwas begriffen wird, welches nicht (ausschließlich) von der Gesellschaft und Institutionen vorgegeben, sondern in Interaktionen hergestellt und konstruiert wird. Dabei nimmt die Eigenaktivität von Individuen im Gegensatz zu anderen Ansätzen einen zentralen Stellenwert ein, in dem sie als aktiv Gestaltende soziale Wirklichkeit fortwährend und stetig hervorbringen. An diesem Zitat wird überdies der vorhin erwähnte empirische Anspruch des ethnomethodologisch orientierten Konstruktivismus sichtbar, wenn etwa als Ziel formuliert wird, dass es jene Prinzipien zu identifizieren und aufzudecken gilt, welche eine sinnhafte Strukturierung und Ordnung ermöglichen.

„Soziale Realität hat keinen ‚Kern‘, keine ‚Essenz‘, die man unabhängig von den sie konstituierenden Mechanismen identifizieren könnte“ (Knorr-Cetina 1989, 92). Soziale Realität ist demzufolge nicht als vorgegebene, bereits existierende Ordnung zu verstehen, da diese nicht ohne die Konstruktionsleistungen der Handelnden möglich wäre. Dies meint jedoch nicht, dass soziale Wirklichkeit fortwährend neu und verändert hervorgebracht wird. Auch eine stabil erscheinende soziale Wirklichkeit muss reproduziert werden und inkludiert somit aktive Konstruktionsprozesse. Auch vermeintlich unbewusst ablaufende bzw. routinierte Vorgänge benötigen gezielte Verhaltensweisen zur Erreichung eines Ziels (vgl. ebd.).

Interessant dabei ist, dass gerade von AkteurInnen soziale Ordnung als objektive Tatsache in ihrem Leben erlebt und wahrgenommen wird (vgl. Kubisch 2008, 17), sie jedoch von ethnomethodologischen Annahmen ausgehend stetig an Prozessen von Wirklichkeitsproduktion beteiligt sind. Insofern ist eine Diskrepanz zwischen den Annahmen der Ethnomethodologie und dem tatsächlichen Erleben von handelnden Individuen feststellbar.

Nicht die Frage des *Warum* bzw. die Klärung von Ätiologie steht für ethnomethodologische, wie auch sozialkonstruktivistische Ansätze im Vordergrund, sondern die Frage *Wie* bestimmte Handlungen durchgeführt und getätigt werden, ist von zentraler Relevanz (vgl. Weingarten/Sack 1976, 13 zit. n. Abels 2001, 108; Hervorhebung S.L.). Die Auseinandersetzung mit dem *Wie* ermöglicht so einen Einblick in die jeweiligen Konstruktionsprozesse. Forschungen dieser Art erheben überdies nicht den Anspruch, allgemeingültige Theorien hervorzubringen,

vielmehr handelt es sich um einen mikrosoziologischen Blick, welcher die Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Ausschnitt von Welt lenkt und diesen zu verstehen versucht (vgl. Knorr-Cetina 1989, 92f). Die Qualität bzw. der Erfolg von ethnomethodologischen Analysen lässt sich nach Knorr-Cetina an der „*Erweiterung von Welt* (...) [bemessen, welche es ermöglicht; Anm. S.L.] ein Terrain so zu erschließen, daß die geordnete Bewegung in diesem Terrain möglich ist“ (Knorr-Cetina 1989, 94; Hervorhebung i. O.). Ein Konstruktivismus, welcher die Welt zu erweitern vermag, benötigt somit eine Art Entdeckungstechnologie, die es schafft, verschlossen geglaubte und verborgene Bereiche zu erschließen (vgl. ebd., 94). Knorr-Cetina bezieht sich dabei in ihren Ausführungen auf die qualitativ orientierte Empirie. Nicht aus der Entfernung bzw. Distanz lässt sich der beforschte Untersuchungsgegenstand entdecken, sondern „die Nähe ... die Intimität mit dessen Bestandteilen (...) ist ... Bedingung der Möglichkeit und Motor von Entdeckung“ (ebd., 94f). Dieses Zitat erscheint für die Diplomarbeit von besonderer Relevanz, da die Nähe zum Gegenstand, der Kontakt mit dem Feld und die Teilnahme/Teilhabe daran, einerseits Antrieb und andererseits Voraussetzung und Grundlage für ein tiefergehendes Verstehen und Begreifen der Alltagskultur von Kindern ist.

Bevor auf „Doing Ethnicity“ eingegangen werden, sollen im Anschluss kurz die Konzepte „Doing Gender“ und „Doing Difference“ behandelt werden, da insbesondere „Doing Gender“ als richtungsweisend bzw. vorbildhaft für „Doing Ethnicity“ angesehen werden kann.

3.2 Die Konzepte des „Doing Gender“ und „Doing Difference“

Eine verstärkte Hinwendung auf die Eigenaktivität des Einzelnen konnte auch zeitgleich in der Geschlechterforschung beobachtet werden (vgl. Tervooren 2006, 15). Ein Konzept, welches der Eigenaktivität im Besonderen Rechnung trägt, ist „Doing Gender“ (vgl. West/Zimmerman, 1987). Geschlecht wird dabei nicht als etwas verstanden,

„was jemand hat oder ist, sondern als etwas, was jemand tut. (...) Was lange Zeit als Eigenschaft einzelner Personen oder Personengruppen betrachtet wurde, wird jetzt als gegenseitiger Prozess aller an einer Interaktion Beteiligten definiert, als Prozess, in welchem ohne Unterbrechung und wechselseitig gemeinsame Bedeutungen hervorgebracht werden“ (Tervooren 2006, 15).

An diesem Zitat wird deutlich, dass es sich bei Geschlecht im Sinne von „Doing Gender“ nicht um etwas Statisches, sondern sich um ein in sozialen Interaktionen hervorgebrachtes Phänomen/Konstrukt handelt. Diese Prozesshaftigkeit bedeutet jedoch, dass es in dem Sinn keine Abgeschlossenheit geben kann, sondern ein stetiges Hervorbringen/(Re-)Produzieren bedingt (vgl. Wartenpfehl 2000, 92). An dieser Stelle soll auf Forschungen verwiesen werden, welche sich mit der Konstruktion von Geschlecht im Kindergarten bzw. Schulalltag beschäftigen (vgl. Fried/Büttner 2004; Thorne 1990/1993; Faulstich-Wieland et al. 2004 u.a.).

Die Autorinnen West und Fenstermaker erweitern im Jahre 1995 das Konzept des „Doing Gender“. Mit „Doing Difference“ geraten Differenzierungen im Allgemeinen und deren soziale Konstruktion in den Blick, neben Geschlecht werden nunmehr Kategorien wie Ethnizität² und Klasse/Schicht miteinbezogen (vgl. West/Fenstermaker 1995). Differenz wird dabei „as an ongoing interactional accomplishment“ verstanden (West/Fenstermaker 1995, 8). Diese fortlaufende Hervorbringung ist nach West und Fenstermaker etwa nicht nur auf einige Bereiche des sozialen Lebens beschränkt, vielmehr wird von der Omnirelevanz dieser Kategorien ausgegangen (vgl. ebd. 23). Diese Ubiquität bzw. Allgegenwart bedingt jedoch, dass potentiell alle Interaktionen ein „Doing Difference“ enthalten, somit einen zentralen Einfluss auf Bereiche des sozialen Lebens haben und man sich dessen kaum entziehen kann.

Trotz der Unterschiedlichkeit der Kategorien Gender, Ethnizität und Schicht/Klasse werden diese als vergleichbare Mechanismen angesehen, welche insbesondere bei der Herstellung sozialer Ungleichheit eine bedeutende Rolle spielen (vgl. ebd., 8). Wie Kelle jedoch darauf hinweist, scheinen neuere Arbeiten nicht von einer Omnirelevanz, sondern eher von einem situations- und kontextbezogenem „Doing Gender“ oder „Doing Difference“ auszugehen (vgl. Kelle 1999, 296).

3.3 Das Konzept des „Doing Ethnicity“

Bei dem Ansatz „Doing Difference“ ist bereits die Kategorie Ethnizität/„Race“ enthalten, „race is not simply an individual characteristic or trait but something that is accomplished in interaction with others“ (West/Fenstermaker 1995, 23). Was gemeinhin oft als individuelles, und somit „unveränderbares“ Merkmal von Personen angesehen wird, wird nun verstanden als ein in Interaktionen hergestelltes Konstrukt. AutorInnen wie Diehm (2000) und Groenemeyer (2003) nehmen mit „Doing Ethnicity“ Ethnizität gesondert in den Blick. Analog zu dem Konzept des „Doing Gender“ und des „Doing Difference“ geht Groenemeyer von einem „Doing Ethnicity“ aus, „mit denen Akteure ethnische Zugehörigkeit und ethnische Differenzierung aktiv in Interaktionssituationen stilisieren. (...) ‚Doing ethnicity‘ betont den situativen Kontext von Interaktionen: Ethnizität ist demnach keine Eigenschaft von Personen, sondern von Situationen bzw. eine kulturelle Struktur von Regeln“ (Groenemeyer 2003, 32f). Der Verweis bzw. die Betonung der Bedeutsamkeit des situativen Kontexts in diesem Zitat zeigt, dass sich je nach Situation und Kontext das „Doing Ethnicity“ der beteiligten Personen unterscheidet und somit Konstruktionsleistungen nur unter Einbeziehung des jeweiligen Kontextes verstehbar werden können. Wobei es anzumerken gilt, dass Groenemeyer an anderer Stelle neben dem situativen Aspekt auch habituelle und institutionalisierte Formen von „Doing

² West und Fenstermaker (1995) verwenden „Race“ und nicht die Begrifflichkeit Ethnicity.

Ethnicity“ anführt und damit auf hierarchisierende Mechanismen in der Gesellschaft und Kultur verweist (vgl. ebd., 33).

Ausgehend von der Auffassung der Konstruiertheit sozialer Realität und deren interaktionale Hervorbringung, erscheint es naheliegend, dass Konstruktionsprozesse speziell in Bezug auf Ethnizität nicht erst im Erwachsenenalter relevant werden, sondern bereits für Kinder frühen Alters. Diehm geht etwa von der Annahme aus, dass ethnische Differenzierungen im Alltag von bereits sehr jungen Kindern eine Rolle spielen und von ihnen aktiv in verschiedenen Situationen genutzt werden (vgl. Diehm 2000). Es erscheint unter Bezugnahme verschiedener Literatur wahrscheinlich, dass insbesondere beim Übergang in den Kindergarten, wo erstmals ein intensiver Kontakt mit Kindern stattfindet, ein „Doing Ethnicity“ für die Kinder relevant und daher beobachtbar ist. Ausführlich behandelt werden soll diese Thematik im Kapitel 5, jedoch besonders im empirischen Part der Diplomarbeit.

„Doing Ethnicity“ umfasst nach Diehm und Kuhn zwei zentrale Aspekte. Die selbsttätige Verwendung ethnischer Unterscheidungen im Alltag von Kindern hat den Zweck,

„sich einerseits in eine gängige Unterscheidungspraxis einzuüben (...), die beträfe vor allem die reproduktive Seite einer Praxis (Sozialisation) –, und andererseits *zugleich* die soziale Relevanz ethnisch codierter Unterscheidungen situations- und kontextgebunden zu erproben und mithin zu erlernen – dies beträfe eher die produktive Seite (Aneignung) einer solchen Praxis“ (Diehm/Kuhn 2005, 222f; Hervorhebung i. O.).

Es wird dabei zwischen zwei verschiedenen Prozessen differenziert, dem produktiven und reproduktiven Anteil von „Doing Ethnicity“. Die reproduktive Seite bezieht sich darauf, dass Kinder keineswegs isoliert leben, sondern sich in gängigen gesellschaftlichen Mustern und Ordnungen hinsichtlich ethnischer Unterscheidungen bewegen. In diesem Zusammenhang soll auf Knorr-Cetina verwiesen werden, welche die Reproduktion sozialer Praxis auch als aktive Konstruktionsleistung versteht (vgl. Knorr-Cetina 1989, 92). Der produktive Bestandteil von „Doing Ethnicity“ hingegen beschreibt einen Prozess, wonach Kinder je nach Situation und Kontext eigenaktiv ausprobieren, experimentieren und sich ethnische Unterscheidungen somit aneignen. Die eben behandelten Konzepte blieben jedoch nicht ohne Kritik, kritisiert wurde unter anderem der Umstand, dass aufgrund der mikrosoziologischen Ausrichtung bzw. der Betonung auf die interaktive Herstellung von Geschlecht und Differenz, vorfindbare Hierarchie- und Machtverhältnisse in der Gesellschaft zu wenig berücksichtigt würden und somit strukturelle Faktoren sozialer Ungleichheit negiert würden (vgl. Bednarz-Braun 2004; Walgenbach 2007 zit. n. Herwartz-Emden et al. 2010, 176).

Im Anschluss soll auf interkulturelle Pädagogik eingegangen werden, da sich insbesondere dieser Zweig der Pädagogik um ein gleichberechtigtes Zusammenleben, unabhängig von der jeweiligen ethnischen Herkunft bemüht und es daher von Interesse ist zu erfahren, wie die kindliche Perspektive im Umgang mit Ethnizität in der interkulturellen Pädagogik dargestellt wird.

4. Zu Konzepten interkultureller Pädagogik

Da, bedingt durch Migrationsbewegungen, zunehmend mehr Kinder mit Migrationshintergrund³ am Bildungssystem partizipieren, spricht Vielfalt und Heterogenität in Kindergarten- und Schulklassen die Realität darstellt, erscheint eine vertiefte Auseinandersetzung mit und die Anwendung von Konzepten interkultureller Pädagogik unerlässlich, um ein gelingendes und gleichberechtigtes Zusammenleben möglich zu machen.

Bis in die 1980er Jahre wurde davon ausgegangen, dass Bemühungen bzw. Förderungen ausschließlich auf Kinder mit Migrationshintergrund fokussiert werden sollten (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 105). Mit dem Aufkommen der Konzepte interkultureller Pädagogik konnte jedoch ein Wandel dahingehend verzeichnet werden, dass nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund adressiert werden, sondern es soll ein „grundlegendes Konzept für alle Kinder darstellen“ (Berg-Lupper 2010). Konzepte interkultureller Pädagogik zeichnen sich durch ein hohes Maß an Pluralität aus; verbindendes Element scheint der Umgang mit ethnischer und kultureller Vielfalt in der Gesellschaft (vgl. Nieke 2008, 34).

Heterogenität gilt dabei als ein zentraler Begriff in der interkulturellen Pädagogik, da dieser im Besonderen der „Unterschiedlichkeit von Lebenslagen“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 12) in modernen Gesellschaften Rechnung trägt. Heterogenität bezieht sich jedoch nicht nur auf die jeweilige ethnische oder kulturelle Zugehörigkeit, sondern nimmt auf die gesellschaftlichen Veränderungen von Lebensvollzügen allgemein Bezug. Diese Unterschiedlichkeit im Leben der Kinder wirkt in großem Maß auf die individuelle Entwicklung des Einzelnen und beeinflusst die Lebens- und Bildungschancen der Kinder. Insbesondere dieser Zweig der Pädagogik verfolgt daher das Ziel von (annähernd) gleichen Lebens- und Bildungschancen für alle Menschen, unabhängig von dessen Herkunft (vgl. ebd., 11f).

4.1 Prinzipien und Zielsetzungen

Der Titel „Gleich und doch verschieden“ nimmt dabei auf die grundlegenden Prinzipien interkultureller Pädagogik Bezug, welche „Gleichheit“ und „Anerkennung“ sind. Es wird einerseits von der Prämisse der Gleichheit aller Menschen ausgegangen und andererseits die Anerkennung von Vielfalt und Heterogenität betont (vgl. Lüddecke 2004 zit. n. Hejazi 2009, 281). Ziele interkultureller Pädagogik beinhalten Einstellungen und Werthaltungen einerseits, Wissen und Fähigkeiten andererseits (vgl. Hejazi 2009, 281). „Vorrangig sind das Eintreten für gleiche Rechte und Sozialchancen ungeachtet der Herkunft und die Haltung der Akzeptanz,

3 In einem Artikel des Wochenmagazins Falter vom September 2010 wird berichtet, dass bereits 50,6 % der SchülerInnen an Wiener Volksschulen eine andere Umgangssprache als Deutsch sprechen (vgl. Horaczek 2010, [1]).

des Respekts für Andersheit“ (Auernheimer 2003, 21) als übergeordnete Ziele interkultureller Pädagogik. Das bedeutet, dass ein friedvolles und gleichberechtigtes Miteinander in einer ethnisch heterogenen Gesellschaft angestrebt wird, welches auf Achtung und Wertschätzung des Anderen beruht.

Wie das Adjektiv „interkulturell“ und dessen Etymologie (zwischen den Kulturen) vermuten lässt, sind „Verstehen und die Dialogfähigkeit die anderen übergreifenden Ziele interkultureller Bildung“ (ebd.). Ein Verstehen setzt jedoch die Fähigkeit voraus, sich auf andere einzulassen, nicht ausschließlich auf der eigenen Betrachtungsweise zu beharren, sondern mehrere Perspektiven einzubeziehen. Ein von solchen Prinzipien getragener Austausch bzw. Dialog ermöglicht auch ein Ansprechen von konfliktbeladenen bzw. schwierigen Themen ohne auf die bekannten Schuldzuweisungen zurückgreifen zu müssen.

Neben den übergeordneten Zielen lassen sich noch weitere Zielsetzungen in verschiedenster Literatur zu diesem Thema finden. Im Folgenden beziehe ich mich auf Auernheimer (vgl. 2003, 128-157), welcher neben den bisher genannten folgende Schwerpunkte als Zielsetzungen interkultureller Pädagogik formuliert hat:

- Interkulturelles Lernen als soziales Lernen
- Umgang mit kultureller Differenz oder mit Differenzen
- Befähigung zum interkulturellen Dialog
- Multiperspektivische Allgemeinbildung, Mehrsprachigkeit von Bildung
- Antirassistische Erziehung.

Gerade diese Zielsetzungen machen deutlich, dass interkulturelle Pädagogik, als jenes Konzept, welches insbesondere auf die Umsetzung bei Kindern ausgerichtet ist, von ihren AdressatInnen einiges an Leistungen abverlangt.

4.2 Zur Kritik an interkultureller Pädagogik

Interkulturelle Pädagogik wird von einigen AutorInnen kritisch hinterfragt, im folgenden Abschnitt soll nun kurz auf einzelne Kritikpunkte an diesem Programm eingegangen werden.

Diehm und Radtke (1999) erachten etwa zum einen „die unzureichende Begründung ihrer [der interkulturellen Pädagogik; Anm. S.L.] Ziele, wie die empirische Prüfung ihrer Mittel, aber auch ihre ungeklärten Wirkungen und Nebenwirkungen bezogen auf die einzelnen wie auf die Gesellschaft“ (Diehm/Radtke 1999, 146f) als problematisch, welche insbesondere an der „Ethnisierung/Kulturalisierung“ und an der „Pädagogisierung/Curricularisierung“ sozialer Probleme deutlich wird (vgl. ebd.). In der Auseinandersetzung mit verschiedenster Literatur interkultureller Pädagogik entstand zunehmend der Eindruck, dass insbesondere die Zielsetzungen einen stark normativen Charakter aufweisen. Dabei scheint etwa die Begründung

von Zielen oder die empirische Auseinandersetzung mit Effekten und Folgen dem Wunsch bzw. der Sehnsucht nach einer „friedlichen und gerechten“ Gesellschaft untergeordnet worden zu sein. Kabis kritisiert in ähnlicher Weise wie Diehm und Radtke die mangelnde Definition von Zielen und Prinzipien und fordert unter anderem „die Überwindung der Theorielosigkeit interkultureller Praxis“ (Kabis 2002, 3). Auf die mangelnde empirische Fundierung soll jedoch gesondert im Punkt 4.4 eingegangen werden.

Es wird zudem darauf hingewiesen, dass bereits das Attribut „interkulturell“ in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen dazu verführt diese auf die jeweilige Herkunft zu reduzieren. Auftretende Probleme oder gesetzte Handlungen werden dabei mit kulturellen Merkmalen zu erklären versucht (vgl. Kabis 2002, 3). Diese einseitige Orientierung und Reduktion auf Kultur oder Ethnie zur Beschreibung von sozialer Wirklichkeit bezeichnen Diehm und Radtke als Kulturalisierung bzw. Ethnisierung (vgl. Diehm/Radtke 1999, 149). Die mit der Ablösung der Ausländerpädagogik überwunden geglaubte Defizitorientierung taucht nun an anderer Stelle mit verändertem Etikett erneut auf, „die Kategorie ‚Kultur‘ soll zwar vom ‚Defizit‘ entkoppelt und stattdessen positiv konnotiert, als aner kennenswerte ‚Differenz‘ behandelt werden, aber sie bleibt die dominante Unterscheidung. Nun geht es darum, die Anderen/Fremden zu verstehen und mit ihnen auszukommen“ (ebd., 147). Dies zeigt, dass sich zwar die verwendeten Begrifflichkeiten verändert haben, jedoch Kultur nach wie vor als differenzierendes Merkmal herangezogen wird.

Ein weiterer Kritikpunkt an interkultureller Pädagogik ist die zuvor bereits kurz erwähnte „*Pädagogisierung* sozialer Probleme, bevorzugt im Medium einer Erweiterung des Curriculums bzw. der Lehrpläne“ (Diehm/Radtke 1999, 149; Hervorhebung i. O.). Diehm und Radtke weisen dabei auf die Verlagerung von originär politischen Problemen und Versäumnissen auf die der Pädagogik hin. Die Lösung strukturell bedingter Probleme sollen nun die Pädagogik und deren AdressatInnen leisten (vgl. ebd.). Im Umgang mit scheinbar „kulturell“ bedingten Konflikten plädiert Mecheril für eine reflexive Auseinandersetzung (vgl. Mecheril 2002, 15). Prioritär scheint dabei nicht die Frage nach der tatsächlichen Existenz kultureller Unterschiede, vielmehr erscheint es von Bedeutung „unter welchen Bedingungen ... wer mit welchen Wirkungen die Praktik ‚Kultur‘“ (Mecheril 2002, 15) benutzt. Ausgehend von der Annahme der sozialen Konstruiertheit von Ethnizität oder Kultur erscheint für die Diplomarbeit gerade die Frage, unter welchen Bedingungen und in welchen Situationen Kindergartenkinder auf die Kategorie Kultur oder Ethnizität in ihrem Alltag zurückgreifen und diese einsetzen, von besonderem Interesse.

4.3 Interkulturelle Erziehung im Elementarbereich

Wenn man diverse Suchmaschinen im Internet bedient und sich Homepages verschiedener Kindergartenträger bzw. Kindergärten ansieht, scheinen Konzepte interkultureller Erziehung insbesondere im Elementarbereich (Kindergarten, vorschulische Bildung) weit verbreitet zu sein. Verschiedenste Institutionen sehen dabei interkulturelle Erziehung als ein Ziel in ihrem Curriculum an bzw. weisen es als pädagogischen Schwerpunkt in der Arbeit mit Kindern unter sechs Jahren aus (vgl. Bildungsplan Kindergärten Gemeinde Wien, u.a.).

Eine beginnende Auseinandersetzung mit der Thematik Kinder anderer Herkunft und anderer Muttersprache im Kindergarten ist im Elementarbereich bereits in den 1970er-Jahren festzustellen. Entwicklungen dieser Art sind im deutschsprachigen Raum, wie auch im primarschulischen Bereich, eng verknüpft mit Arbeitsmigrationsbewegungen der 1960er und 1970er Jahren (vgl. Ueffing 2007, 37). Das bedeutet, dass gerade Kindergärten eine der ersten Institutionen waren, die sich mit dieser Thematik befassten und Veränderungen bzw. Interventionen in diese Richtung einleiteten. Dem Kindergarten wurde/wird dabei die Funktion übertragen, migrationsbedingte Sozialisations-, Akkulturations-, und Sprachdefizite möglichst frühzeitig zu kompensieren (vgl. Diehm 1995 zit. n. Diehm/Kuhn 2006, 142), mit dem Ziel, den Übergang in die Grundschule zu erleichtern und die Startchancen der Kinder möglichst zu verbessern (vgl. Diehm 1993, 17ff zit. n. Ueffing 2007, 37).

Auffällig dabei ist, dass interkultureller Erziehung zwar einerseits ein wichtiger Stellenwert beigemessen wird, was beispielsweise an den diversen veröffentlichten Curricula und an Leitlinien sichtbar wird, sie jedoch andererseits bei der Umsetzung oft als bloße Maßnahme zur Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund verstanden wird. Infolgedessen verfehlt sie das Ziel, ein Konzept für alle Kinder zu sein. Berg-Lupper kommt dahingehend zum Schluss, dass interkulturelle Erziehung „den Anspruch als Grundprinzip für die gesamte pädagogische Arbeit zu gelten erhebt, der allerdings in der Praxis nur selten eingelöst wird“ (Berg-Lupper 2010). Auch ortet Ueffing (2007, 45f) Probleme hinsichtlich des Transfers zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen interkultureller Pädagogik auf die erzieherische Praxis.

In dem Buch „Die Welt trifft sich im Kindergarten“ beschäftigen sich die Autorinnen Ulich, Oberhuemer und Soltendieck (2001) sehr praxisnah mit verschiedenen Facetten der Thematik interkultureller Erziehung und dessen Umsetzung in Kindertageseinrichtungen. Von besonderer Bedeutung für die Autorinnen ist dabei die Frage, „wie ... im Alltag von Tageseinrichtungen die Präsenz und Wertschätzung von verschiedenen Sprachen und Kulturen für Kinder konkret erfahrbar gemacht werden“ (Oberhuemer 2001, 13) können. Wobei die Autorinnen darauf hinweisen, dass der Fokus auf die Wertschätzung unterschiedlicher Kulturen und Sprache, nicht den Blick darauf verstellen soll, dass „Kinder aber vor allem Individuen

sind, die ihre spezifische Familienkultur in einer ganz individuellen Art in die Kindergruppe einbringen“ (ebd.). Nicht die unterschiedliche Sprache und/oder Religion bedarf der Aufmerksamkeit, es gilt vielmehr, das Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen in den Mittelpunkt zu stellen.

Es stellt sich die Frage, wie interkulturelle Erziehung tatsächlich in der pädagogischen Praxis umgesetzt wird bzw. werden kann. Bei einem auf individuelle Bedürfnisse achtenden Umgang mit Heterogenität kann wohl kaum auf ein allgemeingültiges Rezept für die Umsetzung interkultureller Erziehung zurückgegriffen werden. Wo jedoch Konsens zu herrschen scheint, ist, dass eine in Kindergärten gelebte Mehrsprachigkeit und Wertschätzung für kulturelle Vielfalt mehr braucht, als beispielsweise eine einmalige Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Ursprungsherkunftsland der Kinder/Eltern und das Tragen der dazugehörigen Tracht oder das Servieren von typischen Spezialitäten, vielmehr geht es um eine gelebte Veränderung, welche ihren Niederschlag etwa in der Gestaltung der Räumlichkeiten, der Auswahl an Kinderliteratur, Spielzeugen, Musik, PädagogInnen mit Migrationshintergrund etc. findet (vgl. Leisau o. J.). Maßnahmen bzw. Veränderungen dahingehend sind als selbstverständliche Einbeziehung der partizipierenden Kinder und dessen Lebensrealität zu verstehen. Dieckhoff (2002, 10) plädiert deshalb für eine Abkehr von der Betonung des Exotischen. Dabei gilt es, „wieder den lernfähigen, nicht durch irgendwelche Kulturen determinierten Menschen in seinem Umfeld sichtbar zu machen“ (Schmidtke 1994, 78 zit. n. Ueffing 2007, 54). Für den Elementarbereich bedeutet dies, das Individuum und seine Bedürfnisse wieder ins Zentrum der Bemühungen zu rücken.

4.4 Empirische Fundierung von Ansätzen interkultureller Pädagogik

Die bisherige Beschäftigung zeigt, dass zwar Konzepte interkultureller Pädagogik in der pädagogischen Praxis für die Zielgruppe Kinder vorgesehen und zudem weit verbreitet sind, es jedoch Mängel und Schwierigkeiten in der Umsetzung gibt.

Diehm und Kuhn (2006) konstatieren dahingehend, dass

„die Elementarpädagogik in ihren Ansätzen Interkultureller Pädagogik einen toleranten und anerkennenden Umgang mit ethnischen Unterschieden zu fördern versucht, [es bleibt jedoch; Anm. S.L.] bislang noch weitgehend unerforscht, auf welche Voraussetzungen sie damit eigentlich bei ihren Adressaten trifft. Der Mangel an empirischer Fundierung ist demnach für das Programm einer Interkulturellen Pädagogik sehr umfassend zu vermerken“ (Diehm/Kuhn 2006, 143).

An diesem Zitat wird deutlich, dass zwar Konzepte interkultureller Pädagogik Bestandteil der Curricula diverser Kindertageseinrichtungen sind, jedoch bislang kaum tatsächliche Perspektiven junger Kinder berücksichtigt wurden, wie sich etwa ihr Zugang zu Ethnizität gestaltet bzw. ob und wie sie mit ethnischen Unterschieden umgehen. Der Fokus der Erwachsenen

bleibt/ blieb bisher dominant. Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch Auernheimer (2003), wenn er kritisiert, dass „die entwicklungsgemäßen Möglichkeiten und Bedingungen interkultureller Erziehung und Bildung ... bislang noch kaum erforscht [sind; Anm. S.L]. (...) In pädagogischen Programmen wird möglicherweise oft überschätzt, was in der jeweiligen Altersstufe an interkulturellem Verständnis erreichbar ist“ (Auernheimer 2003, 126). Demzufolge scheint der Entwicklungsgemäßheit bzw. Kindgemäßheit der einzelnen Interventionen bislang zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden zu sein.

Wie vorhin ausgeführt, zeigen die AutorInnen Diehm und Kuhn und Auernheimer Defizite in den Konzepten interkultureller Pädagogik auf, in dem sie auf eine mangelnde empirische Fundierung und Kindgemäßheit verweisen. Es stellt sich jedoch in diesem Zusammenhang die Frage, ob es für fruchtbare und gelingende interkulturelle Konzepte und Initiativen nicht unerlässlich ist, einen Einblick in die genuin kindliche Sicht diese Thematik betreffend zu erlangen, um einerseits Kinder dort abholen zu können, wo sie stehen und andererseits nachhaltige Effekte und Wirkungen interkultureller Maßnahmen beurteilen zu können. Zu diesem Zweck soll im nächsten Kapitel der Forschungsstand zu Ethnizität und früher Kindheit dargestellt werden, wobei zuvor auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse für das Alter zwischen drei und sechs Jahren eingegangen werden soll.

5. Überblick zum Forschungsstand Ethnizität und frühe Kindheit

Bevor nunmehr ein Überblick über den bisherigen Forschungsstand zu Ethnizität und früher Kindheit gegeben wird, soll im Folgenden auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse dieses Lebensalters eingegangen werden. Der Fokus soll dabei aus Gründen der Relevanz für die Fragestellung meiner Diplomarbeit auf der sozialen Welt der Kinder liegen und insbesondere die Besonderheit von Peerbeziehungen im Kindesalter beleuchten.

5.1 Entwicklungspsychologischer Exkurs

5.1.1 Zur Bedeutung von Peerbeziehungen im Kindesalter

Beim Übergang in den Kindergarten werden unterschiedlichste Erfahrungen außerhalb familiärer Strukturen möglich. Kinder können sich erstmalig als Teil einer größeren Gruppe erfahren und mit Kindern unterschiedlichen Geschlechts, Alters, Entwicklungslands, Herkunft etc. interagieren. Während im Säuglings- und Kleinkindalter das Spiel zwischen Kindern durch ein Nebeneinander gekennzeichnet ist, bekommt das Wir bzw. die Interaktion mit Gleichaltrigen im Kindergartenalter zunehmend mehr Gewicht. Die Auseinandersetzung und Beschäftigung mit Kindern in einer größeren Gruppe ist gerade im Kindergarten eine der zentralen Veränderungen und Neuerungen; diese Interaktionen stellen die Kinder jedoch vor Herausforderungen, die unter anderem in Beschaffenheit und Struktur von Gleichaltrigenbeziehungen begründet liegen.

Es scheint allgemeiner Konsens darüber zu herrschen, dass die Interaktionen mit Kindern gleichen Alters und Entwicklungsstands, auch Peers genannt, „für die soziale und kognitive Entwicklung der Kinder von großer Bedeutung“ (Krappmann/Oswald 1995, 40) ist.

Was ist jedoch unter Peers im Genauen zu verstehen? Dieser Terminus wird von AutorInnen in unterschiedlicher Weise verwendet; während Krappmann und Oswald darunter eine Ansammlung von Kindern gleichen Alters meinen (vgl. Oswald/Krappmann 1991, 204), steht bei Breidenstein und Kelle die orientierende Funktion von Gleichaltrigen im Vordergrund (vgl. Breidenstein/Kelle 2002, 319).

Peerbeziehungen zeichnen sich nach Salisch durch bestimmte Charakteristika aus:

- Gleiche Stellung gegenüber Institutionen und ihren Repräsentanten
- Ähnlicher Stand der kognitiven und sozio-moralischen Entwicklung
- Gleiche Entwicklungsaufgaben und (normative) Lebensereignisse
- Gleichberechtigte Teilhabe an der Kinderkultur
- Die Anerkennung der Ebenbürtigkeit
- Anspruch auf Gleichrangigkeit (vgl. Salisch 2000, 347-350)

Anhand dieser Aufzählung wird einerseits deutlich, dass sich Peers nicht nur in Alter oder Entwicklungsstands gleichen, sie teilen ähnliche Erfahrungen und Lebenswelten, wie beispielsweise am Eintritt in die Kindertageseinrichtung sichtbar wird. Es stellen sich zudem ähnliche Problemstellungen und Entwicklungsaufgaben, auch bestimmte Themen und Interessen sind ähnlich gelagert. Andererseits bewirken gerade diese Gemeinsamkeiten im Leben der Kinder eine Symmetrie von Beziehungen (vgl. ebd., 350). Youniss verwendet dafür den Terminus symmetrisch-reziproke Beziehungsstrukturen, die, neben der prinzipiellen Gleichrangigkeit von Kindern, auch dem Aspekt der Wechselseitigkeit von Interaktionen Rechnung trägt, dass „jedes Kind im Prinzip den gleichen Einfluss auf den Fortgang der Interaktion hat“ (Youniss 1982 zit. n. Salisch 2000, 350), was jedoch nicht bedeutet, dass Interaktionen in jedem Fall ausgeglichen sein müssen (vgl. ebd.).

„Dem Piaget-Sullivan-Youniss-Paradigma zufolge stellen Gleichaltrige ... einander vor Situationen, in denen sie eigene Regeln des Zusammenlebens aushandeln statt tradierte Moralnormen ausschließlich von Erwachsenen zu übernehmen“ (Kauke 1995, 51). Wie vorhin ausgeführt, sind Peerbeziehungen anders charakterisiert als beispielsweise Erwachsenen-Kindbeziehungen. Diese Ebenbürtigkeit und die damit einhergehende Symmetrie von Beziehungen ermöglicht es Kindern, Problemstellungen und Sichtweisen in Interaktionen untereinander auszuhandeln, sich interaktiv in sozialen Praxen einzuüben bzw. auszuprobieren und mit Herausforderungen und Frustrationen verschiedenster Art, wie etwa einem Abbruch der Spielsituation, umzugehen. Durch das „fehlende“ Autoritätsgefälle, bedingt durch die Symmetrie von Beziehungen, kann ein angstfreier Raum entstehen, welcher es Kindern erlaubt, selbsttätig zu interagieren, Konzepte zu entwickeln und mit Themen wie Ethnizität, Geschlecht etc. im Sinne von „Doing Ethnicity“ oder „Doing Gender“ zu experimentieren.

Van Ausdale und Feagin (2001, 167) beispielsweise beschreiben in dem Buch „The First R. How children learn race and racism.“ Beobachtungen, in denen Kinder gerade in Abwesenheit der „sanktionierenden Erwachsenen“, sprich im Speziellen in Peer-Interaktionen versuchen, sich mit dieser Thematik auseinander zu setzen. Es soll jedoch keineswegs der Eindruck erweckt werden, als wären Peerbeziehungen gänzlich frei von Hierarchien (vgl. Krappmann/Oswald 1995). Corsaro beschreibt etwa in einer von ihm durchgeführten Studie, dass Peerkultur durch das beständige Streben der Kinder, Kontrolle über Geschehnisse zu erlangen bzw. auf den Fortgang von Situationen Einfluss zu nehmen, gekennzeichnet ist (vgl. Corsaro 1988 zit. n. Sujbert 2009, 81). Das bedeutet, dass Kinder untereinander bereits ihre eigene soziale Ordnung zu schaffen versuchen, welche sich klar von jener der Erwachsenen unterscheidet.

5.1.2 Zur kognitiven und sozialen Entwicklung im Kindergartenalter

Kinder ab dem dritten und vierten Lebensjahr haben bereits wichtige und vielfältige Fähigkeiten erlernt. In diesem Alter finden eine Reihe von Entwicklungen und Erweiterungen bereits vorhandener Kompetenzen, insbesondere im sozialen und kognitiven Bereich, statt, auf welche im Folgenden kurz eingegangen werden soll.

Das Denken der Kinder im Kindergarten- und Vorschulalter ist zunächst noch von der Anschauung bzw. von dem konkreten Gegenstand abhängig. Die Zentrierung, wie Jean Piaget, ein bedeutsamer Entwicklungspsychologe, dieses Merkmal im Denken der Kinder benannt hat, bewirkt, dass der Fokus auf dem auffälligsten oder herausragendsten Merkmal eines Gegenstandes liegt, da Kinder diesen Alters noch nicht in dem Maße in der Lage sind, verschiedene Aspekte eines Gegenstandes gleichzeitig zu erfassen und einzubeziehen. Zu unterscheiden ist dabei die intellektuelle und die soziale Zentrierung (vgl. Mähler 2007, 164f). Die intellektuelle Zentrierung meint die Schwierigkeit der Kinder bis sechs Jahren, die Erhaltung von Masse/Menge bei veränderter Form/Gestalt zu begreifen (vgl. Ginsburg/Opper 1998, 1993f). Mit sozialer Zentrierung meint Mähler, dass die Bedürfnisse, Wünsche und Sichtweisen der Kleinkinder bestimmend sind, wie ihre Umgebung und Umwelt erlebt und wahrgenommen wird (vgl. Mähler 2007, 164f). Aufgrund dieser Fokussierung wird diese Zeit zwischen dem Kleinkind- und dem Vorschulalter auch als das egozentrische Weltbild des Kleinkinds bezeichnet. Egozentrismus in diesem Fall bedeutet, dass das Kleinkind noch nicht in dem Maße fähig ist, mehrere Perspektiven gleichzeitig mit einzubeziehen, es greift daher auf die Verallgemeinerung der eigenen Perspektive zurück (vgl. Nickel/Schmidt-Denter 1991, 48f). Neuere Forschungsergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass sich einerseits die kognitive Entwicklung rascher vollzieht als Piaget angenommen hatte, und andererseits sich insbesondere Kinder frühen Alters „viel kompetenter in ihrem Denken und Schlussfolgern über die physische Welt erwiesen“ (Textor 2005, o. J.).

Die Entwicklung einer „Theory of Mind“ gilt als ein weiterer wichtiger Meilenstein im Kindergarten- und Vorschulalter. „Eine Theory of Mind bezeichnet die Fähigkeit, sich selbst und anderen Menschen mentale Zustände zuzuschreiben“ (Göpfert 2011). Die „Theory of Mind“ ist „der Versuch, andere und ihre Absichten zu verstehen und dadurch unser eigenes Verhalten vernünftig anzupassen“ (Förstl 2007, 3f). Das bedeutet, dass Kinder zunehmend ein Verständnis bzw. eine Vorstellung über mentale Prozesse von Personen bekommen. Zuschreibungen im Sinne der „Theory of Mind“ beeinflussen in hohem Maße unser Verhalten. Bereits ab einem Alter zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr vermögen sie nun zu erkennen, dass die Welt je nach Individuum verschieden repräsentiert wird (vgl. Mähler 2007, 167f).

Wie bereits erwähnt, geht der Übertritt in den Kindergarten mit einer Reihe von Veränderungen und Neuerungen einher. Das Kind ist erstmalig mit einer Trennung von Bezugspersonen

sonen konfrontiert, die als durchaus schmerzhaft und frustrierend erlebt werden kann. Auch gilt es, sich an das neue System Kindergarten und dessen Regeln und Abläufe zu gewöhnen. Es werden Beziehungen unterschiedlichster Art mit Peers und Erwachsenen eingegangen. Zudem müssen Kinder lernen, mit anderen, insbesondere mit Peers, zu kooperieren, zu teilen, Konflikte auszuhandeln, aber auch sich zu behaupten und durchzusetzen (vgl. ebd., 170). Wichtig zu betonen ist, dass das Kind all diesen Veränderungen und neu stattfindenden Lernprozessen keinesfalls bloß passiv gegenübersteht, vielmehr ist es als aktiver Gestalter in seine Entwicklung eingebunden (vgl. Schneewind 2001 zit. n. Mähler 2007, 170). Nach Mähler wird die Erweiterung der sozialen Kompetenzen im Kindergarten- und Vorschulalter insbesondere an drei Aspekten sichtbar. Wobei bemerkenswert erscheint, dass diese Fähigkeiten im sozialen Bereich überwiegend in Peerbeziehungen vollzogen werden.

- Zunehmende Fähigkeit zur Kooperation im Spiel

Unter Kooperation im Spiel wird die „*Koordination von Tätigkeiten zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels*“ (ebd.; Hervorhebung i. O.) verstanden. Entgegen früherer Annahmen weisen jedoch neuere Kenntnisse darauf hin, dass bereits Kindergartenkinder diese Fähigkeit besitzen, welche jedoch eine Überwindung des egozentrischen Denkens und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme verlangt (vgl. Howes/Tonyan 1999 zit. n. Mähler 2007, 171).

- Prosoziales Verhalten und wachsende Empathiefähigkeit

Um anderen mitfühlend begegnen zu können bzw. prosoziales Verhalten zu zeigen, ist es notwendig, dass Kinder bereits fähig sind, nicht ausschließlich ihre eigene, sondern auch andere Perspektiven einzubeziehen. Vorschulkindern ist es daher bereits möglich, sich in andere Kinder einzufühlen, zu helfen, diesen Trost zu spenden etc. (vgl. Mähler 2007, 171).

- Aufbau von Freundschaften

Der Aufbau bzw. die Aufrechterhaltung von Freundschaften stellt eine weitere wichtige soziale Kompetenz im Kindergarten- und Vorschulalter dar. Während jüngere Kinder Freundschaften durch das Teilen von Besitztümern oder am Nachgehen gemeinsamer Aktivitäten festmachen, kommt bei Vorschulkindern eine Komponente, wie die Eigenschaften der Personen hinzu, etwa, dass ein Freund sie mag oder nett zu ihnen ist oder bei sich übernachten lässt. Insbesondere gleichgeschlechtliche Freundschaften nehmen im Kindergarten stark zu und sind von besonderer Bedeutung (vgl. ebd.).

Bislang wurden in diesem Kapitel auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse in diesem Lebensalter eingegangen; gerade in dieser Zeitspanne finden bedeutende Entwicklungsschritte in verschiedenen Bereichen statt, insbesondere die Interaktionen mit Peers nehmen dabei eine zentrale Stellung ein. Im kommenden Abschnitt folgt nun ein Überblick zum aktuellen Forschungsstand zu Ethnizität und früher Kindheit.

5.2 Überblick zur Forschung Ethnizität und frühe Kindheit

Obwohl zum Thema vorschulische Bildung und Kindergarten in letzter Zeit eine rege Publikationstätigkeit zu verzeichnen ist (vgl. Laewen/Andres 2002; Fried/Büttner 2004 u.a.), wurden bislang in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung die Perspektiven junger Kinder und deren Beschäftigung mit Ethnizität im deutschen Sprachraum kaum beachtet. Die vorhandene Literatur, vorwiegend im Bereich der Sozial- und Entwicklungspsychologie angesiedelt, stammt zumeist aus dem angelsächsischen und angloamerikanischen Raum und beschränkt sich hauptsächlich auf experimentelle Studien quantitativer Natur (vgl. Diehm/Kuhn 2005, 224).

Forschungen über Ethnizität im Kindesalter reichen bereits bis in die letzten sieben Jahrzehnte zurück und sorgten für einen Einblick in das kindliche Verständnis von Ethnizität. ForscherInnen wurden oftmals von der Hoffnung angetrieben, dass die Untersuchung der kindlichen Wahrnehmung von Ethnizität zu Interventionen führen würde, um zu verhindern, dass zukünftige Generationen von Erwachsenen Vorurteile gegenüber Personen anderer ethnischer Herkunft entwickeln (vgl. Quintana 1998, 41).

In der Literatur zu Ethnizität und früher Kindheit lassen sich grob zwei Forschungsrichtungen unterscheiden, zum einen existieren, eine Reihe von quantitativ-orientierten Studien, welche den überwiegenden Anteil von Forschung zu dieser Thematik bilden. Zum anderen gibt es vereinzelt qualitative Untersuchungen, welche vorwiegend mittels ethnographischen Zugangs die Lebenswelt der Kinder und deren eigenmächtigen Umgang mit Ethnizität in ihrem Alltag zu beleuchten versuchen (vgl. Holmes 1995; Connolly 1998; Van Ausdale/Feagin 2001; Diehm/Kuhn 2005/2006).

5.2.1 Zu quantitativ-orientierten Studien

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik begann bereits in den 1920er- und 1930er-Jahren, vornehmlich in den USA. Es gibt zu diesem Thema und dieser Altersgruppe eine Vielzahl von quantitativen Studien, diese unterscheiden sich einerseits hinsichtlich der verwendeten Erhebungsmethoden, andererseits werden unterschiedliche Aspekte dieses Phänomens in den Blick genommen.

Empirisch-quantitative Untersuchungen befassten sich zum einen damit, ob Kinder ethnische Präferenzen („Racial Preferences“) zeigen. Vorwiegend in Experimentalstudien wurden unter anderem verschiedenfarbige Puppen, Fotografien, Aufzeichnungen zu Häufigkeiten kindlicher Interaktionen mit Kindern verschiedener Ethnie/„Race“ herangezogen, um herauszufinden, ob und inwiefern Kinder Spielkameraden der gleichen Ethnie/„Race“ vorziehen. Der

überwiegende Teil der Untersuchungen kam zum Ergebnis, dass Kinder der gleichen ethnischen Gruppe bevorzugt wurden (vgl. Finkelstein/Haskin 1983; Kircher/Furby 1972; Ramsey 1991 u. a.). Wobei es anzumerken gilt, dass die Bevorzugung für die eigene Ethnie nicht zwangsläufig mit negativen Einstellungen gegenüber anderen ethnischen Gruppen einhergehen muss (vgl. Bennett et al. 2004, 134f). Zu ähnlichen Ergebnissen kamen die ForscherInnen Sigelman, Miller und Whitworth (1986 zit. n. Diamond et al. 1993, 216); in ihrer Untersuchung zeigte sich etwa, dass Kinder ab einem Alter von vier Jahren durchgängig eine Präferenz für Kinder gleichen Alters, gleichen Geschlechts und gleicher Ethnie bei der Wahl der SpielpartnerInnen haben. Sie führen dies darauf zurück, dass Kinder bei der Beurteilung und Einschätzung von Anderen ein Schema „of normality and similarity to self“ benutzen (vgl. Sigelman/Miller/Whitworth 1986 zit. n. Diamond et al. 1993, 216).

Zum anderen finden sich Studien, welche den Fokus auf die Fähigkeit zur ethnischen Selbstidentifikation von Kindern legen, um herauszufinden, wie Kinder ethnische Identität erwerben und sich so voneinander unterscheiden und abgrenzen (vgl. Katz 1973; Quintana 1998 u.a.). Zu erheben versucht wurde dies anhand von kindlichen Antworten auf die Frage: „Could a black person become a white person if...?“ (vgl. Holmes 1995, 1).

Auch setzten sich Studien unter anderem damit auseinander, ob sich das Lernen in ethnisch heterogenen Klassen positiv auf die Einstellungen gegenüber ethnischer Minoritäten auswirkt (vgl. Holmes 1995, 107). Zu dieser Frage ist die Forschungslage recht dünn, es gibt nur wenige Studien darüber, welche sich mit der Effektivität von Interventionsprogrammen in früher Kindheit, die die Wertschätzung von Vielfalt zu fördern versuchen, auseinandersetzen. Die vorhandenen Untersuchungen deuten darauf hin, dass es im Umgang mit negativen Einstellungen der Kinder notwendig ist, sich mit dieser Thematik direkt zu befassen, beispielsweise mit Erwachsenen oder in Peerdiskussionen. In einer Studie wurde unter anderem herausgefunden, dass die Diskussionen mit weniger vorurteilsbehafteten Peers zu einer Veränderung solcher Einstellungen in Richtung Abnahme führte. Ein bloßer Kontakt mit Vielfalt etwa durch den Besuch einer „multiethnischen“ Kindertagesstätte scheint jedoch nicht zwangsläufig positive Einstellungen zu befördern (vgl. Mac Naughton 2006, 5f).

Weiters wurden Studien durchgeführt, welche sich mit Vorurteilsneigungen von Kindern frühen Alters beschäftigten (vgl. Aboud 1988; Nesdale et al. 2005; Raabe/Beelmann 2011 u.a.). Näher eingegangen werden soll auf die Arbeit von Frances Aboud (1988), welche sich auf sozial-kognitive Entwicklungstheorien bezieht. Die Autorin kommt dabei zum Schluss, dass kindliche Vorurteile in größerem Maße von Entwicklungsfaktoren beeinflusst zu werden scheinen als von individuellen Eigenschaften. Jüngere Kinder sind demzufolge im Vergleich zu älteren aufgrund ihres Entwicklungsstandes vorurteilsbehafteter, diese Tendenz scheint jedoch nach dem siebten Lebensjahr abzunehmen. Zurückgeführt werden die Ergebnisse darauf, dass im Speziellen jüngere Kinder dazu neigen, die Welt in dichotomer Weise wahr-

zunehmen; eine Person oder Gruppe kann in ihren Augen nicht gleichzeitig sowohl positive als auch negative Merkmale aufweisen. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen die Autoren einer kürzlich publizierten Metastudie, welche auf einer Analyse von über 100 Studien basiert. Demnach lässt sich bei Kindern bis sieben Jahren ein Anstieg an Vorurteilen beobachten, altersspezifische Veränderungen scheinen hinsichtlich der Zu- und Abnahme von Vorurteilen eine Rolle zu spielen. In späterer Folge ist Raabe und Beelmann zufolge weniger das Alter der Kinder, als vielmehr die soziale Umgebung die entscheidende Einflussgröße. Weiters zeigte sich, dass der soziale Status zwischen In-group und Out-group ein wichtiger Faktor bei der Entstehung von Vorurteilen ist. Insbesondere den Kontaktmöglichkeiten und persönliche Erfahrungen mit Kindern anderer Ethnie wird daher ein positiver Effekt auf die entwicklungsbedingte Veränderung von Vorurteilen zugeschrieben. Raab und Beelmann plädieren, nicht nur Kontakte zu ermöglichen, auch das Vermitteln bzw. Arbeiten an gemeinsamen Zielen sei förderlich, da in Studien gezeigt werden konnte, dass Freundschaften zwischen Personen unterschiedlicher Herkunft es weniger wahrscheinlich machen, Vorurteile oder negative Einstellungen zu entwickeln (vgl. Raab/Beelmann 2011).

Eine der wenigen deutschsprachigen Publikationen befasst sich mit Vorurteilsstrukturen im Vorschulalter. Es konnte dabei ein Zusammenhang zwischen Vorurteilsneigung und Normakzeptierung festgestellt werden. Demzufolge haben Kinder Vorurteile gegenüber anderen Personen, wenn sie ihrer Vorstellung nach der Norm des Wohlverhaltens nicht entsprechen (vgl. Wegener-Spöhring 1975, 543f).

Ein weiterer interessanter Aspekt sind die in der Literatur beschriebenen Einflussfaktoren, welche die kindlichen Einstellungen bedingen; dazu scheinen keine einheitlichen Ergebnisse vorzuliegen (vgl. Quintana 1998; Castelli et al. 2009 u.a.). Diskutiert werden zum einen Entwicklungsfaktoren, zum anderen der Einfluss von Peers und Eltern (insbesondere Müttern) sowie die Einwirkung von Gesellschaft.

Was all diesen Studien gemein zu sein scheint, ist, dass es sich wie vorher bereits erwähnt, um Untersuchungen handelt, in denen nur äußerst selten Kinder in situ beobachtet wurden (vgl. Van Ausdale/Feagin 2001, 11), sondern sich die verwendeten Methoden (wie quantitativ-orientierte Befragungen oder Experimente) durch „Erwachsenenzentriertheit“ auszeichnen. Der Fokus dieser Untersuchungen lag weniger auf den in kindlichen Beziehungen und Interaktionen entstandenen Sichtweisen, vielmehr wurden die Ergebnisse dieser Untersuchungen etwa durch Fragen und Interventionen der ForscherInnen in der Untersuchungssituation mit beeinflusst (vgl. Van Ausdale/Feagin 2001, 13f). Gogolin zeigt dabei eine der Schwachstellen dieser Untersuchungen auf, nämlich, dass all diese Studien kaum Auskunft darüber geben können, wie Kinder tatsächlich in ihrem Alltag in Kindergarten und Schule mit ethnischer Differenz umgehen (vgl. Gogolin 2010, 11).

Kritik an quantitativ-experimentellen Untersuchungen bzw. Methoden wurde von Seiten einiger Sozialpsychologen der 1980er-Jahre geäußert, da solche Studien dazu neigen, die Bedeutsamkeit des sozialen Kontextes bei der Entstehung von ethnischen Einstellungen zu vernachlässigen (vgl. Connolly 2001, 219). Auch wird auf die Fluidität und Kontextabhängigkeit von „Racial/Ethnic Identities“ hingewiesen (vgl. ebd., 226), was bedeutet, dass es sich bei der ethnischen Identität nicht um etwas Starres und Unbewegliches handelt, sondern um etwas, das je nach Kontext und Situation veränderbar zu sein scheint.

Aufgrund der Fokussierung der Diplomarbeit, welche die kindliche Perspektive in den Mittelpunkt des Interesses stellt, und der Vielzahl der quantitativen Studien konnte auf die Ergebnisse dieser zuvor zitierten Untersuchungen nur in dieser Beschränktheit eingegangen werden. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Kinder ab dem dritten Lebensjahr ethnische Unterschiede wahrnehmen und „racial markers“ wie beispielsweise Hautfarbe, Haarstruktur, Augenform zu identifizieren in der Lage sind (vgl. Mac Naughton 2006, 4).

Die Auseinandersetzung mit diesen Untersuchungen zeigt, dass Kinder entgegen der gemeinhin verbreiteten Meinung bereits ab dem Alter von drei Jahren Unterschiede wahrnehmen und dies unter anderem auch Auswirkung etwa auf die Wahl der SpielpartnerInnen hat. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass ethnischer Differenz in ihrem Alltag und in ihren Interaktionen eine gewisse Bedeutung zukommt.

5.2.2 Qualitative Studien zu Ethnizität und früher Kindheit

Es kann jedoch eine zuletzt vermehrte Publikationstätigkeit hinsichtlich qualitativer Studien verzeichnet werden (vgl. Holmes 1995; Connolly 1998; Van Ausdale/Feagin 2001; Diehm/Kuhn 2005). Während der Fokus quantitativer Studien verstärkt darauf lag, das genuin kindliche Wissen über Ethnizität zu erheben, stehen bei qualitativen Forschungen das Handeln und die Aktivitäten der Kinder im Vordergrund. Dabei wird insbesondere die eigenaktive Nutzung ethnischer Unterscheidung in alltäglichen Situationen der Kinder (in Kindergärten oder Kindertageseinrichtungen) zu erfassen versucht (vgl. Diehm/Kuhn 2005). Im Folgenden soll auf einige qualitative Studien gesondert eingegangen werden.

Robyn Holmes (1995) führte eine Studie durch, dessen Ziel es war, „Race“ und ethnische Identität aus der Perspektive der Kinder zu verstehen und deren Auswirkungen auf ihre sozialen Beziehungen zu untersuchen. Von besonderer Bedeutung war dabei die Wahl der angemessenen Methode; die Daten stammten zum einen aus informellen Interviews, zum anderen aus teilnehmender Beobachtung, welche ihr vorrangiges Erhebungsinstrument war. Auch sammelte sie während der Erhebungsphase Zeichnungen der beobachteten Kinder. Orientiert an dem Entwicklungsmodell Jean Piagets folgt Robyn Holmes der Auffassung,

dass Ansichten der Kinder über ihre Welt dualistischer Natur sind. Kindliche Unterscheidungen bzw. Zuordnungen von Personen anderer ethnischer Herkunft beruhen dabei auf der Verwendung von äußerlichen/offensichtlichen Merkmalen wie „Color Words“ und „Ethnic Terms“. Bei den beobachteten Kindergartenkindern konnten laut Holmes kaum Vorurteile gegenüber Kindern anderer Ethnie oder Konflikte beobachtet werden, sie beschreibt daher Kindergärten als Orte von „racial harmony“. Ihre Erkenntnisse sieht sie dabei in einer Linie mit Studien, welche eine Zunahme von Vorurteilen mit fortschreitendem Alter der Kinder feststellten. Diese beobachtete „racial harmony“ führt sie auf zwei Faktoren zurück, zum einen auf das Alter und den kognitiven Entwicklungsstand der Kinder; Kinder im Kindergartenalter seien demnach nicht fähig, Unterscheidungen dieser Art zu treffen. Zum anderen auf das Curriculum der Institution, welche eine Vielzahl von Möglichkeiten für kleine gruppenübergreifende Interaktionen bot und so, Holmes zufolge, zu frühen positiven Erfahrungen mit Kindern ethnischer Minoritäten beitrug. Van Ausdale und Feagin kritisieren die Untersuchung und deren Ergebnisse dahingehend, dass laut Holmes (1995) Ethnizität im Leben der Kinder eine sehr bedeutende Rolle spielt, dieser Umstand jedoch zu keinerlei sozialen Problemen führt (vgl. Van Ausdale/Feagin 2001, 12).

Van Ausdale und Feagin (1996; 2001) führten in diesem Zusammenhang umfassende unstrukturierte Feldbeobachtungen an US-amerikanischen Kindern zwischen drei und sechs Jahren in einer multiethnischen Kindertagesstätte durch. Ihre Rolle im Feld war die eines nicht sanktionierenden Erwachsenen. Ziel der Studie war es herauszufinden, wann, wo und wie Kinder in ihrem Alltag von dem Wissen um Ethnizität Gebrauch machen bzw. ethnische Unterscheidungen treffen, sprich die aktive Reproduktion der Kategorie Ethnizität in den Blick nehmen (vgl. Van Ausdale/Feagin 2001, 41). Van Ausdale und Feagin kommen zum Schluss, dass Kinder ethnische Unterscheidungen und Konzepte als Instrumente (Tools) verwenden, um beispielsweise andere Kinder der Gruppe in Spielsituationen auszuschließen oder einzuschließen, Interaktionen zu beherrschen oder zu kontrollieren. Auch dienen diese Unterscheidungen dazu, sich in Abgrenzung/Beziehung zu anderen Kindern selbst zu definieren (vgl. Van Ausdale/Feagin 1996, 781-788). Als bemerkenswert angesehen werden kann, dass die Forschenden davon berichten, dass in all den beobachteten Situationen kein „dunkelhäutiges“ Kind versucht hat, mittels Gebrauch von ethnischen Unterscheidungen in Form von verletzenden Äußerungen, Interaktionen mit „weißen“ Kindern zu kontrollieren. Wenn jedoch „dunkelhäutige“ Kinder etwa ihre eigenen „Exclusive Play Groups“ bildeten, werten Van Ausdale und Feagin dies als Strategie, um auf die erfahrene Ausgrenzung der „weißen Mehrheitsgesellschaft“ innerhalb und außerhalb der Kindertagesstätte zu reagieren (vgl. Van Ausdale/Feagin 2001, 183f).

Wie der Titel des Buches „The first R. How children learn race and racism“ bereits ahnen lässt, gehen die Autoren davon aus, dass ethnische Unterscheidungen oder rassistische

bzw. rassismusrelevante Äußerungen oder Handlungen der Kinder als Ergebnis eines Lernprozesses in einer Gesellschaft, wo wir von Rassismen umgeben sind, begriffen werden; junge Kinder sind weder immun noch unwissend der Wirkmächtigkeit der Kategorie Ethnizität gegenüber; sie befassen sich mit Themen, konstruieren Bedeutungen, welche in der Gesellschaft eine Rolle spielen, wie dies bei Ethnizität der Fall ist (vgl. ebd. 197ff).

Diehm und Kuhn (2005; 2006), ein deutsches Forscherinnenteam an der Universität Bielefeld, setzten sich ebenfalls mit dieser Thematik auseinander und machten auf die bestehende Forschungslücke, insbesondere für dieses Lebensalter, welche gerade im deutschsprachigen Raum besteht, aufmerksam. Auch stellten sie eine Verbindung zur interkulturellen Pädagogik her und verknüpften, wie bereits erwähnt, die Forderung nach empirischer Fundierung von Konzepten interkultureller Pädagogik. Untersuchungsinteresse war, wie junge Kinder ethnische Unterscheidungen in alltäglichen Interaktionen herstellen und wie bedeutsam diese Unterscheidungen für sie sind.

In ähnlicher Weise wie Van Ausdale und Feagin gehen auch die Forscherinnen Diehm und Kuhn davon aus, dass „bereits junge Kinder in der Lage sind, die mit sozialer Relevanz versehenen ethnischen Unterscheidungen, auf die sie im Alltag stoßen, kompetent und kreativ zu nutzen und diesen im interaktiven Gebrauch, also performativ Relevanz zu verleihen. Dabei ... handelt es sich um einen Prozess sozialer Ordnungsbildung“ (Diehm/Kuhn 2006, 147). Das bedeutet, dass Kinder ethnische Unterscheidungen ihrer Umwelt aufgreifen, und diese in ihren Handlungen und Aktivitäten kreativ einsetzen. Publiziert wurden bisher erste Befunde der dreimonatigen Erkundungsphase im Kindergarten, welche zeigten, dass auf Ethnizität bezogene Interaktionen relativ häufig beobachtet werden konnten. Kinder beschäftigten sich aus eigenem Antrieb insbesondere mit dem jeweiligen Erscheinungsbild, etwa Hautfarbe (phänotypische Merkmale), auch sprachliche und nationale Unterschiede der Kinder werden aufgegriffen. Die Bandbreite dessen, wie diese verwendet werden, reicht dabei von spielerisch/scherzhaft, selbst- und fremdunterscheidend, in- und exkludierend (vgl. Diehm/Kuhn 2005, 226f). Interessant erscheint der Befund, dass vor allem für Kinder mit Migrationshintergrund und/oder Kinder, welche nicht der „weißen“ Majorität angehören, Ethnizität von besonderer Bedeutung ist. Sie scheinen sich, so Diehm und Kuhn zufolge, der sozialen Bedeutung und Bewertung ethnischer Unterscheidungen bewusst zu sein (vgl. Diehm/Kuhn 2005, 227). Auch bei einigen quantitativen Untersuchungen konnten dahingehend Unterschiede in der Befassung mit Ethnizität festgestellt werden, dass etwa Kinder bei der Wahl ihrer SpielpartnerInnen Kinder der gleichen Ethnie bevorzugen würden und dieses Phänomen trat stärker bei Kindern auf, welche der „weißen“ Mehrheitsgesellschaft angehörten (vgl. Kircher/Furby 1971; Leman/Lam 2008).

Andere deutschsprachige Beobachtungsstudien, welche ebenfalls von einer Beschäftigung mit Ethnizität im Sinne eines „Doing Ethnicity“ ausgehen, existieren jedoch ausschließlich für ältere Kinder und Jugendliche (vgl. Dannenbeck/Esler/Lösch 1999; Weißköppel 2003).

In diesem Abschnitt konnte gezeigt werden, dass es eine Fülle von quantitativen Studien zu diesem Thema insbesondere im angloamerikanischen Raum gibt, qualitative Untersuchungen hingegen, welche die kindliche Perspektive in Bezug auf Ethnizität zu erfassen versuchen, sind noch relativ rar.

6. Methodologische Voraussetzungen

Die Beobachtung, mit dem Zweck, die genuin kindlichen Konstruktionen von Welt zu verstehen, steht in der Tradition sozialkonstruktivistischer bzw. ethnomethodologischer Forschung, welche „Bildungsprozesse als Aneignungspraxis ... verstehen“ (Diehm/Kuhn 2005, 222) und davon ausgeht, dass „menschliche Entwicklung ein aktiver Gestaltungsprozess des Individuums ist, der aber nur gelingt, weil das Individuum mit anderen interagiert (Oerter 1999, 69 zit. n. Laewen 2002, 117). Diese relativ „neue“ Sichtweise, Kindern ihren eigenen, in Interaktionen mit anderen entwickelten Zugang zu Problemstellungen zuzugestehen, scheint bis heute auch in den wissenschaftlichen Auseinandersetzungen nicht in allen Bereichen Eingang gefunden zu haben, was die Publikationstätigkeit und deren Präferenz für quantitativ-orientierte Forschung in Bezug auf Ethnizität in der frühen Kindheit offenkundig macht.

Anhand des dargestellten Forschungsstands wird deutlich, dass zum einen ein Mangel an empirischer Fundierung von Konzepten interkultureller Pädagogik festzustellen ist und es zum anderen kaum qualitative Forschung zu Ethnizität und früher Kindheit im deutschsprachigen Raum gibt.

Ich möchte daher mit meiner Diplomarbeit einen Beitrag dazu leisten, den Fokus auf vorschulische Bildung in ethnisch heterogenen Kindergruppen zu lenken und die Bedeutung von Ethnizität im frühen Kindesalter zu beleuchten versuchen. Mein Interesse ist es, zu erfahren, ob sich die protokollierten Beobachtungen von Van Ausdale und Feagin (1996; 2001) in den USA sowie Diehm und Kuhn (2005; 2006) in Deutschland auch in heimischen Kindergärten machen lassen.

Für mich stellt sich daher in diesem Zusammenhang folgende Frage, mit deren Beantwortung sich meine Diplomarbeit befasst: Wie bzw. in welcher Art und Weise setzen sich Kinder zwischen drei und sechs Jahren in Interaktionen mit Peers mit der Thematik Ethnizität in ihrem Kindergartenalltag auseinander?

6.1 Zur qualitativen Forschung

Mit der vorhin formulierten Fragestellung möchte ich nunmehr die Perspektiven junger Kinder und deren Auseinandersetzung mit der Thematik Ethnizität in der kindlichen Lebenswelt Kindergarten in den Blick nehmen. Dies bedeutet bereits eine Vorentscheidung dahingehend, dass ein qualitatives Vorgehen in der folgenden Diplomarbeit präferiert wird, im genaueren eine Methode, welche der „fremden Lebenswelt“ von Kindergartenkindern und ihrer Beschäftigung mit ethnischer Diversität Rechnung trägt und die Nähe zum Gegenstand garantiert, da qualitative Forschung insbesondere darauf abzielt, „Lebenswelten „von innen“ heraus aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Ver-

ständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ (Flick et al. 2010, 14).

Im folgenden Abschnitt soll auf Grundzüge qualitativer Forschung eingegangen werden, bilden diese doch den Rahmen meiner Diplomarbeit und Untersuchung. Das Bestreben, bestimmte Phänomene quasi aus einer Binnenperspektive heraus verstehen und deuten zu wollen, steht im klaren Gegensatz zu quantitativ-orientierter Forschung, welche beabsichtigt, Aussagen über allgemeine Gesetzmäßigkeiten und Häufigkeiten zu machen. Wobei es anzumerken gilt, dass die Qualität von empirischen Untersuchungen nicht von der quantitativen oder qualitativen Forschungsorientierung, sondern von der Angemessenheit der gewählten Methode für die jeweilige Forschungsfrage abhängt (vgl. Bortz/Döring 2006, 303).

In der qualitativ-orientierten Forschung geht es keinesfalls um ein bloßes Abbilden von sozialer Realität, vielmehr gerät das Fremde, das Unerwartete oder von der Norm Abweichende in den Blick und bildet den Ausgangspunkt für etwaige neue Erkenntnisse und Sichtweisen (vgl. Flick et al. 2010, 14).

Die historische Entwicklung qualitativer Methoden geht bis in die Anfänge der meisten Sozialwissenschaften zurück, ein Wiederaufleben bzw. eine Etablierung derselbigen hat sich in den USA in den 1960er-Jahren, im deutschsprachigen Raum in den 1970er-Jahren vollzogen. Der Status Quo qualitativer Forschung ist nach Flick durch eine zunehmende Diversifizierung gekennzeichnet (vgl. ebd., 27). Diese Ausdifferenzierung und Pluralität könnte dabei im Sinne des Kennzeichens von qualitativer Forschung als Gegenstandsangemessenheit interpretiert werden. Es kann daher nicht die alleinige Methode zur Datenerhebung geben, der Gegenstand selbst bzw. die Fragestellung ist entscheidend für die Wahl des jeweiligen Ansatzes (vgl. ebd., 22).

Die überbegriffliche Bezeichnung der qualitativen Methode bzw. Forschung (auch interpretatives Paradigma genannt) könnte einen glauben machen, es gäbe eine „einheitliche oder gleichförmige“ Art der Herangehensweise, sie vereint jedoch verschiedene Forschungsansätze und Perspektiven unter einem Dach, welche sich in ihren theoretischen Annahmen, in ihrem Gegenstandsverständnis und methodischer Ausrichtung unterscheiden (vgl. ebd., 18).

Nach Flick et al. lassen sich diese zu drei groben Hauptlinien wie folgt zusammenfassen:

1. Die Tradition des Symbolischen Interaktionismus und der Phänomenologie beschäftigt sich mit subjektiven Bedeutungen und individuellen Sinnzuschreibungen.
2. Die Ethnomethodologie und der Konstruktivismus sind demgegenüber fokussiert auf die Erforschung sozialer Praktiken und Routinen im Alltag und die Hervorbringung von sozialer Wirklichkeit.
3. Strukturalistische oder Psychoanalytische Positionen gehen von der Annahme eines latenten Sinns und unbewussten psychischen Strukturen aus (vgl. ebd., 18).

Abhängig davon, welche Forschungsperspektive gewählt wurde, differieren zum einen die Forschungsziele und zum anderen die verwendeten Methoden (Leitfaden-Interviews, Narrative Interviews, Teilnehmende Beobachtung, Gruppendiskussionen usw.) (vgl. ebd.).

Qualitative Forschung ist, wie bereits kurz angeführt, durch ein hohes Maß an Pluralität und Heterogenität gekennzeichnet, was jedoch diese zum Teil sehr unterschiedlichen Ansätze und Herangehensweisen eint, ist zum einen die Annahme, dass Menschen basierend auf ihren Interpretationen und Deutungen von sozialer Realität handeln und diese Wirklichkeit in Interaktionen fortwährend aufs Neue produzieren (vgl. Rosenthal 2005, 39). Zum anderen, die mit dieser Annahme verbundenen Prinzipien Kommunikation und Offenheit. Das Prinzip von Offenheit, welches durchgängig von allen qualitativen Ansätzen als leitende Prämisse aufgenommen wurde, verlangt im Forschungsprozess eine „verzögerte Strukturierung“ (Riem 1980, 343 zit. n. Mey 2003, 717). Nicht die Vorannahmen der Forschenden, vielmehr der Forschungsgegenstand selbst wird als leitender Faktor angesehen. Mey fordert daher von qualitativen Untersuchungen, „dass die Forschungsteilnehmer/innen ihre Sicht und ihre Alltagspraxen gegenüber den (Konzepten und Arrangements der) Forschenden durchzusetzen vermögen“ (Mey 2003, 717), welches wiederum auf das Primat, sprich die Vorrangstellung des Forschungsgegenstandes verweist.

Zugleich meint das Prinzip Offenheit eine ganz bestimmte Grundeinstellung der Forschenden, die es ermöglicht, den Blick auf neue und unerwartete Erkenntnisse zu richten, welche Berücksichtigung sowohl in den Erhebungs- als auch in den Auswertungsmethoden findet.

ForscherInnen, welche sich auf das Prinzip der Kommunikation qualitativer Forschung stützen, erachten „die Interaktion zwischen Forscher/innen und Forschungsteilnehmer/innen als konstitutives Element des Verstehensprozesses“ (ebd., 718). Dies bedeutet, dass es in dem Sinn keine von den ForschungsteilnehmerInnen unabhängige Objektivität des Forschenden geben kann, die Beteiligten stehen stets in einer reziproken Beziehung zueinander. Die entstehenden Daten sind somit als Resultat eines gemeinschaftlichen Konstruktionsprozesses zu verstehen (vgl. ebd.). Aus diesem Grund soll sich Forschung „am Regelsystem der Alltagskommunikation“ (Rosenthal 2005, 39) orientieren.

6.2. Zur ethnographischen Feldforschung

Da der Fokus dieser Diplomarbeit auf der eigenaktiven Auseinandersetzung von Kindern zwischen drei und sechs Jahren mit Ethnizität liegt, soll für die Beantwortung der Fragestellungen ein qualitatives Vorgehen gewählt werden, welches erlaubt, die Lebenswelt der Kinder und deren kulturelle und soziale Praktiken in den Blick zu nehmen. Aus diesem Grund wurde ein ethnographischer Zugang anderen Vorgehensweisen/Methoden vorgezogen, die

Entscheidung, ethnographisch zu arbeiten, ist sozusagen als eine „notwendige Anpassung“ an den Forschungsgegenstand zu verstehen, da ethnographische Feldforschung im Besonderen „die Menschen in ihrem Alltag untersucht, um Einblicke in ihre Lebenswelten und Lebensweisen zu gewinnen sowie ihre Sinndeutungen und Praktiken kulturalistisch zu erschließen“ (Frieberthäuser/Panagiotopoulou 2010, 301). In der geplanten Untersuchung sollen daher Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren in einer ethnisch heterogenen Kindergartengruppe beobachtet werden. Bevor jedoch die Untersuchung und dessen Ablauf thematisiert wird, soll zunächst auf Ethnographie eingegangen werden, welche den Rahmen meines Forschungsvorhabens bilden soll.

Dieser Ansatz, ursprünglich aus der Kulturanthropologie/Ethnologie stammend, diene der Beschreibung fremder Kulturen (vgl. Breidenstein/Kelle 1998, 137), nunmehr wird er, bedingt durch die Mannigfaltigkeit der heutigen Gesellschaft, auch für die „Analyse von Phänomenen der eigenen Gesellschaft genutzt“ (Frieberthäuser/Panagiotopoulou 2010, 303). Vorbild für die Entwicklung der ethnographischen Feldforschung waren die Arbeiten der Chicagoer Schule in den 1930er-Jahren, welche sich mit der Frage von Entwicklung und Veränderung von Gesellschaft auseinandersetzten (vgl. Bamler et al. 2010, 66).

„Unter dem Begriff der ethnographischen Feldforschung werden aktuell verschiedene theoretische Ansätze und Positionen subsumiert, die durch den Wunsch eines Verstehens des Anderen verbunden sind“ (Steudel 2008, 147), wobei es um „ein Verstehen fremder Lebenswelten“ (Steudel 2008, 147) geht. Ziel ethnographischer Forschung liegt nach Breidenstein (2006, 26) „im Bereich der Deskription – und zwar eine, die neue Sichtweisen eröffnet.“ An diesem Zitat wird bereits die besondere Vorrangstellung, welche das Schreiben und Beschreiben in Ethnographien zukommt, ersichtlich und bisher noch unbekannte Perspektiven des zu interessierenden Phänomens enthalten.

In der Literatur werden die Begrifflichkeiten Teilnehmende Beobachtung und Ethnographie oftmals in synonyme Weise verwendet, auch wird zum Teil Unterschiedliches damit bezeichnet (vgl. Lüders 1995, 313). Amann und Hirschauer (1997, 11) plädieren für die Verwendung des Terminus Ethnographie:

„Wir verbinden mit dem Begriff ‚Ethnographie‘ einen theoretischen und methodischen Kulturalismus. *Theoretisch* geht es um die Hervorhebung eines Phänomenbereiches gelebter und praktischer Sozialität (...). *Methodisch* wird mit der Adaption der ethnologischen Leitdifferenz von Fremdheit und Vertrauen ein Vorgehen etabliert, für das jenes offensive Verhältnis zum Nicht-Wissen charakteristisch ist, das wir eben als Heuristik der Entdeckung des Unbekannten bezeichnen“ (Amann/Hirschauer 1997, 11; Hervorhebung i. O.).

An diesem Zitat wird deutlich, dass der Begriff Ethnographie weit mehr Aspekte umfasst, als der rein auf die Beobachtung fokussierte Terminus der teilnehmenden Beobachtung. Zum einen geraten bei ethnographischer Forschung ein Ausschnitt einer bestimmten Lebenswelt bzw. kulturelle Praktiken in den Blick, Situationen werden beschrieben, in denen die han-

delnden Personen in einem bestimmten Kontext miteinander interagieren. Zum anderen ist dabei eine ganz bestimmte Art der Herangehensweise von Forschung gemeint. Forschende bleiben nicht außen vor, vielmehr sind sie Teil des Geschehens. Von Bedeutung ist dabei die „Entwicklung eines distanzierten Blicks“ (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010, 303), „das weitgehend Vertraute wird dann betrachtet *als sei es fremd*“ (Amann/Hirschauer 1997, 12; Hervorhebung i. O.). Ethnographische Forschung bewegt sich somit in einem Spannungsfeld zwischen Vertrautem einerseits und Fremdheit andererseits. Diese Distanzierung, sprich dieses gewollte Befremden des scheinbar Vertrauten ermöglicht erst, neue Erkenntnisse zu entdecken.

Da sich die Ethnographie in der „eigenen“ Gesellschaft nicht mit der Beschreibung unbekannter Kulturen befasst, wo das Fremde geradezu inhärent erfahrbar zu sein scheint, ist es notwendig, das Unbekannte/Fremde zu finden bzw. zu entdecken. Honer plädiert dafür, sich in die Fremde zu begeben, nunmehr Pfade des Vertrauten und Bekannten zu verlassen und eigenes (Vor-)Wissen/Denkmuster kritisch zu hinterfragen (vgl. Honer 2000, 196f).

In der ethnographischen Feldforschung werden dabei unterschiedlichste Methoden angewandt, die bedeutsamste ist jedoch die teilnehmende Beobachtung; daneben kommen zudem auch Interviews, Gruppengespräche, Analyse verschiedener Materialien wie Dokumente, Fotos, Gegenstände usw. zum Einsatz (vgl. Rosenthal 2005, 106). Im Fokus des Interesses von Beobachtungen stehen zum einen Alltägliche, Wiederkehrendes, sprich Abläufe, welche durch ihr regelmäßiges Auftreten leicht unbeachtet bleiben (vgl. Friebertshäuser 1997, 507 zit. n. Rosenthal 2005, 106), zum anderen scheint gerade die Beobachtung von Störungen oder Durchbrechungen dieser Routinen fruchtbare Erkenntnisse hervorzubringen (vgl. Rosenthal 2005, 106). Zentral für die ethnographische Feldforschung ist, dass diese einerseits in situ stattfindet; ForscherInnen begeben sich zu jenen Personen, die sie beforschen möchten und andererseits der Aspekt der Teilnahme, denn sie nehmen eine gewisse Zeitspanne am Leben dieser Menschen teil und können sich so vor Ort ein Bild von der beforschten Kultur machen (vgl. Breidenstein/Kelle 1998, 138).

Je nach Kenntnis darüber, ob die beobachteten Personen über die Tatsache, dass sie beobachtet werden, Bescheid wissen, können Beobachtungen offen oder verdeckt ablaufen (vgl. Lamnek 1995, 254). Gerade in Zusammenhang mit der verdeckten Beobachtung soll auf ethische Schwierigkeiten hingewiesen werden, auf die Besonderheiten im Umgang mit offenen Beobachtungen mit Kindern wird an anderer Stelle näher eingegangen. Es lassen sich zudem unterschiedliche Grade der Standardisierung der Aufzeichnung unterscheiden, wobei qualitative Beobachtungen zumeist unstrukturiert oder mit Leitfaden arbeiten (vgl. Mayer 2002, 137f).

Obwohl qualitative Beobachtungen immer einen teilnehmenden Charakter aufweisen, gibt es verschiedene Grade der Teilnahme im Feld (vgl. Lamnek 1995, 263ff). Lamnek bezieht sich

dabei auf die Arbeiten von Schwartz und Schwartz (1995) und Gold (1958), welche vier Arten der Teilnahme unterscheiden:

- Die vollständige Teilnahme
- Die/Der TeilnehmerIn als BeobachterIn
- Die/Der BeobachterIn als TeilnehmerIn
- Reine/r BeobachterIn ohne Interaktion mit dem Feld.

Wobei es anzumerken gilt, dass der Grad der Involvierung sich im Laufe des Forschungsprozess auch verändern kann.

Es herrscht Einigkeit seitens der EthnographInnen darüber, dass, eine längere Teilnahme im Feld unverzichtbar sei, um einen Einblick bzw. Wissen über die jeweilig untersuchte Kultur bzw. soziale Praxis zu gewinnen (vgl. Lüders 2000, 391). Dies gilt für die ethnographische Feldforschung im klassischen Stil, welche als Langzeitforschung von einem bis mehrere Jahre hinweg angelegt ist (vgl. Frieberthäuser/Panagiotopoulou 2010, 308). Interessante Neuerungen kommen dabei von Katrin Oester (2008), welche sich mit einer neuen Form der Ethnographie beschäftigt, genannt „fokussierte Ethnographie“, die zeitlich auf mehrere Monate begrenzt ist und sich thematisch auf bestimmte Problembereiche konzentriert. Oester kommt im Rahmen der Untersuchung über Schulforschung in einer multikulturellen Schule in Bern West zum vorläufigen Schluss, dass auch in dieser reduzierten, zeitlich begrenzten teilnehmenden Beobachtung „die Perspektivenübernahme und damit die Erschließung des Referenz- und Relevanzsystems der Forschungspartner“ (Oester 2008, 241) möglich war. Nicht nur die Dauer der Teilnahme, auch die Haltung des Forschenden ist dabei entscheidend. Es gilt, das Gleichgewicht zwischen Nähe und Distanz zu finden, welches einerseits ein Einlassen bzw. Eintauchen in die jeweilige Lebenswelt erlaubt und andererseits die notwendige Distanzierung für die Hervorbringung neuer Erkenntnisse zulässt (vgl. Lüders 2010, 392f).

Flexibilität in verschiedener Hinsicht spielt in ethnographischen Forschungen eine bedeutende Rolle. Zum einen erfordert gerade der Aufenthalt im Feld bzw. die Teilnahme Flexibilität im Sinne von Anpassung, da „die Forschungspraxis sich in hohem Maß milieu- und situationsabhängig“ (Lüders 2010, 393) erweist. Dies bedeutet, dass jedes Forschungsfeld sich durch ganz eigene Merkmale auszeichnet und dementsprechend unterschiedlichste Anforderungen an die ForscherInnen bereit hält. Diese gestellten Anforderungen und Ansprüche an die Forschenden werden nach Goffman folgendermaßen beschrieben.

„Die Technik [der teilnehmenden Beobachtung; Anm. S.L.] besteht meines Erachtens darin, Daten zu erheben, indem man sich selbst, seinen eigenen Körper, seine eigene Persönlichkeit und seine eigene soziale Situation den unvorhersehbaren Einflüssen aussetzt, die sich ergeben, wenn man sich unter einer Reihe von Leuten begibt, ihre Kreise betritt, in denen sie auf ihre soziale Lage, ihre Arbeitssituation, ihre ethische Stellung oder wie auch immer reagieren“(Goffman 1996, 263 zit. n. Lüders 2010, 393).

An diesem Zitat wird deutlich, dass jede methodische Vorgehensweise spezifische Erfordernisse an die jeweilig Forschenden stellt. Was jedoch die ethnographische Forschung von anderen Erhebungsmethoden unterscheidet, ist, dass, bedingt durch die Partizipation an der Lebenswelt, Forschende viel mehr im Fokus der Aufmerksamkeit stehen. Durch den Aufenthalt im Feld geben sie viel preis und exponieren sich, das Einlassen auf die Gegebenheiten birgt jedoch die Gefahr, angreifbar zu werden und sich zuweilen dem Feld ausgeliefert zu fühlen. Zum anderen meint Flexibilität, dass je nach Forschungsgegenstand die gewählten methodischen Zugänge differieren können; wie bereits erwähnt, ist nämlich der ethnographische Zugang in hohem Maße durch ein methodenplurales Vorgehen charakterisiert (vgl. ebd., 393f), was Mey zum Schluss veranlasst, dass „Ethnographische Ansätze ... zu den aufwendigsten, am wenigsten im Voraus planbaren und damit zugleich flexibelsten qualitativen Verfahren“ (2003, 726) zählen. Aufgrund der im Feld vorfindbaren Komplexität ist ein Festhalten an starren Vorgaben kaum möglich.

„Wenn quantitative Sozialforscher als exakte ‚Rechner‘ erscheinen, und Biografieforscher oder Konversationsanalytiker vor allem als gründliche ‚Leser‘, dann kann man Ethnographen als extensive ‚Schreiber‘ charakterisieren“ (Amann/Hirschauer 1997, 29). An diesem Zitat von Amann und Hirschauer wird deutlich, dass von Beginn an dem Schreiben, sprich der Ausarbeitung von Protokollen, eine zentrale Bedeutung im ethnographischen Forschungsprozess zukommt. Die Protokollierung des Wahrgenommenen bzw. des Erlebten kann jedoch nicht verstanden werden als Abbild von Realität, vielmehr handelt es sich um eine „rekonstruierende Konservierung“ (Bergmann 1985, 308 zit. n. Lüders 2010, 396). Damit wird auf Schwächen von Ethnographien verwiesen. Beobachtungsprotokolle sind Produkte von AutorInnen, welche Erlebtes in ihrer Verfasstheit, in ihrer Ausdrucksweise, nachträglich möglichst detailgetreu wiederzugeben versuchen (vgl. Lüders 2010, 396). Diese angedeutete Subjektivität und Selektivität in der Wahrnehmung, welche sich auch in der Abfassung der Protokolle niederschlägt, muss nicht per se negativ wahrgenommen werden. Gerade das „Erleben dieses Alltags aus eigener Perspektive“ (Rosenthal 2005, 106) gilt doch als große Stärke dieser Vorgehensweise. Im Umgang mit der vorhin erwähnten Problematik scheint jedoch ein hohes Maß an Reflexionsvermögen und Bereitschaft, sich kritisch mit eigenen Texten auseinanderzusetzen sowie größtmögliche Transparenz im gesamten Forschungsprozess unabdingbar.

Beck und Scholz schreiben über ihre Erfahrungen mit teilnehmender Beobachtung mit Grundschulkindern: „Als Teilnehmer im Feld und in der Situation waren wir in der Lage, mehr zu erkennen, als ein Tonband oder Videomitschnitt wiedergeben könnte: wir waren ein Teil der Situation und konnten deshalb häufig den Sinn der Situation verstehen“ (Beck/Scholz 2000, 164f). Nicht die „vollständige“ Aufzeichnung von Interaktionen mittels technischer Hilfsmittel wie Video oder Tonband ist, wie gemeinhin angenommen werden könnte, für das

Verstehen des Sinns beobachteter Interaktionen entscheidend, vielmehr das Miterleben dieser Situation bzw. die Teilnahme im Feld ermöglicht erst, die sozialen Praktiken der Kinder zu rekonstruieren.

6.3 Zur Forschung mit Kindern

Wie bereits erwähnt, ist die neue sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung bemüht, die kindliche Perspektive von Welt zu erfassen. Kinder werden dabei als „Subjekte und Akteure in ihrer Lebensumwelt“ (Heinzel 2000, 21) betrachtet. Nach Heinzel lassen sich jedoch viele Fragestellungen in Bezug auf Kind und Kindheit nur dann angemessen beantworten, wenn man mit Kindern in Kontakt tritt, sie in ihren Spielen und Alltagshandlungen beobachtet, mit ihnen ins Gespräch kommt und ihnen zuhört (vgl. ebd., 17). Dies verweist bereits auf die Besonderheiten und auch Schwierigkeiten von Forschung mit Kindern im Unterschied zur Forschung mit Erwachsenen. Um sich der Perspektive der Kinder anzunähern, werden verschiedenste empirische Methoden angewandt. Jede Methodik weist dabei ganz eigene Stärken und Schwächen in Bezug auf Kindheitsforschung auf. Von Heinzel (ebd., 25ff) werden drei Problemaspekte angeführt, welche für Forschung mit Kindern im Allgemeinen gelten.

- Zur Macht der Erziehungssituation im Kinderleben

Der Alltag bzw. das Leben der Kinder ist von der Ubiquität der Erziehungssituation geprägt. Da es sich bei Forschenden auch um Erwachsene handelt, wird die Forschungssituation bzw. Interaktion zwischen ForscherIn und Kind davon nicht unbeeinträchtigt bleiben. Dieser Aspekt muss daher bei Interpretationen mitgedacht und reflektiert werden (vgl. ebd. 25f).

- Kindtypische Ausdruckformen

„Kindheitsforschung verlangt die Fähigkeit zur empathischen Verbalisierung der Bedürfnisse und Gefühle von Kindern durch die Forschenden“ (ebd., 26). Dies bedeutet, dass Kinder ganz spezifische Ausdrucksformen in ihrer Lebenswelt verwenden, welche von den Forschenden erfasst, aufgenommen und entsprechend gedeutet werden müssen. Da sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden in hohem Maß durch Erwachseneninteraktionen als normierende Größe geprägt sind, bereiten insbesondere die Verwendung von nichtsprachlichen Ausdrucksweisen, wie Gesten, Zeichnungen, Spiele etc. oftmals Schwierigkeiten. Bei Forschung mit jüngeren Kindern, wie es in dieser Diplomarbeit der Fall ist, gilt die noch „eingeschränkte“ Verbalisierungsfähigkeit als besonderes Problem. (vgl. ebd. 26f).

- Zur Erwachsenenorientierung von Forschung und Forschenden

Forschung ist immer an Grundsätze und Regeln von Erwachsenen orientiert. Dabei wird unter anderem darauf hingewiesen, dass grundsätzlich die Forschung mit Kindern auf den Aspekt des Generationsverhältnisses zu wenig Bezug genommen wird (vgl. ebd., 27f).

Obgleich jeder Erwachsene/Forschende individuelle Erfahrungen mit Kindheit und Kindsein gemacht hat, es sich dabei also um etwas in gewisser Weise Vertrautes und Bekanntes handelt, kommen Frieberthäuser und Panagiotopoulou (2010) dennoch letztlich zum Schluss, dass die Lebenswelt der Kinder aus Sicht von Erwachsenen uns im Wesentlichen fremd bleibt (vgl. Frieberthäuser/Panagiotopoulou 2010, 304f). Dies zeigt, dass die Lebenswelt der Kinder nicht ohne weiteres von Erwachsenen erschlossen werden kann, da „die Kinderperspektive eine für Kinder charakteristische Sichtweise und Wahrnehmung der Welt“ (Honig 1999 zit. n. Bamler et al. 2010, 76) ist. In dem eigenen Erleben von Kindheit liegt nach Fine und Sandstrom (1988, 34) eine der Herausforderungen in der Forschung mit Kindern. Es besteht nunmehr die Gefahr oder das Hindernis, kindliches Verhalten zu sehr durch die Erfahrung des eigenen Kindseins zu sehen und dieses dementsprechend zu interpretieren. Daher stellt sich in diesem Zusammenhang berechtigterweise die Frage, ob es überhaupt gelingen kann, die Perspektive der Kinder einzunehmen bzw. diese zu verstehen (vgl. Hülst 2000). Nach Hülst kann dieses Dilemma am ehesten gelöst werden, indem die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen anerkannt wird, „Kinder werden [demgemäß; Anm. S.L.] als den Erwachsenen vergleichbare, aber mit unterschiedlichsten Kompetenzen ausgestattete Forschungssubjekte betrachtet“ (Hülst 2000, 48). Der Wahl der adäquaten Methode scheint somit in der Forschung mit Kindern eine zentrale Bedeutung zuzukommen. Es gilt daher, jene Methode zu finden, welche den genuin kindlichen Kommunikationsmöglichkeiten entgegenkommt (vgl. ebd.).

Mey konstatiert, dass „gerade ihre Flexibilität und Alltagsnähe ... ethnographische Ansätze für die Untersuchung von Kleinkindern besonders geeignet [machen], denn sie erlauben, sich auf *jeweiligen Verbalisierungsfähigkeiten der Forschungssubjekte ein[zu]stellen*“ (Mey 2003, 727; Hervorhebung i. O.). Dies bedeutet, dass sich ethnographische Feldforschung, aufgrund der Teilnahme im Alltag der Forschungssubjekte, mehr als andere Verfahren auf die jeweiligen Kommunikationsmöglichkeiten, Alter, Entwicklungsstand von Kindern frühen Alters einzustellen vermag. Zwar kommt der Auseinandersetzung mit der eingenommenen Rolle im Feld bei ethnographischer Forschung an sich eine wesentliche Bedeutung zu, jedoch stellt sich diese Frage bei Ethnographie mit Kindern in einem noch größeren Ausmaß, welches zum einen schon allein mit der „natürlichen“ Differenz in der Physis begründet liegt. Es ist kaum möglich, in einer Gruppe von Kindergartenkindern als Erwachsene nicht aufzufallen. Zum anderen gilt es, mit der bereits erwähnten Ubiquität der Erziehungssituation im Alltag der Kinder im Forschungssetting umzugehen.

Wie in diesem Kapitel aufgezeigt wurde, kommt der Wahl der dem Forschungsgegenstand angemessenen bzw. adäquaten Methode eine überaus wichtige Bedeutung zu. Bislang war die Auseinandersetzung mit ethnographischer Feldforschung rein theoretischer Natur, in dem nun folgenden Part der Diplomarbeit gilt es, sich mit der Durchführung der eigenen empirischen Untersuchung zu befassen.

7. Durchführung der eigenen Untersuchung

Im folgenden Abschnitt soll auf die durchgeführte Untersuchung näher eingegangen werden, indem der Ablauf und das tatsächliche Vorgehen im Feld und bei der Analyse dargestellt wird.

7.1 Forschungszugang bzw. Bewilligung des Forschungsprojekts

„Jeder Forscher, der Kinder erforscht, muss sich mit den ‚Torwächtern‘ der Kinderräume arrangieren. (...) Der Umgang mit den Erwachsenen gehört in unserer Kultur zu den unhintergehbaren Aspekten Teilnehmender Beobachtung“ (Scholz 2005, 411). Dieses Zitat beinhaltet zwei Aspekte, welche gerade in der Forschung mit Kindern von großer Relevanz sind: zum einen die Notwendigkeit zur Bewilligung des Forschungsvorhabens, zum anderen das Erfordernis, sich im Feld mit den pädagogischen MitarbeiterInnen zu arrangieren und ein Auskommen zu finden. Im Folgenden soll nun auf den ersten Punkt eingegangen werden, auf den zweiten Punkt, das Arrangieren mit den Pädagoginnen, wird im Kapitel Methodenreflexion Bezug genommen.

Um die Fragestellung nach der interaktiven Auseinandersetzung von Kindern mit Ethnizität im Kindergarten beantworten zu können, sollen, wie bereits ausgeführt, teilnehmende Beobachtungen in ethnisch heterogenen Kindergärten durchgeführt werden. Zu diesem Zweck wurde im Juni 2011 mit verschiedenen Kindergartenträgern Kontakt bezüglich der Bewilligung meines Forschungsvorhabens aufgenommen. Dabei stellte sich die Bewilligung als recht langwieriges und zum Teil äußerst aufwendiges Verfahren heraus. Die benötigten Anforderungen variierten von Träger zu Träger. Ursprünglich geplant war, dass die Beobachtungen ausschließlich in Kindergärten der Gemeinde Wien stattfinden, weil zahlenmäßig die meisten Kinder Kindergärten dieser Trägerschaft besuchen und so angenommen werden konnte, dass die Beobachtung der Auseinandersetzung mit Ethnizität dort wohl am einfachsten zu bewerkstelligen ist. Bei den Kindergärten der Gemeinde Wien, als staatlicher Institution, galt es, die meisten Auflagen zu erfüllen. Nach Erbringung und Einreichung aller Unterlagen bei der Magistratsabteilung 10, welche für die Kindergartenangelegenheiten bei der Gemeinde Wien zuständig ist, wurde mir jedoch mitgeteilt, dass aufgrund von Umstrukturierungen im Moment überhaupt keine weiteren Forschungsprojekte genehmigt werden. Da ich auch bei Kindergärten privater Trägerschaft vorstellig geworden war, verlagerte ich meine Bemühungen auf diese Kindergärten. In diesen beiden Institutionen waren die bürokratischen Hürden weit weniger hoch und ausgeprägt, jedoch war auch hier Zeit, eine gewisse Hartnäckigkeit und Ausdauer von Nöten (viele Anrufe, Treffen mit den Leiterinnen, das Ein-

holen von Einverständniserklärungen der Eltern etc.), um an die schlussendliche Bewilligung der Beobachtungen zu gelangen.

Der Grund für die Detailliertheit meiner Ausführungen in Bezug auf die Bewilligung ist unter anderem damit begründet, dass von Beginn an deutlich wurde, dass der eigene Fahrplan stark durch die Vorgaben der Institutionen bzw. institutionellen Bedingungen beeinflusst werden und abhängig sein würde.

7.2 Feld und Sample

Die Beobachtungen fanden in zwei verschiedenen Kindergärten in drei Kindergartengruppen in unterschiedlichen Bezirken Wiens im Zeitraum von Mitte September 2011 bis Ende Jänner 2012 statt. Wobei es anzumerken gilt, dass die jeweiligen Kindergärten von den Leiterinnen der verschiedenen Träger für die Beobachtungen ausgewählt wurden. Das einzig von mir vorgebrachte Kriterium für die Auswahl war, dass die Kindergartengruppe in Bezug auf ihre Zusammensetzung ethnisch heterogen sein soll, um die kindliche Auseinandersetzung mit Ethnizität überhaupt beobachten zu können.

Zu den Standorten der zwei Kindergärten gilt es zu sagen, dass beide in ruhigeren Nebenstraßen gelegen sind. Charakteristisch sind vor allem Wohnhäuser und Wohnblöcke, vereinzelt gibt es Geschäfte. Eine belebtere Einkaufsstraße gibt es in unmittelbarer Nähe. Es ist anzunehmen, dass viele Kinder, die den Kindergarten besuchen, in der nahen Umgebung wohnen.

Insgesamt war ich 30 Beobachtungseinheiten im Feld; eine Beobachtungseinheit dauerte durchschnittlich zwischen zwei bis drei Stunden und fand überwiegend am Vormittag, zwischen 9:00 und 12:00 Uhr statt. Die Präferenz für Beobachtungen am Vormittag wurde mir von Seiten der Institutionen kommuniziert. In beiden Kindergärten sind die jeweiligen Kindergartengruppen nach Alter der Kinder differenziert. Im Kindergarten A wird eine Kindergartengruppe für Kinder unter drei Jahren und eine Kindergartengruppe für Kinder von 3 bis 6 Jahren geführt. In dem Kindergarten B gibt es zwei Gruppen für Kinder über drei Jahren und eine Gruppe für unter drei Jahren, wobei es speziell in dieser Institution möglich war, bei den Beobachtungen zwischen den zwei unterschiedlichen Kindergartengruppen zu wechseln. Die Anzahl der Kinder, welche jene Kindergartengruppen besuchten, in denen Beobachtungen stattfanden, war zum Zeitpunkt der Beobachtungen annähernd gleich, nämlich ca. 25 Kinder pro Gruppe.

In allen drei Kindergartengruppen war der Anteil der Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache annähernd gleich (ca. 70%). Die Kindergartengruppen zeichneten sich durch sprachliche Heterogenität aus: gesprochen wurde Deutsch, Türkisch, Spanisch, Slowakisch, Griechisch,

Serbo-Kroatisch, Bosnisch, Philippinisch, Russisch, Portugiesisch, Rumänisch, Englisch, Hindi, Arabisch, Farsi, Chinesisch, Polnisch. Die Heterogenität in Bezug auf Sprache und Herkunft wurde von Seiten der Institutionen in unterschiedlicher Weise und Intensität aufgegriffen, was unter anderem an Büchern, verschiedenen Plakaten (Abbildung der Weltkarte, Plakat auf dem die Kinder und Eltern in den verschiedenen Sprachen mit den dazugehörigen Flaggen des jeweiligen Landes der Kinder begrüßt wurden) sichtbar wurde. Auch standen zum Teil Spielmaterialien, welche sich mit der Diversität der Kinder befassten, zur Verfügung, wie Puppen, Gemeinschaftsspiele und Bücher. Auch hatten einzelne Pädagoginnen und Assistentinnen selbst Migrationshintergrund, wie ich beobachten konnte, wurden deren Wissen und Sprachkenntnisse in verschiedenen Situationen genutzt, ebenso wurden die Kinder für Übersetzungsarbeiten herangezogen.

Das scheinbar obligatorische Weltkartenplakat, wo die abgebildeten Personen (mit Lederhose und Bastrock) in traditioneller Weise dargestellt werden, war in allen drei Kindergartengruppen zu finden. Wagner weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass solch undifferenzierten Abbildungen für Kinder wohl kaum geeignet sind, da diese eher Stereotype aufrechterhalten als Vorurteile abzubauen helfen (vgl. Wagner 2007, 45f). Insbesondere in einer Kindergartengruppe wurden vermehrt Tätigkeiten zur Sensibilisierung für ethnische/kulturelle Vielfalt gesetzt. Im Kindergartenalltag wurden dabei die unterschiedlichen Sprachen, Länder und Gebräuche zuweilen zum Thema gemacht. Zum Zeitpunkt der Beobachtung fand in dieser Kindergartengruppe auch ein Projekt zur interkulturellen Erziehung mit dem Titel „Reise um die Welt“ statt, wo versucht wurde, die Kinder für Vielfalt zu sensibilisieren. Am Vortag des Geburtstags des jeweiligen Kindes wurde ihm ein Koffer mit nach Hause gegeben, dieser sollte mit Dingen befüllt werden, welche charakteristisch für die (ursprüngliche) Heimat des Kindes ist. Am Geburtstag selbst wurde der Koffer gemeinsam ausgepackt und die mitgebrachten Dinge mit den Kindern besprochen. Die Befassung mit dieser Thematik lässt darauf schließen, dass dies als Versuch seitens der Institutionen zu werten ist, die Vielfalt der partizipierenden Kinder hervorzuheben und sichtbar zu machen. Wobei es anzumerken gilt, dass insbesondere bei Initiativen interkultureller Erziehung die Gefahr besteht, bereits vorhandene Stereotype zu betonen als die Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt zu fördern (vgl. Henscheid/Budde 2004, 303).

7.3 Zur Beschreibung der Kindergartenräume

Im Folgenden sollen die Räumlichkeiten der Kindergärten beschrieben werden, um den LeserInnen einen Eindruck von der Atmosphäre des Raumes und der Kindergartengruppe zu vermitteln.

- Beschreibung des Kindergartens A

Die Garderobe der Kinder befindet sich direkt am Eingang. Dicht gedrängt hängen Haken an Haken. Die vielen bunten Jacken, Schuhe, Schals, Taschen der Kinder blitzen einem beim Betreten als erstes entgegen und vermitteln ein Bild von Lebendigkeit und Chaos. Über jedem Kleiderhaken sind der Name und ein Foto des Kindes angebracht. Verschiedene Plakate schmücken die Garderobe, es handelt sich zum Teil um Informationen für die Eltern den Ablauf oder die kommende Woche betreffend, als auch wechselnde Wanddekorationen, welche von den Kindern selbst angefertigt wurden. Das Büro der Leiterin liegt direkt bei der Garderobe, durch ein großes Glasfenster kann man die Geschehnisse in der Garderobe überblicken. Auf der rechten Seite ist der Zugang zum Bewegungsraum, zu den Waschräumen und Toiletten des Kindergartens sowie zum angrenzenden Hof, wo es einen Art Spielplatz mit Klettergerüst und Rutsche gibt. Auf der linken Seite geht es zu den Räumen des Kindergartens.

Bevor man die Tür zu den Kindergartenräumen betritt, ist ein großes Plakat angebracht, darauf steht „Guten Tag“ auf vielen verschiedenen Sprachen geschrieben und die entsprechenden Flaggen des jeweiligen Landes sind ebenfalls abgebildet. Die angeführten Sprachen lassen darauf schließen, dass die Kindergartengruppe äußerst heterogen zusammengesetzt ist. Der Kindergartenraum wirkt durch die großzügige Fensterfront hell und freundlich, es hängen Bilder von den Kindern an der Wand, zusätzlich sind Mobiles und verschiedenste Wanddekorationen, welche sich während der Beobachtung veränderten, angebracht. Gerade hängen Spinnennetze aus Wolle unterschiedlicher Farbe, welche die Kinder selbst gefertigt haben, von der Wand. Besonders auffallend ist, dass quer über einer Wand alle Kinder und Kindergartenpädagoginnen dieser Kindergartengruppe mit Foto, Name und Geburtsdatum abgebildet sind, manche Kinder schauen ernst, andere wiederum grinsen fröhlich.

Im Kindergarten gibt es viele verschiedenen Nischen, die durch Regale voneinander getrennt sind. Es gibt eine Bauecke, eine Lesecke, eine Puppenecke, und einen Mal- und Bastelbereich, welche dem Thema des Bereichs entsprechend mit verschiedenen Materialien ausgestattet ist. Ein großer ovaler Tisch steht mit Malstiften und verschiedenen Papieren in der Malecke; eine Staffelei zum Wasserfarbenmalen steht ebenfalls dort. Einige kleinere Tische sind zusätzlich im Raum verteilt und laden zum Basteln und Arbeiten ein. Die Puppenecke scheint unabhängig von Geschlecht und Alter besonders attraktiv für die Kinder zu sein, dieser ist mit einem transparenten Vorhang vom Rest abgeteilt.

- Beschreibung des Kindergartens B

An der Tür, wo man zum Kindergarten gelangt, ist eine Uhr angebracht, die anzeigt, dass das Bringen der Kinder nur bis zu einem gewissen Zeitpunkt möglich ist, danach wird die Tür

versperrt. Beim Betreten des Kindergartens geht man vorbei an Büro und Küche, bis man schließlich in die großzügige Garderobe kommt. Hier werden die verschiedenen Gruppen mit Namen vorgestellt, die Kindergartengruppen tragen Tiernamen, diese Tiere sind aus bunten Karton gefertigt, und sind ebenso an der Wand über den Kleiderhaken angebracht. Eine Pinnwand zeigt das Geburtstagskind der Woche mit Foto. Zudem sind Hinweise und Informationsblätter für die Eltern aufgehängt. Die vielen Jacken und Schuhe der Kinder sind akkurat aufgehängt; die Garderobe wirkt geordnet. Eine Tür führt zur Krabbelstube, die andere wiederum zu jenem Kindergartenraum, wo die größeren Kinder sind. Der Raum selbst wirkt bunt und freundlich. Die große Fensterfront auf einer Seite lässt auf den Garten des Kindergartens blicken, große Nadelbäume, eine Schaukel und Rutsche sind von hier aus sichtbar. Zapfen liegen auf der Wiese. Der Garten wirkt einladend und macht Lust aufs Spielen. Auf den Fenstern sind mit Fingerfarben Bilder gemalt. Eine Schnur, die quer durch den Raum gespannt ist, zeigt die neuesten Kunstwerke und Bastelarbeiten der Kinder. Die Dekorationen verändern sich mit den Jahreszeiten bzw. in den jeweiligen Monaten gefeierten Festen. Die Wände zieren unterschiedliche Dekorationen. Auf der rechten Seite ist ein Baum aufgezeichnet, auf dem verschiedene Vögel sitzen. Der Baum fällt auf, da er zum einen sehr groß ist (ca. eineinhalb Meter) und noch nicht vollständig fertiggestellt wurde, zum anderen scheint dieser von den Kindern selbst gefertigt worden zu sein. Dicht daneben hängt ein Kreuz, nebenbei ist ein bunter Regenbogen aufgemalt. Wo sich die Bauecke befindet, kleben Piratenapplikationen an der Wand, das Puppenhaus, welches gleich angrenzend steht, umsäumen Zauberer und Feen. Es gibt eine Verbindungstür zum anderen Kindergartenraum. Der Raum hat eine ähnliche Aufteilung wie der Kindergarten A. Es gibt eine Puppenküche, eine Bauecke, einen Mal- und Bastelbereich und einen Bereich zum Lesen und Spielen von Puzzles, Brettspielen. Die verschiedenen Materialien und Spiele sind in Regalen und Kästen verstaut. Verschieden große Tische sind im Raum verteilt. Zur Fensterseite befinden sich ein Tisch und Regal, wo die Sachen der Pädagoginnen stehen, dieser scheint ausschließlich für die Pädagoginnen vorbehalten zu sein. Nebenbei steht ebenfalls ein Tisch, der größer ist als die gewöhnlichen, hier machen die Kinder mit der Pädagogin Bastelarbeiten und Vorschulübungen. Auf die Beschreibung des zweiten Kindergartenraums in Institution B soll aufgrund der großen Ähnlichkeit in Einrichtung und Aufteilung verzichtet werden.

7.4 Zum Vorgehen im Feld

7.4.1 Zur Rolle

In der Beobachtungssituation im Kindergartenalltag wurde dabei versucht, eine Haltung zwischen „freundlicher Neutralität“ und „intensiverer Zuwendung“ (vgl. Krappmann/Oswald o. J.

zit. n. Grindel 2007, 84) einzunehmen, verbunden mit der Abwesenheit von Autorität und Sanktionen im Umgang mit Meinungsverschiedenheiten oder Regelverstößen der Kinder (in Anlehnung an die „Friend Role“ von Fine und Sandström) (vgl. Fine/Sandström 1988, 17), sprich Konflikten der Kinder neutral zu begegnen. Um Missverständnissen vorzubeugen, wurde dieser Aspekt im Vorfeld mit den zuständigen Leiterinnen und Pädagoginnen gesondert besprochen.

Dem Problem der Beeinflussung des Verhaltens der beobachteten Kinder durch meine Anwesenheit versuchte ich mit dem Prinzip „Unsichtbarkeit durch Sichtbarkeit“ nach Krappmann und Oswald (1995) zu begegnen. Die Autoren empfehlen nämlich für Beobachtungen, in denen die Beobachtenden ihre Intentionen und Tätigkeiten nicht verbergen können, welches insbesondere für eine Forschung mit Kindern gilt, das Prinzip „Unsichtbarkeit durch Sichtbarkeit“ anzuwenden (vgl. Krappmann/Oswald 1995, 47). Dabei wird davon ausgegangen, dass eine altersadäquate Aufklärung und Information bzw. das Eingehen auf Fragen der Kinder über die Tätigkeit der ForscherInnen dazu führt, Irritationen und Verzerrungen im Verhalten der Kinder, bedingt durch die Anwesenheit von BeobachterInnen, zu minimieren (vgl. ebd., 44ff). Da Kinder „ihnen vertrauten Personen, über deren Absichten sie sich sicher geworden sind, durchaus tiefen Einblick in Intimes“ (ebd., 47) gewähren, ist es möglich, den kindlichen Zugang zu Ethnizität kennen zu lernen, was als Ziel dieser Diplomarbeit angesehen werden kann. Eine altersgerechte Aufklärung ist dabei nicht als umfassende Auskunftspflicht den Kindern gegenüber zu verstehen. Es scheint nicht notwendig, die Kinder über jegliche Details und Fragestellungen des Forschungsprojekts genauestens zu informieren, vielmehr kann eine zu detaillierte Auskunft dahingehend sich als hinderlich im Forschungsprozess erweisen.

In der Praxis gestaltete es sich folgendermaßen: wenn mich die Kinder nach mir und meiner Tätigkeit fragten oder ich das Gefühl hatte, dass sie meine Tätigkeit in hohem Maße zu beschäftigen schien, versuchte ich dies aufzugreifen und zu erklären. Ich erzählte ihnen, dass ich auch noch auf eine Art Schule gehe, eine, wo Erwachsene lernen können. Als Begründung für die Anwesenheit im Kindergarten sagte ich ihnen, dass ich mich dafür interessiere, was sie im Kindergarten alles so machen und erleben. Auf mein tatsächliches Forschungsinteresse ging ich nicht ein. Auf spezifische Schwierigkeiten, welche sich aufgrund meiner im Feld eingenommenen Rolle ergaben, soll im Punkt Methodenreflexion noch gesondert eingegangen werden.

7.4.2 Zum Ablauf der Beobachtungen

Dem Ablauf ethnographischer Feldforschung (vgl. Fischer 1992 zit. n. Frieberthäuser/Panagiotopoulou 2010, 307) entsprechend, versuchte ich die erste Phase im

Feld möglichst offen und explorativ zu gestalten, mit dem Ziel, ein unvoreingenommenes Kennenlernen des Feldes zu ermöglichen und einen groben Überblick zu erlangen, um im Anschluss zunehmend den Fokus der Beobachtungen auf bestimmte Facetten und Dimensionen des zu interessierenden Phänomens zu verlagern, auf welche ich nach einigen Beobachtungseinheiten im Feld überging. Entsprechend meiner Fragestellung fokussierten sich die Beobachtungen auf Interaktionen zwischen den Kindern, jedoch stellten sich auch Interaktionen mit mir, in denen sie sich eigenmächtig mit Ethnizität befassten, als für das Forschungsinteresse ergiebig heraus.

Der Alltag bzw. Ablauf in jenen Kindergärten, wo Beobachtungen stattfanden, ließen sich grob in zwei Phasen unterteilen: zum einen in Gruppenaktivitäten, welche von der Pädagogin angeleitet wurden und zum anderen in das Freispiel. Diese Zweiteilung beeinflusste meine Praxis des Beobachtens. Standen Gruppenaktivitäten im Vordergrund, wählte ich zumeist eine fixe Position zum Beobachten und verblieb dort bis zum Ende der Aktivität. In Phasen des Freispiels hingegen wechselte ich, je nach Situation, mehrmals den Ort/meine Position. Bewährt hatte sich im Laufe der Beobachtungen die Vorgehensweise, dass ich ein Art Einverständnis von den Kindern einholte, indem ich die spielenden Kinder fragte, ob ich mich zu ihnen setzen dürfe, was sie in den meisten Fällen freudig bejahten.

7.4.3 Zur Gestaltung der Protokollierung

Wie bereits erwähnt, ist eine Beobachtung nicht als Abbild dessen zu verstehen, was passiert ist, vielmehr handelt es sich um einen hochselektiven Vorgang (vgl. Breidenstein/Kelle 1998, 140). Diese Selektivität unserer Wahrnehmung ist jedoch nicht per se negativ, sie ermöglicht eine Reduktion der Datenmenge/-fülle und damit eine Spezialisierung auf einen bestimmten Aspekt eines Phänomens. Breidenstein und Kelle plädieren im Umgang mit der Selektivität dafür, diese „als (gewollte) Fokussierung von Beobachtungen zu gestalten“ (Breidenstein/Kelle 1998, 140). Dabei werden zwei Formen der Fokussierung unterschieden. „Zum einen die Suche nach interessanten Situationen, nach Szenen die ‚beschrieben werden wollen‘; und zum anderen die formale Festlegung des Fokus (auf einzelne Kinder, auf bestimmte Orte)“ (Breidenstein/Kelle 1998, 141; Hervorhebung i. O.). Favorisiert wurde dabei die erste Variante, schriftlich festgehalten wurden dementsprechend jene kindlichen Interaktionen, in denen sich Kinder in selbsttätiger Weise mit Ethnizität, in welcher Form auch immer, beschäftigten. Eine Beendigung der Protokollierung der Interaktionssequenz im Feld erfolgte dann, wenn Kinder den Ort verließen, sich einem anderen Spiel zuwandten oder aus ganz pragmatischen Gründen, wenn etwa die Situation durch die Pädagoginnen unterbrochen wurde. Auf den Einsatz technischer Hilfsmittel zur Aufzeichnung, wie etwa Tonbandge-

räte, wurde zum einen aus Gründen erschwerter Bewilligungsaufgaben verzichtet, zum anderen um die Interaktionen der Kinder nicht noch zusätzlich zu beeinflussen.

Kontinuierliches bzw. zu detailreiches Mitschreiben stellte sich im Laufe der Beobachtungen als nachteilig heraus, da sich zum einen die Kinder und Pädagoginnen zusehends irritiert zeigten waren, zum anderen die Erfahrung gemacht wurde, dass zu detailliertes Mitschreiben die Konzentration auf das Geschehen minimierte und es so schwerer möglich war, die Interaktion zu erfassen. In ähnlicher Weise beschreiben die Autoren Oswald und Krappmann die eben genannte Problematik: „Das Dilemma besteht darin, daß man während des Schreibens nicht beobachten kann. Je ausführlicher man bereits in den Notizen darstellt, desto weniger sieht man. Man muß deshalb einen Weg finden, um die Abläufe mit möglichst wenigen Worten festzuhalten“ (Oswald/Krappmann 1988, 28). Aus diesen Gründen wurden während der Beobachtungssituation die Interaktionen und Geschehnisse stichwortartig erfasst; auf dieser Grundlage wurde anschließend alsbald ein detailliertes Protokoll erstellt. Für die Abfassung der Feldnotizen und Protokolle orientierte ich mich an die von Helga Kelle formulierten „Gebote für das Schreiben von Beobachtungsprotokollen/Feldnotizen“, welche im Anhang angeführt werden. Bei der Verschriftlichung der Beobachtungsprotokolle wurden die Namen der beobachteten Kinder anonymisiert, die Kinder erhielten dabei fiktive Namen, so dass kein Rückschluss auf ein tatsächliches Kind mehr möglich ist.

7.5 Zur Datenauswertung

Die Auswertung der Beobachtungsprotokolle soll in Anlehnung an die Grounded Theory (zu Deutsch gegenstandsbezogene/gegenstandsnahe Theorie) erfolgen, da insbesondere dieser Stil qualitativer Datenanalyse versucht, „zu einem tieferen Verständnis von sozialen Phänomenen“ (Strauss 1998, 19) zu gelangen bzw. beizutragen, welches als Ziel der geplanten Diplomarbeit angesehen werden kann, nämlich den Blick auf das Phänomen der interaktiven Auseinandersetzung von Kindern frühen Alters mit Ethnizität zu lenken.

Im folgenden Abschnitt sollen daher die Grundzüge/Charakteristika dieses Verfahrens kurz vorgestellt werden.

Soziale Phänomene sind keineswegs, wie man vorschnell annehmen könnte, leicht verstehbar, sondern zeichnen sich durch ein großes Maß an Komplexität aus (vgl. ebd., 25). Die Erfassung dieser Komplexität erfordert daher eine „konzeptuell dichte Theorie ..., die sehr viele Aspekte der untersuchten Phänomene erklärt“ (ebd., 25). Bereits der Name „gegenstandsnahe“ verweist auf die Bezogenheit und Verankerung in der Empirie. Die im Forschungsprozess entstehende (noch vorläufige) Theorie wird fortlaufend in enger Verbindung mit den gesammelten Daten entwickelt und an diesen laufend überprüft (vgl. ebd., 31).

In den frühen 1960er-Jahren wurde diese Art der Datenanalyse von Glaser und Strauss im Rahmen einer Feldarbeit entwickelt (vgl. ebd., 30). Gegenstand von Analysen der Grounded Theory sind Feldprotokolle, Interviews, Transkriptionen von Gruppengesprächen, Gerichtsverhandlungen, auch Dokumente wie Tagebücher, Briefe usw. (vgl. ebd., 25).

Eine Besonderheit der Grounded Theory ist, dass die Datenerhebung und Datenanalyse nicht, wie bei anderen Methoden der Datenauswertung, voneinander getrennt, sondern abwechselnd erfolgt (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, 194). Das „Theoretical Sampling“ ist ein weiteres Charakteristika im Rahmen der Grounded Theory, die Auswahl der Personen, Gruppen oder Daten ist „an der Entwicklung von Konzepten und Kategorien⁴ orientiert“ (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, 194). Das bedeutet, dass die Auswahl davon abhängig ist, inwieweit die Daten Bedeutung für die Forschungsarbeit aufweisen und der Weiterentwicklung/Vertiefung der Kategorien dienen. Dieser Vorgang soll im Idealfall so lange fortgesetzt werden, bis die Kategorie als gesättigt gilt und keine neuen Erkenntnisse/Facetten mehr hervorgebracht werden können (vgl. Strauss 1998, 48).

Wie bereits beim Wechselprozess zwischen Datenerhebung und Auswertung angedeutet, handelt es sich bei der Theorieentwicklung um einen Prozess, der vom Beginn bis zum Ende der Forschungsarbeit abläuft (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, 195). Eine zentrale Bedeutung kommt dabei dem Kodieren zu, darunter versteht man die Vorgehensweise, „durch die die Daten aufgebrochen, konzeptionalisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Es ist der zentrale Prozess, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden“ (Strauss/Corbin 1996, 39). In der Grounded Theory werden verschiedene Formen des Kodierens unterschieden: das offene, axiale und selektive Kodieren. Sie bilden jeweils den verschiedenen Abstraktionsgrad bei der Entstehung und Entwicklung von Konzepten und Kategorien ab (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, 204f). Die Qualität des Kodierens ist von zentraler Bedeutung, da diese maßgeblich über die Güte der entstehenden Theorie bestimmt und entscheidet (vgl. Strauss 1998, 56).

Wie der Name bereits ahnen lässt, soll beim offenen Kodieren die Interpretationsarbeit möglichst uneingeschränkt und ungerichtet erfolgen, um für differente Möglichkeiten der Interpretation zugänglich zu sein. Das offene Kodieren ist durch ein sequenzielles Vorgehen gekennzeichnet, kleinste Teile Wort für Wort, Zeile für Zeile werden analysiert. Zumeist am Beginn der Analyse eingesetzt, dient es dazu, erste Konzepte zu generieren (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, 204). Beim axialen Kodieren liegt der Fokus auf der genauen Ausarbeitung einer Kategorie, Subkategorien und Beziehungen werden hergestellt. Dies dient der Ermittlung wesentlicher Kernkategorien, welche möglichst viele Unterkategorien vereinen und integrieren sollen (vgl. ebd., 205). Das selektive Kodieren findet dann statt,

⁴ „Kategorien sind höherwertige, abstraktere Konzepte und bilden die Eckpfeiler der herausbildenden Theorie“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, 198).

wenn die Kernkategorie, auch Schlüsselkategorie genannt, gefunden wurde, welche den „*Schlüssel* zum Verständnis des interessierenden Phänomens und damit seine Erklärung erhalten“ (Hülst 2010, 288; Hervorhebung i. O.). In dieser Phase der Analyse erfolgt das Kodieren selektiv, sprich der Kodierungsprozess ist ausschließlich auf Phänomene und Konzepte ausgerichtet, die eine unmittelbare Bedeutung für die Schlüsselkategorie aufweisen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, 205). Wobei es anzumerken gilt, dass sich die unterschiedlichen Phasen des Kodierens abwechseln können, im Laufe des Forschungsprozess kann es etwa neuerlich notwendig werden, offen zu kodieren.

Der gesamte Forschungsprozess (Datenerhebung und Kodierung) wird zudem von einer kontinuierlichen Aufzeichnung und Schreiben von Memos begleitet (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, 203). Memos sind in diesem Zusammenhang „Berichte, in denen der Forscher [die Forscherin; Anm. S.L.] theoretische Fragen, Hypothesen, zusammengehörige Kodes usw. festhält“ (Strauss 1998, 50). Sie erfüllen eine überaus wichtige Funktion, reflexiv über die eigene Forschungsarbeit nachzudenken, erneute Datenerhebungen anzuregen, eventuell Konzepte zu überarbeiten und zu modifizieren oder etwaige Lücken in der Analyse zu identifizieren (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, 203).

Ein weiteres Kennzeichen der Grounded Theory ist, dass die Daten, Konzepte etc. permanent verglichen werden. Unterschiede, Gemeinsamkeiten, Zusammenhänge, Beziehungen werden in den Blick genommen und herausgearbeitet und führen so zu einer fortschreitenden Präzisierung/Weiterentwicklung der Kategorien (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, 199).

Zusammenfassend kann über die Grounded Theory gesagt werden, dass es sich hierbei nicht um ein lineares, sondern um ein höchst prozesshaftes Analyseinstrument handelt. Diese Prozessorientiertheit trägt sozialer Interaktion insofern Rechnung, da die Grounded Theory im Sinne des Prinzips „Offenheit“ von qualitativer Forschung so auf neue Daten, Erkenntnisse, etwaige Probleme einzugehen vermag.

8. Methodenreflexion

Der/Die Forschende ist nicht nur bei der Interpretation der Ergebnisse, sondern bereits bei der Sampleauswahl und der Datenerhebung am Geschehen beteiligt, dies bedeutet, dass immer ein enger Zusammenhang zwischen den ForscherInnen und der untersuchten Wirklichkeit besteht (vgl. Hülst 2010, 284). Insofern kommt der Reflexion der Ergebnisse eine bedeutende Rolle zu. Jegliche Erkenntnis wird durch die Subjektivität und die Konstruktionsleistungen des Forschenden maßgeblich beeinflusst; das Wissen darum erfordert jedoch, sich während des gesamten Forschungsprozess reflexiv und kritisch mit der eigenen Untersuchung auseinanderzusetzen (vgl. Muckel 1996, 63).

Im folgenden Abschnitt der Diplomarbeit möchte ich mich daher mit verschiedenen Themen, welche mich im Zuge des Aufenthalts im Feld Kindergarten beschäftigten und mich über die Methode der Ethnographie nachdenken ließen, befassen. Zu diesem Zweck soll dieser Abschnitt in drei Teile untergliedert werden, im ersten Teil soll auf den Kontakt mit der Institution, den Leiterinnen und den Pädagoginnen eingegangen werden, im zweiten Teil soll der Umgang mit den Kindern beleuchtet werden, um daran anschließend methodische Aspekte zu behandeln. Bevor jedoch auf die zuvor genannten Punkte eingegangen wird, möchte ich anschließend drei Aspekte anführen, die mich im Feld besonders beeinflussten.

Staunen ist jenes Verb mit welchem sich mein Aufenthalt im Kindergarten am passendsten beschreiben lässt. Jeden Tag im Feld war ich von Neuem überrascht und verwundert, mit welcher verschiedenen Themen sich die Kinder untereinander befassen und wie sie sich mit den Problemlagen unterschiedlichster Art kompetent und elaboriert auseinandersetzten. Der Aufenthalt im Feld erlaubte mir dabei, ganz neue Einsichten in die Welt der Kinder zu gewinnen. Durch meine Beobachterinnenrolle war es mir möglich, kleine, subtile Dinge zu erfassen, welche aufgrund der vielen zu verrichtenden Tätigkeiten im Alltag der Pädagoginnen leicht unbemerkt und daher nicht in den Blick geraten können.

Ein weiterer zentraler Aspekt, welchen ich im Forschungsprozess eindeutig unterschätzt hatte, war der Umgang mit den eigenen Emotionen, mit denen ich im Zuge der Partizipation im Kindergarten konfrontiert war. Ich hätte im Vorfeld der Beobachtungen nicht damit gerechnet, wie sensibel Stimmungen registriert und aufgenommen werden und welche Wirkungen/Reaktionen diese sehr unterschiedlichen Eindrücke und Geschehnisse entfalten können. Sowohl Hektik und Nervosität der Kinder als auch von Seiten der Pädagogin lösten verschiedene Impulse in mir aus. Je nachdem, an welcher Perspektive ich mich mehr orientierte, hatte ich das Bedürfnis helfen zu wollen oder einzuschreiten. Eine Standpauke der Pädagogin bewirkte etwa, dass ich währenddessen immer mehr das Gefühl bekam, selbst etwas Unrechtes getan zu haben und reuevoll zu Boden blickte. Dann wieder, wenn beispielsweise die Pädagoginnen sichtbar überlastet waren und ich beobachtend „gemütlich“ auf meinem Sessel saß, machte mir meine empfundene Untätigkeit sehr zu schaffen. Der Impuls aufzu-

springen, meinen Block und Stift beiseitezulegen und ihnen zur Hand zu gehen, war in dieser Situation sehr stark und übermächtig.

Auch die Einsicht, dass das Forschungsvorhaben von Beginn bis zum Abschluss der Erhebung in hohem Maße von institutionellen Bedingungen beeinflusst bzw. bestimmt wird, war mir bei Planung bzw. Abfassung des Konzepts nicht von vornherein klar. Ich war auf die Duldung und das Wohlwollen der jeweiligen Institutionen angewiesen, dies erfordert in vielerlei Hinsicht Anpassung an die verschiedenen Anforderungen, um die Berechtigung zum Beobachten nicht zu verlieren und machte es schwierig, etwaige Probleme anzusprechen. Dies zeigte sich unter anderem in einem Kindergarten daran, dass ich das Einverständnis von Beobachtung zu Beobachtung mit der Leiterin erneuern musste, eine Beobachtungseinheit endete im Allgemeinen damit, dass ich die Leiterin mit der Frage aufsuchte, an welchen Tagen Beobachtungen möglich oder passend wären.

Vor dem ersten Kontakt mit dem Feld war ich zum Teil mit gegensätzlichen Gefühlen konfrontiert, Neugier auf die verschiedenen Interaktionen der Kinder und auf das in der Literatur beschriebene Eintauchen in die „fremde Lebenswelt“ einerseits, Nervosität bzw. Respekt davor, wie es sein würde, wie ich mich verhalten werde, auf der anderen Seite. Ein mulmiges Gefühl begleitete mich somit am ersten Tag in den Kindergarten. Auch beschäftigten mich zuweilen zwei Sätze, welche die Leiterinnen im Vorfeld geäußert hatten, zum einen der Verweis, dass sie bisher noch nicht die Erfahrung gemacht hätten, dass Ethnizität Thema bei den Kindern gewesen wäre. Zum anderen, ein Kommentar seitens einer anderen Leiterin, dass, wenn Beobachtungen hinsichtlich des kindlichen Umgangs beobachtbar wären, darüber gesprochen werden müsse. Dieser Satz beschäftigt mich nach dem Gespräch und ich fragte mich, wie dieser gemeint sein könnte. Muss mit den Kindern oder mit mir darüber gesprochen werden? Bin ich ihr gegenüber verpflichtet, Auskunft über meine Beobachtungen zu geben? Solle ich als Art „Spion“ fungieren?

Bereits beim Betreten des Hauses, wo sich der Kindergarten befand, wurde mir klar, dass ein neues Terrain betreten wird. Die Türen des Kindergartens waren verschlossen, erst durch Drehen des Knaufs am oberen Ende der Tür konnte der Eingang betreten werden. Nach Eintreten in den Kindergarten versuchte ich immer möglichst sorgfältig die Tür zu verschließen, verbunden mit der Hoffnung, dies nie zu vergessen, auf dass kein Kind aufgrund meiner Unachtsamkeit den Kindergarten verlassen könnte.

8.1 Zum Kontakt mit Leiterinnen und Pädagoginnen

Die ersten Beobachtungseinheiten in den unterschiedlichen Institutionen verliefen insofern ähnlich, als dass die Leiterinnen in dieser Situation für mich aus unterschiedlichen Gründen

(nicht anwesend und mit der Leitung der anderen Kindergartengruppe betraut) nicht verfügbar waren. Dieser Umstand verstärkte das anfängliche Gefühl des Fremdseins, des Nichtauskennens, da die bisher einzig mir vertraute Person nicht als Ansprechpartnerin greifbar war. Unterschiedlich gestaltete sich, wie ich von Seiten der Pädagoginnen in der Gruppe aufgenommen wurde. In einer Kindergartengruppe wurde das Gespräch seitens der Pädagogin mit mir gesucht; sie wollte über das Forschungsprojekt, insbesondere über die Dauer der Beobachtungen, informiert werden. Bemerkenswert für mich in diesem Gespräch war die leicht verärgerte Reaktion bzw. der Kommentar der Pädagogin auf die Erklärung meinerseits, dass ich bisher wenig ausschließendes Verhalten von Kindern in Bezug auf Ethnizität beobachten konnte: „Bei uns schließt niemand jemanden aus!“ Schon allein das Ansprechen dieser Möglichkeit schien die Pädagogin in hohem Maße zu irritieren. Ich bekam im Laufe der Beobachtungen immer mehr das Gefühl, dass, wenn Ethnizität überhaupt von den Kindern thematisiert würde, dann könne eine Auseinandersetzung damit ausschließlich in positiver und inkludierender Weise erfolgen.

In zwei der drei Kindergartengruppen wurde ich zwar freundlich begrüßt und verabschiedet, jedoch wurde ich im Alltag weitestgehend ignoriert bzw. kaum beachtet. In der anderen Kindergartengruppe hingegen wurde ich sehr häufig in den Kindergartenalltag mit einbezogen, angesprochen, aufgefordert mitzumachen, zu helfen, zu beaufsichtigen etc. Ich hatte je nach Situation den Status einer Art Praktikantin oder eines etwas größer gewachsenen Kindergartenkinds eingenommen bzw. zugewiesen bekommen. Eine Begebenheit, die dies illustriert, möchte ich an dieser Stelle kurz ausführen.

Die Pädagogin ruft die Kinder in die Garderobe, auf dem Boden sind Quadrate gleicher Größe, der Länge nach aneinandergereiht, abgebildet. Ich sitze am Boden neben der Tür, die Kinder sitzen dicht gedrängt auf der Bank der Garderobe. Nacheinander werden die Kinder von der Pädagogin aufgerufen, beim Ertönen des Trommelschlags müssen die Kinder in das nächste Quadrat hüpfen, wird zweimal die Trommel geschlagen, muss ein Quadrat übersprungen werden. Ich sitze noch nichtsahnend am Boden und beobachte das Geschehen. Plötzlich höre ich meinen Namen, nun sei ich dran, denn nur zuschauen würde nicht gehen, meint die Pädagogin leicht lächelnd zu mir. Ich stehe auf und bin irritiert, damit hätte ich nicht gerechnet. Ich höre die Trommel und springe in das erste Quadrat, beim zweiten Sprung scheint die Pädagogin zweimal die Trommel geschlagen zu haben, ich hüpfte aber nur in das nächste, was für mich bedeutet, dass ich nun wieder zurück an den Start muss, weil ich einen Fehler gemacht habe. Die Kinder lachen begeistert. Ich fühle mich ein wenig beschämt, wieder zurückversetzt in den Turnunterricht meiner Grundschulzeit als hätte ich den Kopfstand erneut nicht geschafft. Beim nächsten Versuch bemühe ich mich, korrekt hinzuhören, um diese Prozedur möglichst schnell hinter mich zu bringen (Auszug Protokoll 4.11.2011).

Diese andauernde Einbeziehung begann mich zusehends zu irritieren und ich empfand sie als äußerst unangenehm. Nach einiger Zeit konnte ich eine Art Vermeidungstendenz dieser Kindergartengruppe und deren Pädagogin gegenüber bei mir feststellen; die Beobachtungen fanden vermehrt in der anderen Kindergartengruppe statt.

Für mich überaus erstaunlich war, dass ich zwar über längerer Zeit am Kindergartenalltag partizipierte, das pädagogische Personal mich jedoch durchgängig kaum bis nie fragte, ob ich hinsichtlich der kindlichen Auseinandersetzung mit Ethnizität Beobachtungen machen konnte. Ein möglicher Grund für das Nichtansprechen könnte damit zusammenhängen, dass die Pädagoginnen, als Expertinnen für dieses Lebensalter, von vornherein davon ausgehen, dass Ethnizität in diesem Alter noch keine bzw. eine äußerst untergeordnete Relevanz besitzt. Von Seiten einiger Pädagoginnen schien es mir zum Teil so, als wäre ihnen meine Präsenz unangenehm und als würde ich als Art Kontrollorgan wahrgenommen werden. Dies wurde für mich insbesondere an skeptischen Blicken, wenn ich etwa protokollierte, deutlich sowie am mehrmaligem Erkundigen nach der Dauer der Beobachtungen und das häufige Erklären von gesetzten Handlungen. Auch wurde ich mehr oder weniger subtil darauf hingewiesen, dass es nun wohl Zeit wäre für mich zu gehen oder die Beobachtungen an einem anderen Tag als den ursprünglich geplanten vorzunehmen.

8.2 Vorstellung und Information für die Kinder

Vorab hatte ich eigentlich geplant, mich im Rahmen der Gruppe allen Kindern vorzustellen, um ihnen meine Tätigkeit im Sinne des Prinzips „Unsichtbarkeit durch Sichtbarkeit“ (vgl. Oswald/Krappmann 1995) zu erklären. Jedoch war in den ersten Beobachtungseinheiten in zwei der drei Kindergartengruppen keine Zeit bzw. Raum für eine Vorstellung. Da ich nicht wusste, inwieweit meine Initiative dahingehend von der Institution begrüßt wurde, entschied ich mich, jenen Kinder, die wissen wollten oder wo ich das Gefühl hatte, dass es sie beschäftigte, was ich machte, wer ich war, dies näher zu erklären. Überraschend für mich war, dass die meisten Kinder eigenaktiv auf mich zugingen, sich vorstellten und wissen wollten, wer ich war und was ich machte. Die Frage nach meiner Person, Tätigkeit und was ich aufschrieb und festhielt, beschäftigte die Kinder während der gesamten Beobachtungszeit. Wobei die Befassung damit von Kind zu Kind unterschiedlich war, und im Laufe der Zeit abzunehmen schien.

In einer Kindergartengruppe wurde eine Vorstellung von der Pädagogin gewünscht, auf Vorkommnisse soll im Anschluss kurz eingegangen werden.

Die Pädagogin bildet einen Sesselkreis. Um einen ovalen Tisch sind die Sessel nebeneinander angeordnet. Für mich stellt sie einen großen Sessel hin. Einige Kinder grinsen mich neugierig an. Nachdem alle Kinder, die Pädagogin und auch ich Platz genommen haben, stellt die Pädagogin den Kindern die Frage, ob ihnen aufgefallen ist, was sich in der Gruppe verändert hat. Sie scheint mit dieser Frage auf mich abzielen. Einige Hände schnellen daraufhin eilends in die Höhe, sie können es scheinbar kaum erwarten, von der Pädagogin aufgerufen zu werden. Entgegen den Erwartungen der Pädagogin, wird von dem ersten Kind nicht auf meine Person, sondern auf die veränderte Dekoration im Raum, verwiesen. Als die ganze Aufmerksamkeit auf mich gerichtet ist, kommt mir mein Sessel überaus groß

vor, wie auf einem Thron sitzend blicke ich über die Köpfe der Kinder und der Pädagogin hinweg und fühle mich so groß. Es wäre mir lieber, auf einem kleinen Sessel zu sitzen. Ein Kind sagt: „Eine neue Tante!“ Einige Kinder zeigen auf mich. Dies schien der Startschuss für mich gewesen zu sein, die Pädagogin nickt mir auffordernd zu. Ich erkläre ihnen, dass ich auch noch in eine Art Schule gehe, die Universität genannt wird. Ich sei da, weil ich mich dafür interessiere, was sie im Kindergarten so alles machten und erlebten. Sie scheinen mit dieser Erklärung zufrieden zu sein. Die Kinder stellen sich abwechselnd mit Namen vor. (Auszug aus dem Protokoll 28. Oktober 2011)

Dieser große Sessel, welcher in dem zuvor angeführten Beispiel als „Thron“ beschrieben wird, wird in einer wichtigen Interaktionssequenz noch von Bedeutung sein. An diesem Protokoll wird neuerlich deutlich, dass der Umgang mit den eigenen Gefühlen eine oft herausfordernde Aufgabe war.

8.3 Zur Rolle

Als ich erstmalig den Kindergartenraum betrat, musterten mich viele Kinderaugen neugierig. Entgegen meinen Erwartungen waren die Kinder größtenteils interessiert und nahmen mich freundlich auf, andere, welche anfänglich Vorbehalte hatten oder skeptisch mir gegenüber waren, schienen mit der Zeit aufgeschlossener zu werden.

Wie in der Literatur beschrieben, konnte ich während des Aufenthaltes im Feld unterschiedliche Grade der Involvierung feststellen, welche sich zum Teil auch aus der jeweiligen Situation ergaben. Phasen der Beobachtung wechselten sich mit Phasen intensiverer Teilnahme während des Aufenthalts im Feld ab. Eine reine Beschränkung auf die Beobachterinnenrolle war schon allein aufgrund der sehr häufigen Kontaktaufnahmen seitens der Kinder nicht möglich. Es gab Phasen, in denen ich mich ausschließlich auf die Beobachtung konzentrierte und versuchte, möglichst im Hintergrund zu bleiben, zu anderen Zeiten wiederum fanden Gesprächen und Spielsequenzen mit den Kindern statt. Flexibilität und Anpassung an die Gegebenheiten und Erfordernisse des Feldes sind, wie bereits beschrieben, eine äußerst wichtige Eigenschaft im Rahmen ethnographischer Untersuchungen.

Einige Kinder konnten in ihren Spielaufforderungen äußerst vehement sein, in einigen Situationen war es deshalb notwendig, den Kindern regelmäßig zu erklären, dass ich nun wieder beobachten müsse. Manche konnten diese Erklärung akzeptieren, andere wiederum waren nach wenigen Minuten erneut zur Stelle, um mich zu fragen, ob ich nun endlich fertig sei. Ich schien eine beliebte Spielpartnerin zu sein, die Attraktivität war mitunter dadurch bedingt, dass ich mich, wenn ich spielte, auf ihre Spiele einzulassen versuchte und nicht auf die Einhaltung verschiedenster Regeln beharrte. Während des Freispiels, in denen die Kinder in größeren oder kleineren Gruppen formiert verschiedenen Beschäftigungen nachgingen, war es unter anderem notwendig, um Erlaubnis zu fragen, ob ich mich zu ihnen setzen dürfe. Der überwiegende Teil der Kinder waren wohlwollend mir gegenüber und ich hatte zudem den

Eindruck, dass sie es als Art Auszeichnung empfanden, dass ich mich zu ihnen setzte. Einzelne wiederum machten klar, dass sie dies nicht wollten, indem sie mich aufforderten wegzugehen.

Die größten Schwierigkeiten für die Kinder bereitete der Umstand meiner Nichtsanktionierung von Regelverstößen oder Konflikten seitens der Kinder. Durch das konsequente Nichteingreifen schien die „normale“ Ordnung gestört zu sein; die Verbindung zwischen dem Status Erwachsensein und Wirkmächtigkeit war durcheinander geraten. Dies rief bei den Kindern eine gewisse Irritation hervor, sie forderten in manchen Situationen geradezu mein Einschreiten ein und konnten nur schwer verstehen, warum ich dieser Aufforderung nicht ihren Erwartungen entsprechend nachkam und nur auf die zuständige Pädagogin verwies. Aufforderungen dieser Art wurden hinsichtlich der Quantität im Laufe der Beobachtung weniger, jedoch kamen diese während des gesamten Aufenthalts im Feld durchgängig vor. Die von mir eingenommene Rolle schien für sie nicht ausschließlich problematisch zu sein, vielmehr konnte ich feststellen, dass sie meine „besondere“ Stellung in der Gruppe relativ rasch zu ihrem Vorteil zu nutzen vermochten; sie begriffen schnell, dass ich keine „normale“ Pädagogin mit Entscheidungsbefugnissen und Autorität war. Im Laufe der Zeit kam mir als Bezeichnung für meine Stellung in der Gruppe der Beiname Hybrid in den Sinn. Den Kindern schien bewusst sein, dass ich nicht wirklich den Status eines Kindes, jedoch auch nicht den eines mit Wirkmächtigkeit ausgestatteten Erwachsenen, inne hatte. Ich war etwas dazwischen, eine Art Mischwesen.

Im folgenden Abschnitt sollen nun einige Beispiele angeführt werden, wie die Kinder sich in ihrem Kinderalltag mit meiner „besonderen“ Rolle auseinandersetzten und wie sie mit dieser umzugehen versuchten. In manchen Situationen schien ich von den Kindern mehr als Kind, dann wieder als Erwachsener wahrgenommen zu werden. Dies zeigte sich etwa darin, dass das Einhalten von bestimmten Regeln nicht nur für die Kinder, sondern auch für mich galt und dies mir gegenüber zum Teil mit erstaunlicher Vehemenz eingefordert wurde. So kann etwa der Hinweis an mich, dass es nun auch für mich Zeit wäre aufzuräumen oder dass ich mich doch auch, wie die anderen Kinder, an der Tür anstellen soll, dahingehend verstanden werden. Des Öfteren kam es, wenn ich bei ihnen saß und beobachtete, zudem vor, dass ich als Kind mitgezählt wurde, beispielsweise wenn die Kinder herauszufinden versuchten, ob sich bereits zu viele Kinder in dem jeweiligen Bereich⁵ des Kindergartens aufhielten. In anderen Situationen wiederum war der mir zugewiesene Erwachsenenstatus hinderlich und wurde als Begründung für die Nichtpartizipation oder Exklusion bei einem Spiel herangezogen. Ich war Geheimnishüterin und Verbündete gleichermaßen; ich wurde von den Kindern in Geheimnisse eingeweiht, welche die Pädagoginnen oder andere Kinder nicht wussten oder

⁵ In allen drei Kindergartengruppen waren die unterschiedlichen Bereiche, wie Bauecke, Puppenküche, Lesecke etc. mit einem Aufkleber gekennzeichnet, welche die maximale Anzahl jener Kinder anzeigten, die sich darin aufhalten dürfen.

nicht wissen durften, etwa, dass Spielzeuge trotz des Verbots in den Kindergarten mitgebracht und von den Kindern versteckt wurden. Auch schienen sie mich an unerlaubten Handlungen teilhaben zu lassen, in dem Wissen, dass von mir keine Gefahr ausging und ich meine Kenntnis nicht an die Pädagoginnen weitergeben würde, welches an einem Auszug eines Beobachtungsprotokolls deutlich wird:

Ana (5 Jahre), Elena (5 Jahre) und Rosa (4 Jahre) setzen sich zu mir an den Tisch. Sie haben Lipgloss, Labello und Wimperntusche dabei, sie schminken sich abwechselnd. Kaja (3 Jahre) sieht ihnen stehend zu. Immer wieder blicken sie verstohlen zur Pädagogin und verstecken Lipgloss und Wimperntusche sogleich nachdem sie sich geschminkt haben unter dem Tisch. Sie sind sich bewusst, dass sie eine Regel des Kigas brechen und ich entweder nichts von der Regel weiß oder nichts unternehmen werde um die Einhaltung der Regel einzufordern. (Auszug aus dem Protokoll vom 30.9.2011)

Weiters versuchten sie in manchen Situationen geradezu das Wissen um meine mangelnden Entscheidungsbefugnisse dahingehend zu nutzen, um ein Eingreifen von meiner Seite zu provozieren, indem sie verschiedene Sachen hinunterwarfen und mich erwartungsvoll grinsend ansahen. Nicht nur den Kindern, auch mir bereitete zuweilen mein durch die eingenommene Rolle bestimmtes Agieren in manchen Situationen Probleme. Insbesondere am Anfang meines Aufenthalts im Feld, wo ich ausschließlich in einer Institution beobachtete, hatte ich manchmal stark mit meiner eigenen Fassung und meinen zutiefst ambivalenten Gefühlen zu kämpfen. Die Vorgänge in dieser Kindergartengruppe, welche einerseits von erhöhter Aggressionsbereitschaft seitens der Kinder, als auch von Überforderung von Seiten der Pädagoginnen geprägt war, verunmöglichte für mich jegliche Form der Beobachtung, die wenigen Feldnotizen, die ich notierte, beschäftigten sich mit meiner empfundenen Ohnmacht und Hilflosigkeit. In einer Beobachtungseinheit war die Situation so eskalierend und unerträglich für mich, dass ich meine Rolle zuweilen aufgab und verschiedenste Tätigkeiten übernahm, wie die Assistenz beim Anziehen der Kinder in der Garderobe oder das Verhindern größerer Verletzungen der Kinder. Zudem erlebte ich erstmals am eigenen Leib, was es bedeutet, nicht als Beobachterin außen vor zu bleiben, sondern plötzlich mitten im Geschehen zu sein und sich dem Feld ausgeliefert zu fühlen. Was anfänglich als „harmloses“ Gespräch mit einem Kind beginnt, endet damit, dass drei Burschen mir versuchen den Block zu entreißen und mir gegenüber handgreiflich werden, indem sie mich am Kopf und Arm schlagen. In den Feldnotizen vermerke ich:

Ich bin sehr erstaunt über den Fortgang und die Entwicklung dieses Gesprächs und frage mich, ob dies aufgrund meiner im Feld eingenommenen Rolle, nicht zu sanktionieren, passiert ist. Ich befinde mich mitten in der Situation, ich begreife nun erst, was es bedeutet, Teil des Feldes zu sein bzw. mich dem Feld ausgeliefert zu fühlen. (Auszug aus dem Protokoll 3.10. 2011)

Ich hatte zwar mit den Leiterinnen abgesprochen, den Konflikten der Kinder neutral zu begegnen und nicht zu sanktionieren, im Feld stellte sich dieser Punkt jedoch als schwieriger heraus, als ich in der Planung gedacht hätte. Wenn es zu Streitigkeiten zwischen den Kindern in unmittelbarer Nähe von mir kam, war ich überaus unsicher, wie ich reagieren sollte.

Zum einen war die Verunsicherung darin begründet, dass ich aufgrund meiner Tätigkeiten in der pädagogischen Praxis gewöhnt war, einzugreifen. Zum anderen, da ich glaubte, bei den Pädagoginnen so negativ aufzufallen und dadurch mitunter meine Berechtigung, weiter beobachten zu können, zu verlieren. Mir wurde zusehends bewusst, dass die Qualität der erhobenen Daten nicht nur von meinem eigenen Vermögen, sondern auch von jeweiligen Rahmenbedingungen in den verschiedenen Institutionen abhängig ist.

8.4 Zur Beobachtung und Abfassung der Feldnotizen

Die Komplexität der Interaktionen und die Schnelligkeit der Abläufe ließen mich dem Feld mit Respekt und einem gewissen Gefühl von Überforderung gegenüber treten, da ich befürchtete, mit meinen Beobachtungen den vielen verschiedenen Facetten des Feldes nicht in dem Maße gerecht zu werden, wie es mir angemessen erschien.

Beim Beobachten und Mitschreiben galt es, insbesondere Unvollständigkeit auszuhalten, aufgrund der Schnelligkeit der Abläufe kam es zuweilen vor, dass meine Aufmerksamkeit erst nach einiger Zeit auf das Geschehen gerichtet war und ich die für das Verstehen notwendige Vorgeschichte bzw. wichtige Details versäumte. Eine Beobachtung im Team wäre in den genannten Fällen sicher hilfreich gewesen, um Schwierigkeiten dieser Art auszugleichen. Auch können so „unterschiedliche Beschreibungen desselben Ereignisses aus unterschiedlichen Blickwinkeln“ (Oswald/Krappmann 1988, 35) erzielt werden und ermöglichen so ein umfassenderes bzw. vollständigeres Bild der beobachteten Situation.

Sowohl die Abfassung der Feldnotizen während der Beobachtungen, als auch die nachträgliche Protokollierung veränderte sich im Laufe der Zeit. Während ich anfänglich versuchte, möglichst detailliert die Chronologie der Ereignisse in meinen Feldnotizen festzuhalten, ging ich bald dazu über, die Geschehnisse mit wenigen Stichworten zu vermerken und in den Protokollen die für das Forschungsinteresse relevanten Interaktionen näher zu beschreiben. Das stichwortartige Mitschreiben war zwar einerseits äußerst praktikabel, andererseits stellte sich gerade dieses als Problem heraus, denn auch wenn ich am selben Tag protokollierte, gestaltete sich die Rekonstruktion der Geschehnisse manchmal als sehr schwierig. Anhand der vorigen Ausführungen wird deutlich, dass einige Zeit des Vertrautwerdens mit dem Feld und mit der Methode notwendig war, um einen für mich brauchbaren Modus zu finden, die Fokussierung auf einzelne Interaktionen und deren nachträgliche detaillierte Beschreibung schien adäquat.

Mein Block, welchen ich während des gesamten Aufenthalts im Feld stets bei mir trug, strahlte für die Kinder eine enorme Faszination aus. Für sie schien dieser etwas Magisches zu haben. Sie wollten ihn anfassen, darin malen, zeichnen, sich verewigen, ihren Namen

schreiben und ihn mir wegnehmen. Ich sagte ihnen zwar, dass ich aufschrieb, was sie im Alltag so machten, jedoch blieb es für sie ein Stück weit fremde Welt, Mysterium und Geheimnis. Manchmal las ich ihnen daraus einen Satz vor, wenn sie mal wieder wissen wollten, was ich denn aufschrieb, zum Teil waren sie verwundert, welche scheinbaren Belanglosigkeiten ich notierte. Auch schien manchen Kindern zu gefallen, dass ich aufschrieb, was sie machten und so ihre Handlungen als wichtig/interessant erachtete. Auf meine Antwort, auf die Frage, was ich denn aufschreiben würde, entgegnete mir ein Bub (3 Jahre) mit einem breiten Grinsen: „Schreibst du auch auf, wenn ich Blödsinn mache?“

Das in der Literatur oftmals behandelte Thema des Umgangs mit der durch die Anwesenheit der Beobachterin bedingten Verzerrung der sozialen Wirklichkeit im Feld, versuchte ich mit einer Kombination aus nichtsanktionierendem Verhalten auf der einen Seite und dem offenen und möglichst transparenten Umgang über meine Tätigkeit (im Sinne des Prinzips „Unsichtbarkeit durch Sichtbarkeit“) auf der anderen Seite zu begegnen. Im Zusammenhang mit dieser Thematik zeigte sich während des Beobachtungsprozesses, dass meine Person, meine Tätigkeit zwar weiterhin Anlass für Fragen gab und für eine gewisse Irritation bei den Kindern sorgte (was sich insbesondere an Blicken und zurückhaltendem Verhalten der Kinder zeigte), jedoch schien dies mit der Zeit abzunehmen. Es stellte sich zudem heraus, dass, je mehr sie mit mir und meinen Tätigkeiten vertraut waren, desto unbefangener agierten und verhielten sie sich in meiner Anwesenheit. Es kann zudem angenommen werden, dass Kinder dieses Alters und Entwicklungsstands weniger nach sozial erwünschtem Verhalten handeln, als es etwa Erwachsene, Jugendliche oder auch ältere Kinder tun. Auch hatte ich zuweilen das Gefühl, dass sie meine Präsenz im Laufe der Zeit zu vergessen schienen. Wobei es anzumerken gilt, dass sich nach Krappmann und Oswald (1995) dieses Dilemma schwer gänzlich auflösen lässt.

An dieser Stelle soll auf eine weitere Schwierigkeit verwiesen werden, die sich im Zuge der Abfassung von Beobachtungsprotokollen ergab. In verschiedenen Protokollen war es beispielsweise notwendig, auch Beschreibungen wie etwa die Hautfarbe des Kindes (dunkelhäutig, hellhäutig etc.) zu verwenden. Fest steht, dass solche Bezeichnungen nicht unproblematisch sind. Diehm, Kuhn und Machold (2010) machen in diesem Zusammenhang auf die Gefahr der Reifizierung durch Forschung aufmerksam. Ein vollständiges Vermeiden solcher Benennungen würde jedoch „dünne Beschreibungen“ provozieren, welche für die Analyse wenig geeignet wären (vgl. Kelle 1999, 319 zit. n. Diehm/Kuhn/Machold 2010, 87).

8.5 Zur Handhabung des Analyseinstruments

„Die einzelnen Schritte der Analyse [nach Grounded Theory; Anm. S. L.] verlaufen nicht nach einem zwingenden logischen Schema, sie bewegen sich kreisförmig, sprunghaft, bisweilen

rekursiv und immer beweglich, dem jeweiligen Stand des Erkenntnisprozesses gemäß“ (Hülst 2010, 289). Der von Hülst beschriebene Ablauf entspricht den gemachten Erfahrungen im Umgang mit der Analysemethode, der Kodierprozess war lange Zeit durch ein feinanalytisches Vorgehen geprägt, Konzepte und Kategorien wurden gebildet und wieder verworfen, erst allmählich konnte eine Ordnung, (in Beziehung stehende Kategorien und Subkategorien) hergestellt werden.

Die angestrebte Sättigung der Theorie konnte in der hier vorliegenden Untersuchung jedoch nicht in dem gewünschten Maße erreicht werden. Eine Beendigung der Beobachtungsphasen erfolgte nicht zuletzt aus pragmatischen Gründen, nämlich aufgrund der Begrenzung der Beobachtungserlaubnis von Seiten der Institutionen. Für ein differenzierteres und aussagekräftigeres Ergebnis wäre deshalb ein längerer Aufenthalt im Feld und im Sinne des Theoretical Sampling, eine andere bzw. weitere Sampleauswahl wünschenswert.

In diesem Kapitel wurden verschiedene Aspekte, welche im Feld vorgefunden wurden, thematisiert, im nun folgenden Abschnitt stehen die Ergebnisse, die Interpretation der Daten im Vordergrund.

9. Wenn Ethnizität ins Spiel kommt – Kategorisierung und Interpretation ausgewählter Beobachtungssequenzen

In diesem Abschnitt wird anhand der Kategorisierung und Interpretation ausgewählter Beobachtungssequenzen die Fragestellung nach der kindlichen Auseinandersetzung mit Ethnizität zu beantworten versucht, um im Anschluss die Ergebnisse mit Literatur zu diskutieren.

Als für mein Forschungsinteresse besonders ergiebig und lohnend stellten sich Situationen heraus, die sich durch eine gewisse Autonomie seitens der Kinder auszeichneten. Unter Autonomie von Seiten der Kinder wird in diesem Zusammenhang die Möglichkeit eigenaktiv zu handeln verstanden, was eine wie immer geartete Abwesenheit der Pädagoginnen voraussetzt. Dazu gehörten unter anderem Tischgespräche während der Jausenzeit, das Umziehen in der Garderobe oder Übergänge zwischen Phasen des Freispiels und von Pädagoginnen angeleiteten Tätigkeiten, jedoch auch Zeiten während des Freispiels, in denen die Kinder ihre Beschäftigungen und Interaktions- und SpielpartnerInnen selbsttätig auswählen konnten. Weiters zeigte sich, dass sich die Kinder in den meisten Fällen nur dann mit Ethnizität befassten, wenn die Pädagoginnen anderweitig beschäftigt oder nicht anwesend waren. Auch konnte beobachtet werden, dass sie ihre Aktivitäten in diesem Zusammenhang so lange zu unterbrechen schienen, bis sich die Pädagoginnen wieder anderen Dingen zuwandten. Dies deutet darauf hin, dass zum einen das Ausprobieren und Aushandeln im Sinne des „Doing Ethnicity“ Freiräume zur Bearbeitung braucht, in welchen dies auch „sanktionsfrei“ möglich ist. Zum anderen, dass Kinder eigene Strategien dafür finden, wie sie ein Eingreifen seitens der Pädagoginnen möglichst umgehen bzw. verhindern können.

In Anlehnung an Goffman, der unterschiedliche „Sphären des Handelns“ (Goffman 1994, 63) unterscheidet, lässt nach Faust-Siehl das „Sozialleben der Kinder in der Schule sich als zwei *schulische Bühnen* verstehen: Parallel zur ‚Bühne‘ des von den LehrerInnen gestalteten Schul- und Unterrichtslebens leben und lernen die Kinder in ihrer Klassengruppe mit den informellen Gruppenstrukturen der Freunde, Rivalen, gefürchteten, abgelehnten und gleichgültigen MitschülerInnen“ (Faust-Siehl 1995, 167; Hervorhebung i. O.). Auf der „Vorderbühne“ so Zinnecker steht „Unterricht“ im Vordergrund, auf der „Hinterbühne“ spielen sich das „Unterleben der Schüler“ und ihre „Subkultur“ ab (vgl. Zinnecker 1978 zit. n. Kalthoff/Kelle 2000, 695) ab. Ein solches Vorgehen/eine solche Trennung scheinen nicht nur SchülerInnen im Grundschulalter, sondern bereits auch Kindergartenkinder zu praktizieren. Dafür nutzen sie, wie die Beobachtungen zeigen, spezielle Räume, Nischen und Zeiten, welche eine gewisse Autonomie garantieren, um sich speziell in Peer-Interaktionen solchen Themen zu widmen. Kinder scheinen zudem ein feines Gespür dafür zu entwickeln, dass es Themen gibt, die sie sich hauptsächlich untereinander, sprich in Abwesenheit von Erwachsenen, aushandeln. Mit den vorigen Ausführungen soll jedoch nicht das Bild des ausschließlich eigen-

mächtig und eigenaktiv handelnden Kindes vermittelt werden, wie etwa Beck und Scholz (vgl. 2000, 157) in ihrer Beobachtungsstudie mit Grundschulkindern aufzeigen, unterliegen kindliche Aktivitäten sehr stark institutionellen Regeln. In den eigenen Beobachtungen verdichtete sich zunehmend der Eindruck, dass sich Kinder zwar eigenmächtig mit Themen wie Ethnizität befassen, diese jedoch sehr stark durch Interventionen der Pädagoginnen oder den Ablauf der Institutionen bestimmt und beeinflusst wurden; viele der beobachteten Interaktionssequenzen endeten beispielsweise mit dem Ermahnen oder Anstellen an der Tür. Bevor auf die verschiedenen Praxen der Auseinandersetzung und Verwendung von Ethnizität im Kindergartenalltag der Kinder eingegangen werden, gilt es anzumerken: „Ethnographische Beschreibungen verführen dazu, den beschriebenen Gegenstand ... in seiner realen Existenz über zu bewerten“ (Weißköppel, 2003, 228). Dieses Zitat möchte ich als Anlass nehmen, um darauf hinzuweisen, dass während des Aufenthalts im Kindergarten die kindliche Befassung mit Ethnizität keine ständige Aktivität war, sondern in Interaktionen ab und an, mal offen, dann wieder unterschwellig zum Thema der Kinder wurde. Die beobachteten Kinder setzten sich in ihrem Kindergartenalltag (wie bereits erwähnt: in Tischgesprächen während der Jausenzeit, in Spielsequenzen verschiedenster Art) eigenaktiv mit den Themen Sprache/Mehrsprachigkeit, Hautfarbe/Aussehen und mit Nationalität oder Herkunft auseinander. Insbesondere sprachliche Aspekte von Ethnizität stellten sich als dominantes Thema bei den Kindern heraus. Ein möglicher Grund hierfür könnte im Erleben und in den Erfahrungen der Kinder in ihrem Alltag begründet sein, da Sprache als Medium und Gebrauchsmittel zur Verständigung für die Kinder am unmittelbarsten relevant ist. Wenn sich Kinder mit Ethnizität befassen, geht es jedoch nicht ausschließlich um die Auseinandersetzung mit der eigenen Mehrsprachigkeit, der Einbezug von Merkmalen wie Aussehen/Hautfarbe oder Nationalität/Herkunft wird von den Kindern zur Unterscheidung herangezogen; wie die folgenden Beobachtungsprotokolle nahe legen, scheint es, als würde dies in den beobachteten Situationen gezielt verwendet werden oder erfolgen.

Die Analyse stützt sich dabei, wie bereits erwähnt, auf ethnographische Beobachtungsprotokolle, welche im Rahmen der eigenen Untersuchung in zwei Kindergärten in Wien entstanden. In die Analyse fließt nicht, wie ursprünglich vorgesehen, ausschließlich die interaktive Befassung mit Peers ein, auch berücksichtigt wurden unter anderem Interaktionen in die ich als Beobachterin mit einbezogen wurde.

Im Zuge der Auswertung ließen sich drei übergeordnete Kategorien, „Ethnizität als Unterscheidungsmerkmal“, „Ethnizität als Herstellen von Zugehörigkeit“ und „Anders- bzw. Mehrsprachigkeit als Möglichkeit“, identifizieren. Zur Veranschaulichung sollen die Haupt- und Subkategorien schematisch dargestellt werden.

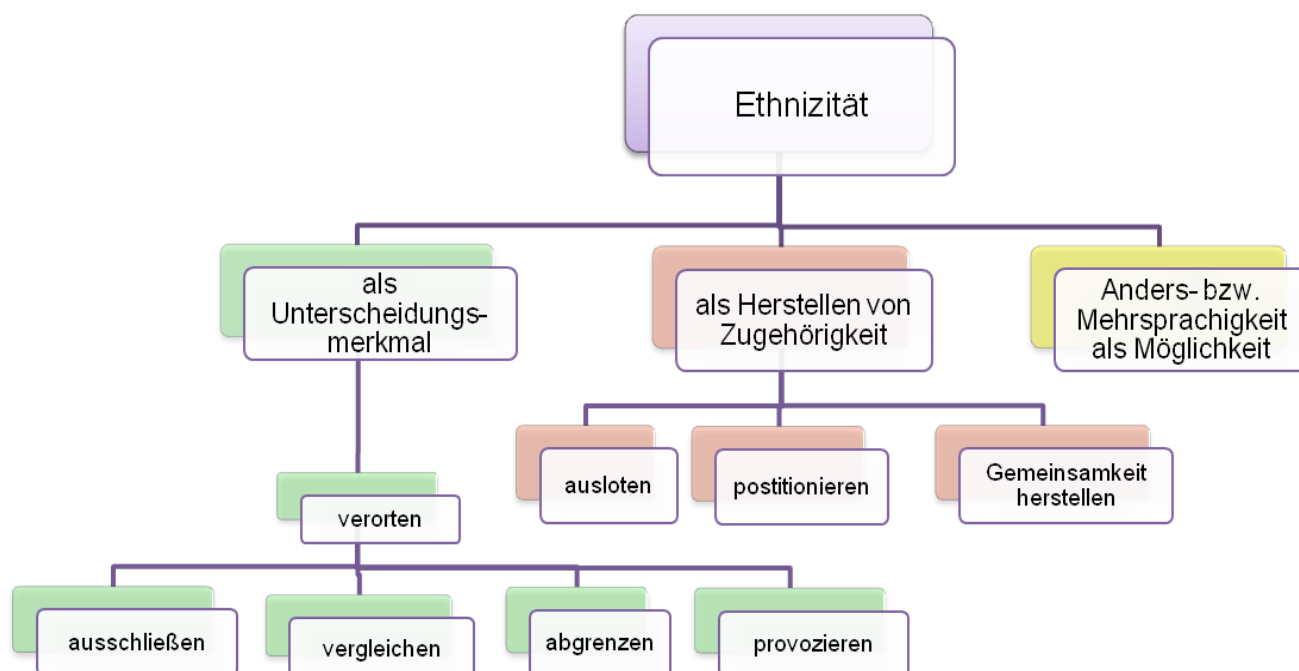


Abb.: Organigramm der Haupt- und Subkategorien

Wobei angemerkt werden muss, dass die einzelnen Kategorien nicht gänzlich unabhängig voneinander betrachtet werden können, sondern in den verschiedenen Interaktionssequenzen zum Teil gleichzeitig, jedoch in unterschiedlicher Gewichtung, bedeutsam werden. Bevor nun auf die identifizierten Kategorien näher eingegangen wird, soll noch darauf hingewiesen werden, dass die folgende Analyse „nur eine Spielart möglicher Beschreibungen der Wirklichkeit“ (Hülst 2010, 284) ist, sprich, die dargestellten Ergebnisse erheben nicht den Anspruch, objektive Wahrheit abzubilden; es wurde anhand der Beobachtungsprotokolle versucht, verschiedene Lesarten zu entwickeln.

9.1 Ethnizität als Herstellen von Zugehörigkeit

In einer Gesellschaft, wo Vielfalt und Diversität in den verschiedensten Lebensvollzügen die Realität darstellt, scheint bereits für Kinder frühen Alters ein Bedürfnis nach Befassung und Klärung der Frage „Wo gehöre ich und andere hin?“ zu bestehen, was in dieser Arbeit durch die Kategorie „Ethnizität als Herstellen von Zugehörigkeit“ zum Ausdruck kommen soll. Das Verb „herstellen“ soll in diesem Zusammenhang auf den Akt der Hervorbringung von ethnischer Zugehörigkeit verweisen; Zugehörigkeit ist nicht per se gegeben, denn wie im Folgenden noch gezeigt wird, muss Zugehörigkeit erst von den Kindern erfragt werden, es bedarf einer Positionierung oder die Legitimität einer Gruppe. Roth und Terhart weisen in ihrem Artikel darauf hin, dass gerade Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sich „neben den alterstypischen Entwicklungsaufgaben auch mit Vorstellungen von Zugehörigkeit auseinandersetzen müssen“ (Roth/Terhart 2008, 4). Dieser Befund deckt sich mit den Beobach-

tungen aus der vorliegenden Untersuchung, das relativ häufig vorkommende, eigenaktive Ansprechen dieser Thematik deutet darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen ethnischen Zugehörigkeit sowie die Zugehörigkeit der anderen insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund ein im Alltag relevantes Thema zu sein scheint, welches im Kontext Kindergarten von den Kindern selbsttätig thematisiert wird.

In der Beschäftigung mit den Beobachtungsprotokollen scheint es gerade so, als sei dieses Thema eines, welches von den Kindern eine Bearbeitung geradezu verlangt und erfordert. Die beobachteten Kinder greifen in ihrer Befassung damit auf eine sehr pragmatische Vorstellung von kultureller bzw. ethnischer Zugehörigkeit zurück; vorrangiges Merkmal für Zugehörigkeit scheint sich vor allem durch das Beherrschen bzw. Können einer bestimmten Sprache (Muttersprache/Familiensprache) auszudrücken. Diese Kategorie umfasst drei Subkategorien: erstens jene, in der das auslotende und explorierende Moment im Vordergrund steht, wo (sprachliche) Zugehörigkeit noch nicht feststeht, zweitens jene, in der das Ausdrücken von Zugehörigkeit immer auch eine gewisse Positionierung beinhaltet und schließlich noch die dritte Subkategorie, welche Zugehörigkeit eng verknüpft mit einem Kollektiv sieht, das in verschiedenen Situationen von den Kindern herzustellen versucht wird.

9.1.1 Ausloten

Die Subkategorie „Ausloten“ ist insbesondere durch das Fragen der Kinder gekennzeichnet. Zu beobachten war dies vor allem in Interaktion mit noch unbekannten Personen, wie die der Beobachterin. Der/Die Andere und dessen noch fremde bzw. unbekannte sprachliche Zugehörigkeit gerät in den Fokus der Aufmerksamkeit. Kulturelle oder ethnische Heterogenität, die sich in diesem Kontext insbesondere durch das Phänomen Plurilingualität ausdrückt, scheint bei den Kindern ein vermehrtes Bedürfnis nach Eindeutigkeit und Ordnung hervorzurufen, welches auf die Identitätsarbeit bereits junger Kinder verweist.

Der folgende Protokollausschnitt kann dabei als Versuch interpretiert werden, sprachliche Zugehörigkeit eines anderen auszuloten.

Am 28. Oktober 2011, vormittags:

Die Kinder und die Pädagogin gehen in die Garderobe, Lara (4 Jahre) bleibt im Kindergartenraum zurück, sie hat mit der Pädagogin vereinbart, dass sie in der Puppenküche die herumliegenden Töpfe, Teller etc. aufräumt. Sie scheint diese Arbeit sehr gern zu machen. Ich gehe von der Garderobe erneut in den Kigaraum, um meine Jacke und Schuhe zu holen, da ich fälschlicherweise annehme, dass wir in den Hof gehen. Um mich zu vergewissern, frage ich aus diesem Grund die Assistentin, welche mich aufklärt, dass wir nicht in den Hof gehen werden.

Lara ist in der Puppenküche und steht vor der Spüle. Ich gehe an ihr vorüber. Sie sieht mich und sagt plötzlich: „Was sprichst du für eine Sprache?“ (Ich bin erstaunt über die Frage, da diese für mich völlig unerwartet kommt.) Ich bleibe stehen und wiederhole die Frage: „Was ich für eine Sprache spreche, möchtest du wissen?“ Sie nickt und schaut mich neugierig an. Ich gehe zu ihr in die Puppenküche und

erzähle ihr, dass ich Deutsch, Englisch und ganz ein bisschen Italienisch sprechen würde. (Ich finde es mutig und erstaunlich zugleich, dass sie mir diese Fragen stellt, da ich erst seit ca. 30 Minuten in der Gruppe bin. Es handelt sich um die erste Interaktion mit mir und sie interessiert sich für die von mir gesprochenen Sprachen.) „Was sprichst du für Sprachen?“, frage ich Lara interessiert. Nun wirkt Lara schüchtern, sieht mich an und sagt vorerst nichts. Die Assistentin, welche sich auch im Kigaraum befindet, mischt sich ein und fragt Lara ermunternd: „Na, was sprichst du für eine Sprache?“ Da mir die Pädagogin zuvor erzählt hat, dass Lara Türkisch spricht, frage ich Lara ein wenig unsicher: „Türkisch und Deutsch?“ Sie nickt und lächelt. Lara dreht sich um und beginnt weiter Kleider und herumliegende Spielsachen in die Regale einzuräumen. Unser Gespräch scheint beendet. Ich gehe in die Garderobe, wo sich die anderen Kinder befinden.

Die Frage „Was sprichst du für eine Sprache?“ wurde mir von Seiten der Kinder in ähnlicher Formulierung mehrmals in unterschiedlichen Situationen gestellt. Bemerkenswert dabei war die Ähnlichkeit im Beginn und im Ablauf der Interaktionen; die Frage tauchte plötzlich und höchst unerwartet ohne scheinbar ersichtlichen Zusammenhang auf. Das eigeninitiative Anschneiden dieser Thematik deutet darauf hin, dass das Herausfinden, welche Sprache ich spreche, für Lara von Interesse ist und sie dieses Thema beschäftigt, sprich das Wissen darum im Alltag für sie von Relevanz ist. Die Frage „Welche Sprache sprichst du?“ ist insofern beachtlich, da die Formulierung auf den ersten Blick paradox anmutet. Lara und die Beobachterin sprechen, wie in der Interaktion deutlich wird, in einer für beide verständlichen Sprache. Die Verwendung des Wortes „eine Sprache“ im Singular verweist ebenso darauf, dass nicht die gemeinsame Umgangssprache, in diesem Fall das Deutsche gemeint sein kann, die Frage Laras scheint vielmehr auf die Klärung der jeweiligen Muttersprache der Beobachterin abzielen. Auffallend war zudem, dass Fragen dieser Art vermehrt am Anfang des Beobachtungsprozesses gestellt wurden, wo meine Person noch wenig bekannt und unvertraut zu sein schien. Dies könnte darauf verweisen, dass in einem multikulturellen Kontext es sich bei der Frage nach dem sprachlichen Hintergrund der Beobachterin um eine gebräuchliche Form der Kontaktaufnahme oder um ein Ritual des Kennenlernens handelt und wie bereits erwähnt der Ordnung bzw. Zuordnung dieser Person dient. Indem die Frage in dieser Art gestellt wird, wird Laras eigene Mehrsprachigkeit deutlich, ein Kind, welches in einem überwiegend monolingualen Kontext aufwächst, wird dieser Frage weit weniger Bedeutung beimessen als beispielsweise ein Kind, das mehrsprachig ist, da die Kenntnis darum für seinen Alltag nicht in dem Maße von Relevanz ist. Relevant mitunter deshalb, weil durch dieses Wissen Möglichkeiten eröffnet werden können, sich etwa unabhängig vom Deutschen in einer gemeinsamen, womöglich besser beherrschten oder mehr gemochten, Sprache zu unterhalten und zu kommunizieren. Das Sprechen einer gewissen Sprache bedeutet nicht nur die Möglichkeit sich in dieser zu verständigen, auch wird damit Zugehörigkeit und Verbundenheit ausgedrückt. Des Weiteren verweist die Frage von Lara darauf, dass Mehrsprachigkeit als eine angenommene bzw. vorausgesetzte Realität verstanden wird. Dies bedeutet, dass es nicht ausschließlich eine Erfahrung eines einzelnen Kindes zu sein scheint, Plurilingualität betrifft mehrere Personen. Diese Annahme könnte mit der im Kinder-

garten erlebten sprachlichen Diversität in Zusammenhang stehen; Mehrsprachigkeit wird im Kontext Kindergarten zur kollektiven Erfahrung.

Mit dieser Frage wird zwar die eigene Mehrsprachigkeit indirekt zum Thema gemacht, indem die Erstsprache des anderen ausgelotet werden soll. Die Gegenfrage der Beobachterin „*Was sprichst du für Sprachen?*“ wird vorerst jedoch nicht beantwortet. Das vorhin äußerst selbstständig wirkende Kind wird nun als schüchtern beschrieben. Erst die Intervention der Assistentin und mein Vorwissen über die Sprachen der Kinder entlocken Lara ein zögerliches Nicken. Inwieweit dieses Zögern in der Beantwortung der Frage auf negative Erfahrungen von Seiten Laras schließen lässt, kann nur spekuliert werden. Die offene Beantwortung der Frage würde nämlich bedeuten, etwas von sich und seiner Person preiszugeben, die Preisgabe dessen erfordert jedoch eine gewisse Positionierung, welcher sie sich mitunter zu entziehen versuchte. Die Sprache bzw. Zugehörigkeit des anderen zu erfragen, scheint weniger verhänglich zu sein und macht weniger angreifbar.

9.1.2 Positionieren

Während in der Subkategorie „Ausloten“ der/die Andere und dessen/deren Zugehörigkeit im Vordergrund steht, sind es bei dieser die jeweiligen Kinder selbst, die sich durch die Einbeziehung und Nennung von Sprache oder Herkunft positionieren und damit ihre Zugehörigkeit ausdrücken. Für einige Kinder scheint es dabei von besonderer Relevanz zu sein, diesen Teil ihrer Persönlichkeit und ihrer Individualität für sich und andere sichtbar zu machen und zu zeigen, dass dies etwas ist, worauf sie stolz sind, da es als Vermögen und Kompetenz angesehen wird. Gerade im Kindergarten, wo von verschiedenen Seiten das Erlernen bzw. die Förderung der deutschen Sprache als prioritär erachtet wird, gerät eine positive Auseinandersetzung mit der Mehrsprachigkeit der Kinder allzu leicht ins Hintertreffen. Die Positionierungen ihre Zugehörigkeit betreffend könnten dabei ein Versuch seitens der Kinder sein, ihre sprachliche „Andersartigkeit“/Besonderheit aufs Tapet zu bringen und so eine Thematisierung zu provozieren.

In den Beobachtungsprotokollen ließen sich zum Teil große Ähnlichkeiten im Vorgehen der Kinder finden, ein Positionieren war häufig verknüpft mit dem Ausloten von Zugehörigkeit oder folgte auf die Positionierung eines anderen. Dieser Umstand könnte darauf hindeuten, dass bereits Kinder frühen Alters ein Gespür dafür entwickeln, wann solche Zugehörigkeitsbekundungen zulässig und legitim sind und den anderen Kindern nicht etwa einen Anlass für Hänseleien geben. Eine Gruppe oder eine andere Person scheinen dabei diesen notwendigen sicheren Rahmen zu bieten, welches am folgenden Protokollausschnitt deutlich wird.

28. September 2011, vormittags:

Ich setze mich auf eine Bank im hinteren Winkel des Spielplatzes. Vier Kinder laufen vor mir herum, sie kichern und lachen, sie sprechen aufgeregt miteinander. Ivana (5 Jahre) kommt auf mich zu und fragt mich, was ich denn aufschreiben würde. Ich versuche ihr zu erklären, was ich hier mache. Die Erklärung, die ich ihr gebe, scheint für diesen Moment ausreichend zu sein. Die anderen Kinder bleiben indes ein wenig abseits und hören gespannt zu.

Mara (5 Jahre) löst sich von der Gruppe der Kinder und geht schnellen Schrittes auf mich zu. Sie stemmt die Hände in ihre Hüften und fragt mich selbstbewusst, was ich denn für eine Sprache spreche würde. (Diese Frage kommt für mich völlig unerwartet und aus dem Zusammenhang gerissen, ich bin daher etwas verwundert über den abrupten Themenwechsel.). Die drei anderen Kinder tun es Mara gleich und kommen hinzu. Die fünf Kinder stehen nun in einem Halbkreis vor mir. Sie schauen mich erwartungsvoll an. Ich erwidere: „Deutsch, nur Deutsch.“ Yasmin wiederholt, was ich gesagt habe in einem etwas fragenden Ton (als wäre sie darüber verwundert oder leicht enttäuscht, dass man nur eine Sprache sprechen kann).

Yasmin erzählt, dass sie zu Hause Türkisch spricht. Sie lächelt und blickt zu den anderen Kindern. Auf einmal zählen die Kinder abwechselnd laut rufend die von ihnen gesprochenen Sprachen auf. Moldawisch, Ukrainisch, Ungarisch, Serbisch, Türkisch tönt es plötzlich von allen Seiten. Einige Kinder lächeln stolz. Es scheint ihnen Spaß zu machen. Die Kinder werden zunehmend lauter und schreien durcheinander. Die Pädagogin wird auf die mittlerweile laut tobenden Kinder aufmerksam und ruft die Kinder zur Ordnung. Die Situation löst sich auf und sie gehen anderen Beschäftigungen nach.

Wie in der letzten steht auch am Beginn dieser Interaktionssequenz die sprachliche Zugehörigkeit der Beobachterin im Fokus der Aufmerksamkeit. Im Gegensatz zum vorigen Protokollausschnitt, wo Lara meine Frage, welche Sprachen sie spreche, nur zögerlich beantwortet, scheint es jedoch in diesem Fall den Kindern selbst, in eigeninitiativer Art und Weise, ein Anliegen zu sein, ihre gesprochenen Sprachen respektive ihre Zugehörigkeit kenntlich zu machen. Nicht etwa Mara, die mit ihrer Frage an mich das Interesse auf dieses Thema gelenkt hat, sondern Yasmin sieht sich dahingehend veranlasst, sich zu positionieren und zu erklären, dass sie zu Hause Türkisch spricht. Sie gibt damit nicht nur ihre Muttersprache preis, auch wird damit ein Einblick in die Realität eines mehrsprachigen Kindes gewährt, nämlich je nach Kontext zwischen den verschiedenen Sprachen zu wechseln. Der Verweis auf die Verwendung dieser Sprache zu Hause deutet darauf hin, dass Kinder zudem klar zwischen der Sprache die sie zu Hause mit ihren Familien, Eltern und Geschwistern sprechen und jener, die beispielsweise in der Institution Kindergarten verwendet wird, trennen. Im Zuge ihres Aufwachsens scheinen jene Kinder somit höchst adaptive Fähigkeiten zu entwickeln, die sich durch ein hohes Maß an Flexibilität auszeichnen.

Die Positionierung von Yasmin ermutigt die anderen Kinder, es ihr gleich zu tun. Es entwickelt sich ein Art Spiel, welches sich um die gesprochenen Muttersprachen der Kinder dreht. Immer mehr Kinder bringen sich mit der Nennung „ihrer“ Sprache ein. Mehrsprachigkeit erscheint in diesem Zusammenhang als Eintrittskarte bzw. wird zu etwas Besonderem und Gewünschtem. In der beobachteten Interaktion kommt es zwar zu keiner weiteren oder tiefergehenden Auseinandersetzung mit diesem Thema, sie beschränken sich auf das bloße Aufzählen, den anderen gegenüber „ihre“ Sprache zu nennen, scheint ihnen jedoch ein An-

liegen zu sein. Im Anschluss soll ein weiteres Beispiel angeführt werden; Kontext des nun folgenden kurzen Protokollausschnitts ist die Geburtstagsfeier von Bilal (5 Jahre), wo unter anderem die Sprache des Kindes bzw. das Herkunftsland der Eltern in der Gruppe mit der Pädagogin zum Thema gemacht wird.

Plötzlich bringt sich Marco (6 Jahre) ins Spiel: „Ich komme aus drei Ländern, aus Bosnien, Kroatien und Österreich!“, ruft Marco unerwartet. Ivan (6 Jahre) sagt laut: „Ich, aus Polska und Österreich.“ Die Bemerkung der beiden bleibt von der Gruppe unkommentiert. (Protokollausschnitt 13.12.2011)

An diesen Äußerungen wird wiederum das eigeninitiative Moment des Ansprechens dieser Thematik deutlich. Die Positionierung eines anderen Kindes wird auch in diesem Fall dazu genutzt um auf die eigene Zugehörigkeit aufmerksam zu machen bzw. darauf zu verweisen. Interessant dabei erscheint zum einen, dass nun nicht nur Sprache, sondern auch Herkunft/Nationalität verwendet wird um Zugehörigkeit auszudrücken, zum anderen wird die bislang eher monolinguale/-kulturelle Ausrichtung von Zugehörigkeit um die Möglichkeit von Mehrfachzugehörigkeiten ergänzt, welches der Realität der beobachteten Kinder eher mehr entspricht. Es scheint nicht ausschließlich eine Zugehörigkeit zu geben, vielmehr sind mehrere parallel möglich. Die Positionierungen von Marco und Ivan waren in den Beobachtungen einzigartig; in diesem Zusammenhang könnte das Alter bzw. der Entwicklungsstand der beiden eine Rolle spielen, denn während jüngere Kinder recht starre Vorstellungen von Zugehörigkeit zu haben scheinen, sind ältere Kinder eher in der Lage, Mehrfachzugehörigkeit zuzulassen. Abschließend angemerkt werden muss, dass Selbstpositionierungen, wie in diesem Zusammenhang beschrieben, von Fremdzuweisungen bzw. Verortungen, (indem einem Kind eine bestimmte Zugehörigkeit zugewiesen wird) zu unterscheiden sind, welche in der Kategorie „Ethnizität als Unterscheidungsmerkmal“ von größerer Relevanz sein werden. Um zu zeigen, dass Kinder sich durch ihre Sprache in der Gruppe positionieren, soll eine weitere Interaktionssequenz angeführt werden.

10. Oktober 2011, nachmittags:

Gregor (6 Jahre), Said (5 Jahre), Ivana (5 Jahre) und Martin (5 Jahre) sitzen am Maltisch. Am Maltisch stehen Dosen mit verschiedenfarbigen Farbstiften und Filzstiften, auf dem Tisch liegt eine dicke blaue Plastiktischdecke. Die Kinder sind gerade damit beschäftigt an ihren Zeichnungen zu arbeiten.

Plötzlich beginnt Gregor (erstaunlich) kräftig und lauthals ein Lied in einer anderen Sprache zu singen. (Ich nehme vorerst an, es sei Slowakisch, da er mir Tage zuvor erzählt hat, dass er mit seiner Großmutter Slowakisch sprechen würde.) Er blickt dabei lächelnd in die Runde. Es wirkt so, als wolle er die Aufmerksamkeit der Kinder erregen. Martin schaut Gregor neugierig an und fragt: „Was singst du?“ Gregor erklärt, dass es ein russisches Lied sei. Martin fragt ihn: „Sprechst (sic!) du Russisch?“ Er wirkt erstaunt. Ohne die Antwort von Gregor abzuwarten, blickt er in die Runde und meint lächelnd: „Ich spreche, ich spreche Rumänisch!“ „Ich nicht, ich kann nicht Russisch sprechen.“, merkt Said an. Martin sieht Gregor erwartungsvoll an und fragt: „Soll ich Rumänisch sprechen?“ Er schaut nach oben, verdreht die Augen und lacht dabei. Martin legt den Stift auf den Tisch, nimmt seine rechte Hand und kratzt sich am Kopf, als würde er nachdenken. Er tut so, als wäre er ärgerlich. Beide Kinder kichern und haben sichtlich Spaß an ihrem Tun. Gregor fordert Martin auf: „Du musst dich an den beiden

Wangen kratzen. Schau so!“ Gregor nimmt seine Hand, krümmt seinen Zeigefinger und kratzt sich mehrmals an den Wangen. Martin tut es ihm gleich, sie schauen sich an und kichern vor sich hin.

An diesem Beispiel kann illustriert werden, dass aus verschiedensten Situationen heraus die Mehrsprachigkeit zum Thema der Kinder wird. Das Singen eines Liedes, welches, wie im Protokoll angeführt, in einer anderen Sprache gesungen wird, veranlasst Martin zu einer Positionierung. Die Wahl des Liedes ist von Gregor wohl nicht zufällig gewählt, wie im Protokoll beschrieben, scheint er damit die Aufmerksamkeit der Kinder erregen zu wollen. Dies gelingt ihm, Martin richtet mit der Frage: „*Was singst du?*“ die Aufmerksamkeit auf Gregor. Die Antwort von Gregor fällt knapp aus, er hätte auch auf den Inhalt oder auf die Art des Liedes eingehen können, doch die einzige Information, die wir über dieses Lied erhalten, ist, dass es Russisch sei. Für Martin scheint die kurze Entgegnung einer weiteren Erläuterung zu bedürfen; die Antwort Gregors veranlasst Martin zur Frage „*Sprechst (sic!) du Russisch?*“ Mit dieser Bemerkung wird deutlich, dass er vom Singen eines Liedes in einer anderen Sprache auf das tatsächliche Vermögen, diese Sprache zu sprechen schließt. Sein Erstaunen könnte unter anderem dadurch begründet sein, dass er von einer anderen Muttersprache Gregors ausgeht. Der Verweis auf das russische Lied veranlasst Martin wiederum, „seine“ Sprache einzubringen; ohne die Antwort Gregors abzuwarten, positioniert sich Martin als rumänisch-sprechend. Im Gegensatz zu den bisherigen Beispielen bleibt es nicht bei der bloßen Positionierung, er möchte den anderen, insbesondere Gregor, sein Vermögen und seine Kompetenz vorführen und ihn daran teilhaben lassen. Diese Intention bleibt jedoch ein bloßes Vorhaben; ganz unerwartet verläuft die Interaktion in eine andere Richtung, der eigentliche Plan scheint vergessen. Martin ergreift die Initiative, von nun an stehen Clownereien, Schabernack und Klamauk im Vordergrund. Martin versucht Gregor (und auch die anderen Kinder) zu unterhalten, zu belustigen und erheitern zu wollen. Bemerkenswert dabei erscheint, dass er entgegen der Ankündigung, Rumänisch zu sprechen, nun völlig auf Worte verzichtet und sich ausschließlich mit Gestik und Mimik in Szene setzt. Es hat den Anschein, als lenke Martin absichtlich die Aufmerksamkeit von seinem Vorhaben, vor Gregor und den anderen Rumänisch zu sprechen, ab. Über mögliche Gründe kann nur spekuliert werden, möglicherweise will er sich der Gruppe nicht aussetzen, oder es erscheinen in dem Moment andere Aktivitäten einfach viel attraktiver.

An den bisherigen Beispielen wird deutlich, dass in den verschiedenen Situationen Zugehörigkeit als Thema aufgegriffen wird, ein Positionieren scheint den Kindern wichtig zu sein, um ihre sprachliche Zugehörigkeit gegenüber anderen sichtbarzumachen, jedoch wie die letzte Interaktion gezeigt hat, erscheinen nicht alle Situationen dafür geeignet bzw. kann ihr Vorhaben nicht immer durchgeführt werden.

9.1.3 Gruppe oder Gemeinsamkeit herstellen

Dem Duden (2012) zufolge bedeutet Zugehörigkeit Verbundenheit oder Mitgliedschaft. Diese beiden Termini verweisen dabei immer auf ein Wir bzw. eine Gruppe und auf Mitglieder, welche sich aufgrund eines gemeinsamen Merkmals dieser Gruppe zurechnen oder zuordnen. Wie an den folgenden Protokollausschnitten deutlich wird, scheint für die beobachteten Kinder Zugehörigkeit sehr eng mit Erfahrungen einer Gruppe/eines Wir verknüpft zu sein. Ein Positionieren von Seiten der Kinder ging oft mit dem Versuch einher, eine Gruppe herzustellen, welche sich insbesondere durch das Sprechen einer gemeinsamen Sprache konstituierte. Dieser Umstand deutet darauf hin, dass ein Positionieren in Richtung einer von der Mehrheitsgesellschaft abweichenden Zugehörigkeit durch die Existenz einer Gruppe legitimiert wird.

4. November 2011, vormittags:

Die Kinder werden von der Pädagogin in den Sesselkreis gerufen, Lea (5 Jahre), die bereits Platz genommen hat, legt ihre Hände auf einen noch unbesetzten Sessel und klopft erwartungsvoll mehrmals darauf. Sie hält einen Platz neben sich frei und teilt mir mit, dass sie gern neben mir setzen würde. Unentschlossen und unsicher darüber, ob es für die Pädagogin in Ordnung geht, dass ich auch im Sesselkreis Platz nehme, entschließe ich mich, mich neben Lea hinzusetzen. Lea wirkt zufrieden, sie dreht ihren Kopf in meine Richtung, schaut mich an und sagt selbstbewusst: „Weißt du, wir sprechen die gleiche Sprache.“ Sie hebt ihren rechten Arm in die Höhe und zeigt auf die drei Kinder, welche direkt in ihrer Nähe sitzen. „Mariella (4 Jahre), Martin (5 Jahre) und Manuela (3 Jahre)!“, zählt Lea auf „Ihr sprecht die gleiche Sprache?“ wiederhole ich fragend. Sie nickt mehrmals. „Kroatisch, manchmal sprechen wir Kroatisch, mit Martin...“, erzählt Lea weiter. Das Gespräch wird unterbrochen; die Pädagogin beginnt mit der Gruppenaktivität, Laternen und Tücher werden für das Lied ausgeteilt, welches im Anschluss gesungen werden soll.

Mit der Bemerkung „*Weißt du, wir sprechen die gleiche Sprache.*“ wird die Aufmerksamkeit wiederum auf die Mehrsprachigkeit von Lea gelenkt. Um welche Sprache es sich handelt, erwähnt sie vorerst nicht. Mit dieser Aussage wird eine gewisse Form von Andersheit zum Ausdruck gebracht, diese sprachliche Besonderheit wird jedoch sogleich verknüpft mit einem Wir. Dabei scheint es Lea wichtig zu sein, kenntlich zu machen, dass nicht nur sie allein, sondern auch noch andere Kinder diese Sprache zu sprechen vermögen, sprich dieser Gruppe zugehörig sind. Der Verweis auf die Kinder und das Nennen der Namen macht deutlich, dass es sich bei dem Wir nicht um etwas Abstraktes handelt, die genannten Kinder werden als zugehörig markiert und so zu Stellvertretern „ihrer“ Zugehörigkeit/„ihrer“ Herkunft. Abgesehen von der Information, dass sie dieselbe Sprache sprechen, erfahren wir nichts über die anderen Kinder. Mit der Bemerkung „*Kroatisch, manchmal sprechen wir Kroatisch, mit Martin...*“ positioniert sich Lea als kroatischsprechend, dies ist jedoch wiederum verbunden mit dem Versuch, eine Gruppe zu konstruieren – nicht ich spreche Kroatisch, sondern wir bilden eine Gruppe, die sich durch diese Sprache auszeichnet. Auch interessant erscheint der Verweis auf den zeitlichen Aspekt von Verwendung dieser Sprache, schließlich

werde nicht immer, sondern nur manchmal Kroatisch gesprochen. Von Interesse wäre es zu erfahren, wann bzw. zu welchem Zeitpunkt diese zum Einsatz kommt; über die kreative Nutzung und Verwendungsweise der Muttersprache der Kinder soll jedoch zu einem späteren Zeitpunkt im Abschnitt „Mehrsprachigkeit als Möglichkeit“ näher eingegangen werden.

Jemanden als gruppenzugehörig zu betrachten kann als Vorgang des Inkludierens verstanden werden, ein solcher Akt bedeutet jedoch immer auch gleichzeitig, dass andere nicht zugehörig sind und somit von der Mitgliedschaft oder Teilhabe ausgeschlossen sind, was in der folgenden Interaktionssequenz von Bedeutung zu sein scheint.

Am 27. Jänner 2012, vormittags:

Die meisten Kinder haben bereits ihre Jause gegessen. Einige Kinder rutschen schon ungeduldig hin und her und warten bis die Pädagogin ihnen signalisiert, dass sie aufstehen können.

Ich sitze am Rand, eine Armlänge entfernt steht ein Tisch, an dem Maria (5 Jahre), Valerie (3 Jahre), Benjamin (4 Jahre) und Mona (4 Jahre) sitzen. Maria versucht heute immer wieder mit mir in Kontakt zu treten, sie lächelt mich an und zeigt mir eine von ihr gemalte Zeichnung. „Kannst du Kroatisch sprechen?“, fragt sie mich plötzlich. Ich verneine. Maria beginnt mit Valerie in einer anderen Sprache zu sprechen. Ich habe das Gefühl, sie möchte mir zeigen, dass sie diese Sprache zu sprechen imstande ist. Nach kurzer Zeit wendet sie sich wieder mir zu und sagt: „Kroatisch war das, Valerie, Lea (6 Jahre) und Ina (4 Jahre) kann das auch.“ Sie weist mit einem Fingerzeig auf die eben genannten Kinder. Mona, welche rechts neben ihr sitzt, sagt zu Maria blickend: „Ich kann das auch!“ „Du kannst nicht, Iranisch bist du!“, korrigiert Maria Mona mit Nachdruck. Mona dreht sich zu Maria hin, geht ganz nah zum Ohr von Maria und flüstert mit ihr, indes blickt sie immer wieder in meine Richtung, sie lächelt dabei verschmitzt.

Wie in den vorigen Protokollen ist auch in diesem ein ähnlicher Ablauf zu bemerken, es geht um ein Ausloten von Zugehörigkeit einerseits, und um das Zeigen, Sichtbar machen und Positionieren andererseits, verknüpft mit dem Versuch, eine Wir-Gruppe herzustellen. Als jedoch Mona sich einbringt, wird nun erstmals nicht ausschließlich Zugehörigkeit, sondern Nichtzugehörigkeit aktiv zum Thema. Mona nimmt mit der Bemerkung „*Ich kann das auch!*“ auf die von Maria zuvor hergestellte Wir-Gruppe von Kindern, welche Kroatisch sprechen, Bezug. Sie gibt damit an, auch Kroatisch zu sprechen, sprich dieser Gruppe anzugehören. Monas Bekundung dahingehend scheint jedoch weniger mit Zugehörigkeit in ethnischer oder kultureller Hinsicht in Zusammenhang zu stehen, als dem Wunsch zu entspringen, der aufgezählten Gruppe von Kindern/Mädchen anzugehören. Ein Spielen, Ausprobieren oder An-eignen von Zugehörigkeit, wie Mona es in dieser Interaktion tut, ist nicht möglich und wird von Maria sogleich geahndet. Sie ist um die Einhaltung von Gruppengrenzen bemüht, mit Vehemenz wird die „falsche“ Angabe berichtigt und klargestellt: „*Du kannst nicht, Iranisch bist du!*“ Mit dieser Bemerkung macht Maria deutlich, dass Mona Kroatisch nicht zu sprechen vermag und so auch dieser Gruppe nicht angehören kann, um gleich anschließend auf die „eigentliche“ Zugehörigkeit zu verweisen. Zugehörigkeiten scheinen somit nicht austauschbar oder veränderbar zu sein. Mit dem Nachsatz „*Iranisch bist du*“ wird deutlich gemacht, dass sich Mona von den eben genannten Kindern in Bezug auf Herkunft und Sprache unter-

scheidet. An dieser Aussage bemerkenswert erscheint der Wechsel der verwendeten Verben, während im ersten Teil „können“ verwendet wird und sich auf das Vermögen eine Sprache zu sprechen bezieht, wird mit dem Verb „sein“ auf die Herkunft von Mona verwiesen. Dies deutet daraufhin, dass Herkunft und Sprache in Bezug auf Zugehörigkeit eng miteinander verknüpft zu sein scheinen. Auch wird mit dem Verb „sein“ eine viel umfassendere Aussage getroffen, die ganze Person wird unter dem Merkmal Herkunft subsumiert. Diese in puncto Sprache oder Herkunft vorgenommene Trennung scheint nicht lange anzuhalten, Mona bringt sich erneut ins Spiel, ihr scheint es auch ohne gemeinsame Muttersprache zu gelingen, der Gruppe rund um Maria anzugehören. Diese Bemerkung zeigt überdies, dass bereits Kinder frühen Alters über ein recht detailliertes Wissen über die Sprachen, die Herkunft etc. von anderen verfügen, welches auf die Relevanz und Bedeutung dieses Themas im Alltag der Kinder verweist.

Die bislang angeführten Interaktionen legen nahe, dass insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund die Auseinandersetzung mit der eigenen Zugehörigkeit von Bedeutung ist. Eine Befassung damit war ausschließlich bei jenen Kindern zu beobachten, welche mehrsprachig aufwuchsen, eine Beschäftigung mit solchen Fragen von Kindern mit deutscher Muttersprache konnte nicht beobachtet werden. Die Kinder gehen dabei von einer pragmatischen Vorstellung von Zugehörigkeit aus, diese spiegelt sich insbesondere im Sprechen einer Sprache wieder. Aus dem Material ließen sich jedoch keine einheitlichen Vorstellungen über ethnische/kulturelle Zugehörigkeit herausfiltern. Einerseits wurde Zugehörigkeit als eher singulär und monokulturell konstruiert, welche von den Kindern, wie in der letzten Interaktion deutlich wird, relativ strikt zur Einordnung ihrer selbst und der anderen angewendet wird. Demgegenüber steht ein plurales Verständnis von Zugehörigkeit, in dem auch subjektive Mehrfachzugehörigkeiten der jeweiligen Kinder Platz zu haben scheinen. Insbesondere die letzte analysierte Interaktionssequenz erscheint als Überleitung zum Abschnitt Ethnizität als Unterscheidungsmerkmal geeignet, da in dieser, wie auch in den folgenden Interaktionen das Differenzieren, das Unterscheiden in Bezug auf Herkunft, Sprache etc. in der Auseinandersetzung der Kinder eine bedeutende Rolle spielt.

9.2 Ethnizität als Unterscheidungsmerkmal

Während bislang die Auseinandersetzung mit der von den Kindern selbst eingebrachten Zugehörigkeiten und Positionierungen im Vordergrund stand, welche sich insbesondere durch gemeinsame Merkmale (wie Sprache) konstituierte, wird in diesem Abschnitt vorrangig die kindliche Unterscheidungspraxis behandelt. Obgleich es erneut um Themen wie Herstellen von Zugehörigkeit geht, wird dies nun anders, nämlich in unterscheidender Art und Weise,

etwa zur Betonung bzw. Markierung von Differenz, eingesetzt. Den im Folgenden angeführten Beobachtungsprotokollen gemein scheint eine Thematisierung von Unterscheidungsmerkmalen. Der oder die Andere bzw. die empfundene Andersartigkeit wird zum Thema der Kinder. In Interaktionen mit Peers wird dabei eine vermeintliche Differenz anhand der Merkmale Hautfarbe, Herkunft oder sprachliche Zugehörigkeit hergestellt und konstruiert und, wie im folgenden Abschnitt noch gezeigt wird, in verschiedenen Situationen gezielt genutzt und verwendet. Zu beobachten war etwa in den Kindergartengruppen, dass eine gewisse Form von Hierarchie oder Rangordnung unter anderem durch den Einbezug ethnischer Merkmale hergestellt wurde. Dabei kann von der Annahme ausgegangen werden, dass deren Entsprechung in gesellschaftlichen Strukturen zu finden ist. Eine Annahme dieser Art bedeutet jedoch, dass Kinder diesen Alters nicht nur Unterschiede wahrnehmen, sondern mit ethnischen Unterscheidungen operieren, experimentieren und so die Effektivität der Differenzkategorie „Ethnizität“ erlernen und sich aneignen. Sie scheinen somit bereits ein gewisses Gespür für gesellschaftliche Macht- und Hierarchieverhältnisse entwickelt zu haben. Denn nur, wenn es sich um eine in Gesellschaft relevante und wirkmächtige Kategorie handelt, erscheint es erfolgsversprechend, diese im kindlichen Spiel einzusetzen und auszuprobieren. Jemand als different oder andersartig wahrzunehmen, sagt jedoch gleichzeitig etwas über die kindliche Vorstellung von „Normalität“ aus. In diesem Zusammenhang von Bedeutung könnte etwa die Beobachtung im Zuge des Forschungsprojekts sein, dass beispielsweise in Bezug auf Hautfarbe, ausschließlich die dunkle Hautfarbe von den Kindern thematisiert wurde; im Gegensatz dazu scheint die weiße Hautfarbe kaum bis nie einer Auseinandersetzung zu bedürfen.

9.2.1 Verorten

Während die Verwendung der Differenzkategorie Ethnizität in den verschiedenen Situationen unterschiedliche Funktionen zu erfüllen scheint, um sich etwa voneinander abzugrenzen, sich und andere zu vergleichen, andere auszuschließen etc., findet gleichzeitig immer eine Praxis des Verortens statt. Zur Erklärung der Subkategorie „Verorten“ soll die wörtliche Bedeutung des Verbs herangezogen werden. Dem Duden zufolge bedeutet das Verb „Verorten“ so viel wie jemand oder etwas „einen festen Platz in einem bestimmten Bezugssystem zuweisen“ (Duden Online 2012). Jemand zu verorten wird somit als jene Praxis verstanden, einer Person eine bestimmte Position zuzuschreiben, in diesem Fall anhand der Merkmale Herkunft/Nationalität, Aussehen/Hautfarbe und Sprache. Entscheidend dabei ist, dass jemand anderer jener Person diese Rolle zuweist. Weiters gilt es, Verortung von Positionierung zu unterscheiden, welche von den Kindern selbst gewählt wurde. In den folgenden Pro-

tokollausschnitten werden Kinder als Chinesen, Türken, als dunkel- und hellhäutig verortet, solche Zuschreibungen sind nicht neutral, vielmehr scheinen diese mit Vorstellungen von gesellschaftlicher Ordnung verknüpft zu sein und können als Ausdruck gesellschaftlicher Machtverhältnisse begriffen werden. Solche Zuschreibungen sind, wie noch gezeigt wird, nicht unproblematisch, da diese dem Verorteten kaum Handlungsspielraum ermöglichen und eine starke Reduktion auf Merkmale wie Herkunft, Hautfarbe oder Sprache erfolgt. Wie im Zuge der Beobachtung der Kinder herausgefunden wurde, kommt diesem Verorten in den verschiedenen Interaktionen eine unterschiedliche Bedeutung und Funktion zu, auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll.

9.2.2 Ausschließen

Anschließend werden zwei Protokollausschnitte herangezogen und interpretiert, wo der Rückgriff auf das Merkmal Herkunft/Nationalität zu einem Ausschließen aus der Situation führt. Das Ausschließen umfasst nicht nur die tatsächlichen Folgen der Exklusion, auch wird damit gleichzeitig die Nichtzugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe markiert. Ein Ausschließen erfolgt in diesen Interaktionen durch die Kenntlichmachung und Betonung von Andersheit und wird in diesem Zusammenhang als ein Resultat des Verortens begriffen. Trotz der Unterschiedlichkeit der folgenden Interaktionen sind Ähnlichkeiten ausmachbar; zum einen geht es dabei um einen thematisch-vergleichbaren Bereich – die Kinder handeln aus, wer wo sitzen darf – zum anderen werden, wie noch ausgeführt wird, ähnliche Begründungen herangezogen.

Die wörtliche Bedeutung des Verbs „Platznehmen“ weist auf eine für die Interpretation wichtigen Anhaltspunkt hin, denn jemand macht sich etwas zu Eigen bzw. beansprucht etwas (in diesem Fall den Sitzplatz) für sich. Dieses Nehmen, Beanspruchen, Inkorporieren oder nur die Möglichkeit/Aussicht darauf, bewirken in ähnlicher Art und Weise, dass die Kinder in den Interaktionen auf Merkmale wie Nationalität oder Herkunft zurückgreifen um diesen Platz für sich oder andere Kinder zu sichern.

Am 28. Oktober 2011, vormittags:

Die Pädagogin ruft die Kinder in einen Sesselkreis. Um einen großen ovalen Tisch sind die Sessel nebeneinander angeordnet. Die meisten der anwesenden Kinder sind noch mit Spielen, Malen etc. beschäftigt, nach und nach kommen die Kinder in den Kreis und setzen sich hin. Die Pädagogin stellt einen größeren Sessel für mich hin und weist mich an, ich solle auch in den Sesselkreis kommen, um mich den Kindern vorzustellen. Die Pädagogin geht kurz aus dem Raum, holt Gitarre und Liedernoten. Ich stehe ca. eineinhalb Meter entfernt außerhalb des Sesselkreises. Währenddessen nähert sich Yuan (4 Jahre) dem Kreis, sieht den einzigen größeren Sessel, der eigentlich für mich vorgesehen wäre, geht zielstrebig darauf zu, klettert darauf und setzt sich hin. Er lächelt. Sogleich macht Selina (5 Jahre), welche links neben dem größeren Sessel sitzt, Yuan mit verschränkten Armen darauf aufmerksam: „Nicht für dich, du Chinesen!“ Sie runzelt die Stirn und wirkt verärgert über den „Irrtum“ Yu-

ans. Für die anderen Kinder scheint es klar zu sein, dass dieser für mich reserviert ist. Yuan sieht sie an, klettert sofort von dem Sessel herab und sucht sich einen Platz weit weg von dem großen Sessel, einige Sessel sind in der Nähe unbesetzt. Das Gesicht (Gestik/Mimik) von Yuan konnte ich aus dieser Position nicht erkennen. Einige der bereits im Sesselkreis sitzenden Kinder lachen, ob über den Kommentar von Selina oder weil sie es einfach lustig fanden, dass er sich auf den offensichtlich für mich „reservierten“ Platz setzte, bleibt offen.

Die beschriebene Interaktionssequenz findet in einem ganz bestimmten Setting/Kontext statt, nämlich im Übergang zwischen Freispiel und angeleiteter Gruppenaktivität. In dieser speziellen Interaktionssequenz kommt dem Sesselkreis eine ganz besondere Bedeutung zu. Der Ruf in den Sesselkreis zeigt dabei an, dass etwas vorbereitet wird, es kommt etwas, was die Gruppe beschäftigen wird. Der beschriebene Sesselkreis ist noch im Werden, Formieren und Entstehen, was im Protokoll daran sichtbar wird, dass einige Kinder noch mit anderen Dingen beschäftigt sind, die Platzvergabe nicht durchgängig klar ist, auch die Pädagogin ist noch mit der Vorbereitung der anstehenden Aktivität befasst. Der Sesselkreis verweist dabei auf ein Ritual, eine pädagogische Praxis, welches im Alltag des Kindergartens eine fixe und regelmäßig wiederkehrende Größe zu sein scheint, was am (selbstverständlichen) Verhalten der Kinder sichtbar wird, sie wissen ohne erklärende Anleitung, was zu tun ist. Der Sesselkreis erscheint dabei als widersprüchliches Gebilde, zum einen intendiert dieser durch seine Form – die Kinder setzen nebeneinander auf einer Stufe – eine gleichberechtigte Teilhabe aller, zum anderen ist gerade der Sesselkreis ein höchst normierendes Gebilde, welches eine ganz bestimmte Form und Ordnung vorgibt. Die suggerierte Gleichberechtigung wird jedoch unter anderem durch die unterschiedlichen Größen der Stühle der Beobachterin und der Pädagogin konterkariert, es scheint somit Ausnahmen für Erwachsene zu geben. Wie am Fortgang der Interaktion ersichtlich wird, ist diese Zuteilung aber nicht für alle Kinder erkennbar.

Yuan tritt durch seine Wahl des Platzes im Sesselkreis als eigenständiges und aktives Kind in Erscheinung; er macht sich neue Sachen zu Eigen. Sein Lächeln, nachdem er sich hingesetzt hat, deutet darauf hin, dass das Ergattern dieses größeren Stuhls etwas ist, worüber er sich freut, welches mitunter für ihn als Vierjährigen, nebst all den Älteren 5- und 6-Jährigen, wohl keine Selbstverständlichkeit darstellt. Mit der Bemerkung oder Reaktion von Selina auf Yuans Platzwahl „*Nicht für dich, du Chinese!*“ wird in dieser Interaktionssequenz erstmalig Ethnizität relevant gemacht. Die Frage stellt sich, warum gerade an dieser Stelle Ethnizität ins Spiel gebracht wird. Yuans Irrtum wird von Selina unmittelbar geahndet. Selina tritt dabei als Autoritätsperson auf, welche scheinbar die Entscheidungsbefugnis besitzt, jemand des Platzes zu verweisen oder im wahrsten Sinne des Wortes für Ordnung zu sorgen. Wie am Verhalten von Selina deutlich wird, ist die Anwesenheit der Pädagogin nicht unbedingt notwendig, dass die Ordnung aufrechterhalten wird. Selinas Entrüstung könnte unter anderem dadurch begründet sein, dass der große Sessel direkt neben dem von ihr gewählten Platz liegt, ihre Pläne, neben der „Neuen“ zu sitzen, scheinen durch Yuans Platzwahl durchkreuzt.

Die Bemerkung von Selina lässt sich in zwei Teile untergliedern, einerseits *„nicht für dich“*, welches für sich allein genommen bereits ausdrückt, dass die Wahl dieses Sessels als deutlicher Fehler wahrgenommen wird. Es ist nicht sein, sondern eines Anderen Platz. Selinas Ausruf impliziert gleichsam auch die Aufforderung, Yuan möge sich einen anderen Platz suchen. Der zweite Teil der Bemerkung *„du Chinese“* wäre für die Zurechtweisung und intendierte Aufforderung, sich einen anderen Platz zu suchen, nicht notwendig. Dabei wird auf ein relevantes Differenzmerkmal zurückgegriffen, um die Zurechtweisung zusätzlich zu verstärken und zu legitimieren. Die Zuschreibung *„du Chinese“* wird dabei als Pejorativ verwendet, ein an sich neutrales Wort wird abwertend bzw. als Schimpfwort benutzt. Dies deutet wiederum darauf hin, dass Selina die gesellschaftliche Praxis in ihr Repertoire aufgenommen hat, Herkunft/Nationalität gezielt synonym negativ zu gebrauchen, welches wiederum auf die zugeschriebene Minderheitenposition von Yuan verweist. Die in Selinas Augen falsche Wahl des Platzes scheint mit der von der gesellschaftlichen Mehrheit abweichenden Herkunft in Verbindung gebracht zu werden. Die beabsichtigte Wirkung wird dabei erzielt, was an der Reaktion von Yuan, sich ohne Widerworte zurück zu ziehen, deutlich wird. Das zuvor noch als eigenaktiv in Erscheinung tretende Kind gibt widerstandslos den von ihm gewählten Platz frei.

Mit der expliziten Nennung *„du Chinese“* wird Yuan im Gegensatz zu den anderen Kindern hervorgehoben und exponiert und durch diese Zuschreibung als andersartig markiert. Ein Effekt dieser Zuschreibung scheint ein Ausschließen aus der Gruppe oder eine Kenntlichmachung der Nichtzugehörigkeit. Mit der Zuschreibung *„du Chinese“* wird er seiner Individualität beraubt, er ist nicht mehr Yuan, welcher beispielsweise gern mit Maria spielt oder Puzzles mag, sondern er wird zum Stellvertreter einer Kultur gemacht, welche von den anderen als die *„seine“* angesehen wird. Er wird damit auf die zugeschriebene Herkunft reduziert. Das Kommentar ist insofern sehr wirkmächtig, als dass die Zuschreibung *„du Chinese“* für Yuan kaum Handlungsspielraum zulässt, die Zurückweisung bzw. die in kindlichen Interaktionen gängige Erwiderung *„Nein, bin ich nicht!“* wäre in diesem Fall nicht zutreffend. Die Art des Vorbringens, sprich die Kombination zwischen Zurechtweisung bzw. Aufforderung und Zuschreibung deuten darauf hin, dass Differenzmerkmale wie Herkunft bereits von Kindern gezielt eingesetzt werden, um bestimmte Interessen durchsetzen zu können. Ein Einsatz dieser Art setzt jedoch das Wissen um die Wirkmächtigkeit der Kategorie Ethnizität voraus, was wiederum bedeuten würde, dass Kinder sich bereits ein gewisses Bewusstsein für Hierarchie- und Machtverhältnisse in einer Gesellschaft angeeignet haben und, wie in der Interaktionssequenz beschrieben, sich dieses Wissen darum zu Nutze machen. Wären nämlich alle ethnischen Gruppen in einer Gesellschaft de facto gleichwertig, würde diese Zuschreibung ins Leere laufen und keinerlei Wirkung entfalten. Im Anschluss soll ein weiteres Beispiel an-

geführt werden, wo das Differenzmerkmal Herkunft in ähnlicher Weise von den Kindern genutzt wird.

Am 10. Oktober 2011, am Nachmittag:

Es ist Freispielzeit. Ronja (5 Jahre), Meryem (6 Jahre), Marie (6 Jahre), Nora (6 Jahre) und Kathrin (6 Jahre) sind gerade damit beschäftigt „Lehrerin und Schülerinnen“ zu spielen. Nora ist die Lehrerin, die anderen Mädchen sind die Schülerinnen.

Nora fordert die Mädchen in einem barschen Ton auf: „Hinsetzen!“ Ronja und Marie tun sogleich wie geheißen und setzen sich gemeinsam an einen Tisch. Meryem steht noch unentschlossen vor dem Tisch, wo bereits Kathrin Platz genommen hat, es scheint als wolle sie neben Kathrin sitzen. Kathrin sieht zu Nora, der Lehrerin, und äußert, dass sie lieber alleine sitzen würde. „Ich mag nicht neben einer Türkin sitzen!“, sagt sie nach einem kurzen Augenblick in Meryems Richtung gewandt. Ronja, Marie und Nora lachen laut, nur Meryem nicht. „Ich mag nicht neben einer Türkin sitzen!“, sagt Kathrin erneut. Es scheint Wirkung zu zeigen, Meryem sucht sich einen anderen Platz. (Gestik und Mimik von Meryem konnte ich aus meiner Position nicht erkennen.) Kathrin wirkt zufrieden.

Das Spiel „Lehrerin und Schülerin“, welches in dieser Interaktionssequenz im Zentrum steht, stellte sich in der Beobachtung bereits im Kindergarten als äußerst beliebter Zeitvertreib insbesondere unter den älteren Kindern heraus. Eine mögliche Attraktivität hierfür könnte im Spiel mit unterschiedlichen Hierarchien und der damit verbundenen Machtasymmetrie liegen. Der Lehrerin kommt etwa die Rolle der bestimmenden Autorität zu; wie an dieser Interaktionssequenz noch deutlich wird. Zudem scheint es auch zwischen den Schülerinnen Differenzierungen zu geben, was etwa das Verfügen von Macht und Autorität anbelangt. Als Nora die Kinder auffordert sich zu setzen, wird die Aufmerksamkeit auf die Platzwahl der Kinder gelenkt. Ronja, Marie und Kathrin scheinen dahingehend keinerlei Schwierigkeiten zu haben, wie selbstverständlich setzen sie sich an die verschiedenen Tische, nur Meryem zögert. Als Kathrin zum Ausdruck bringt, dass sie es vorzieht, allein zu sitzen, spricht, nicht neben Meryem, bleibt diese Äußerung von den anderen unkommentiert. Dem zugrunde liegen könnte die Vorstellung, als müsse die „Lehrerin“, die scheinbare Adressatin dieser Information, einer solch eigenmächtig getroffenen Entscheidung zustimmen. Mögliche Gründe oder Motive, warum Kathrin lieber allein sitzen möchte, werden in dem Protokollausschnitt vorerst nicht genannt, auch scheinen keine Abmachungen mit den anderen Kindern getroffen worden zu sein. Für Meryem muss die Bemerkung von Kathrin bereits an dieser Stelle als Art Zurückweisung ihrerseits oder als Ausschluss aus der Spielsituation erlebt worden sein, zumal sie ihren Platz im Spiel noch nicht einmal gefunden hatte. Nach kurzer Zeit liefert Kathrin hierfür das Argument: „Ich mag nicht neben einer Türkin sitzen!“ Sie begründet somit ihren Wunsch allein sitzen zu wollen mit der zugeschriebenen Nationalität Meryems. Kathrin bedient sich dabei einer wirkmächtigen Kategorie; eine Differenz wird herangezogen, welche diesen Wunsch erfolgreich und effektiv zu legitimieren scheint. Dies ist jedoch nur möglich, da die Zuschreibung „eine Türkin“ Meryem als Minoritätsangehörige identifiziert und verortet. Dies deutet darauf hin, dass die vorgebrachte Begründung ihre Kraft allein aus der vorherrschenden gesellschaftlichen Ordnung bzw. den geltenden Machtverhältnissen zu schöpfen

scheint. Meryem wird zu einer Türkin gemacht und damit ein bestimmter Platz außerhalb der eigentlichen Spielgruppe fern von Kathrin zugewiesen. Meryem wird in dieser Bemerkung von Kathrin auch nicht direkt angesprochen, die Reaktionen der anderen Kinder legen jedoch nahe, dass es für die Beteiligten klar ist, wer mit der Zuschreibung „*einer Türkin*“ gemeint und adressiert ist. Mit dieser Äußerung wird die ganze Person unter dem Attribut „Türkin“ subsumiert. Ihre Spielkameradin Meryem wird zu einer fremden oder abstrakten Person degradiert, es erfolgt eine Distanzierung. Die Äußerung impliziert überdies, dass sie sehr wohl bereit wäre neben anderen Kindern zu sitzen; „eine Türkin“ zu sein, scheint somit zum Ausschlusskriterium aus der Spielsituation zu werden, es wird damit unterschieden zwischen einer Wir-Gruppe, welcher Nora, Kathrin, Marie und Ronja angehören und dem Nicht-Wir. Die anderen Kinder reagieren auf die Äußerung von Kathrin mit einem lauten Lachen. Was dieses Lachen bedeuten könnte, ob sie damit mitunter eine Art Zustimmung bekunden wollten oder ob die Äußerung Kathrins doch eine gewisse Verlegenheit bei den anderen hervorruft, darüber kann nur spekuliert werden. Eins steht jedoch fest: dass Meryem die Erfahrung macht, scheinbar keine Fürsprecherinnen zu haben. Selbst Nora, die sich im Spiel als Autoritätsperson gezeigt hatte, fällt plötzlich aus ihrer Rolle und „vernachlässigt“ nicht nur ihre Pflicht, auf Kathrins ausschließende bzw. beleidigende Bemerkung einzugehen, sondern verbündet sich im Lachen mit ihren „Schülerinnen“. Dem gruppenstiftenden Wir (Nicht-Türkin) wird das gespielte Machtgefälle sehr schnell untergeordnet. Interessant ist auch, dass Kathrin die erste Reaktion auf ihre Äußerung – das Lachen der anderen Kinder – nicht zu befriedigen scheint. Weiter bestätigt oder immer noch verhaftet in der Absicht, nicht neben einer Türkin sitzen zu wollen, wiederholt sie den Satz, gerade so, als wäre er nicht gehört worden. Erst der Rückzug Meryems führt zur Wunschbefriedigung und zum Abschluss der Szene. Das Protokoll enthält jedoch nur spärliche Informationen darüber, wie Meryem auf den Ausschluss von Kathrin reagiert hat, deutlich wird aber, dass sie nicht mitlacht und sich in weiterer Folge aus dem Geschehen zurückzieht um sich einen anderen Platz zu suchen. Auch wird sie nicht aktiv, um sich dagegen zu wehren, was nahe legt, dass sie diese Rollenzuschreibung in gewisser Art und Weise akzeptiert hat.

Ein möglicher Schluss aus den beiden Beobachtungsprotokollen könnte sein, dass die Kinder gelernt haben, dass die Einbeziehung von Merkmalen wie Herkunft für die Durchsetzung eigener Interessen höchst erfolgsversprechend ist.

9.2.3 Vergleichen

Den folgenden drei Interaktionssequenzen gemein scheint ein Vergleichen der Hautfarben der Kinder. Die Hautfarbe des jeweils anderen gerät dabei in den Fokus der Aufmerksamkeit.

Wie der Wortstamm des Verbs „vergleichen“ bereits andeutet, wird festgestellt, ob man gleich oder eben verschieden ist, zugeschriebene Gemeinsamkeiten oder Unterschiede können so deutlich gemacht werden. Um Unterschiede oder Gemeinsamkeiten festzustellen, sind mehrere Kinder notwendig, als Bezugspunkt fungiert die als Norm konstruierte helle bzw. „weiße“ Haut, diese Norm muss in den folgenden Beobachtungsprotokollen zum Teil nicht explizit genannt werden, in der kindlichen Befassung scheint sie jedoch immanent wirksam zu sein.

30. September 2011, vormittags:

Die Kinder werden von der Pädagogin gebeten, sich auf die Tische, die an unterschiedlichen Orten des Kindergartenraumes aufgestellt sind, aufzuteilen und sich hinzusetzen. Nacheinander werden sie mit Namen aufgerufen, um sich an der Tür anzustellen, ein Teil der Gruppe geht in den Bewegungsraum.

Dominik (5 Jahre), Martin (5 Jahre) und Said (4 Jahre) setzen sich zu mir an den Tisch. Ein flüchtiger Blick trifft mich, ohne mich jedoch näher zu beachten oder mich einzubeziehen. Die drei Burschen lassen ihre Arme demonstrativ lautstark auf den Tisch fallen, sie kichern vor sich hin und grinsen sich an. Drei-Paar verschiedenfarbige Pulloverärmel liegen nun auf dem Tisch. Said nimmt seine Hand, krempelt einen seiner Ärmel bis zum Ellenbogen nach oben und legt seinen „nackten“ Arm erneut neben die pulloverbedeckten Arme von Dominik und Martin. Dominik und Martin tun es Said gleich und stülpen ebenfalls einen Ärmel ihrer Pullover nach oben. Said blickt auf die drei „nackten“ Arme und sagt zu Dominik: „Du hast eine helle Haut!“ Er überlegt kurz und schaut Martins Arm (welcher deutlich dunkler ist) einen Augenblick an, um zu bemerken: „Du nicht!“ (Ich bin überrascht über den Vergleich von Said, er hat die dunkelste Hautfarbe der drei, ohne sich in den gezogenen Vergleich mit einzubeziehen.) Die Situation wird unterbrochen, da die Namen von Dominik, Martin und Said gerufen werden, sie gehen in den Bewegungsraum.

Diese Interaktionssequenz illustriert deutlich, wie sich aus einer alltäglichen Situation des Wartens ein Spiel bzw. eine Auseinandersetzung um die Unterscheidung von Hautfarben der Kinder entwickelte.

Die Atmosphäre wird in dieser Interaktionssequenz als heiter und ausgelassen beschrieben. Ausgangspunkt dieser Situation ist das Platznehmen der Kinder, welches wie im Protokoll vermerkt wird, von einem „demonstrativ lautstarken“ Knallen der Arme begleitet wird, es scheint so, als würde etwas vorbereitet werden. Die Arme der Kinder sind von Beginn an von besonderer Bedeutung. Die Pullover, welche unterschiedliche Farben und Muster haben, bedecken bislang die Arme der Kinder, die dahingehende Unterschiedlichkeit scheint ihnen jedoch keinen Anlass für eine weitere/vertiefte Auseinandersetzung zu geben. Mit der Tätigkeit des Aufkrempelns rückt nun die Hautfarbe der Arme/Kinder in den Fokus der Aufmerksamkeit, es wird damit etwas aufgedeckt, es kommt etwas zum Vorschein und veranlasst Said diese Unterschiede auch zu thematisieren und zu vergleichen. Erst als der Vorgang des Sichtbarmachens auch von Martin und Dominik aufgegriffen wird, spricht mehrere Personen daran beteiligt sind, bekommt diese Relevanz; hätte nur er allein seinen Pullover nach oben geschoben, wäre das Spiel ins Leere gelaufen. Die Haut der anderen wird anhand der Kategorien hell und nicht hell eingeordnet. Referenzpunkt dessen ist dabei hell,

was insofern als bemerkenswert erscheint, da, wie aus dem Protokoll hervorgeht, Said die dunkelste Hautfarbe der drei Kinder hat. Said initiiert zudem diesen Vergleich ohne sich in diesen aktiv einzubeziehen, er bleibt außen vor. Das Adjektiv „hell“ dient der Beschreibung von Hautfarbe und scheint positiv konnotiert. Für die Beschreibung der Haut von Martin wählt Said nicht die Formulierung dunkel oder braun, im Gegensatz zum Adjektiv hell, welche eine Ahnung, wie die Haut aussehen könnte, vermittelt. Stattdessen gibt „*du nicht*“ keinerlei Auskunft über die tatsächliche Hautfarbe von Martin, es verweist lediglich auf eine zugeschriebene Nichtzugehörigkeit zu jenen Personen, welche eine helle Haut haben. Die Einteilung in hell und nicht hell könnte dabei auf die Erfahrung und dem Erleben eines „dunkelhäutigen“ Kindes in einer mehrheitlich hellhäutigen Gesellschaft rekurrieren. Auch wird damit ein gewisser Mangel unterstellt, die mit einer anderen Hautfarbe als hell einhergeht. Hellhäutigkeit wird damit in diesem Zusammenhang zur präferierten Hautfarbe.

Saids Drängen nach Thematisierung und Auseinandersetzung deutet darauf hin, dass die generelle Unterschiedlichkeit in Bezug auf Hautfarbe ihn zu beschäftigen scheint, inwieweit sein Nichteinbezug bzw. Nichteinordnung seinen Wunsch nach heller Haut ausdrückt, können anhand dieser Interaktionssequenz keinerlei Aussagen getroffen werden. Überdies enthält die Interaktionssequenz keine Informationen über die Reaktionen der anderen, was mit der abrupten Unterbrechung am Ende in Zusammenhang stehen könnte. Anschließend soll ein weiteres Beispiel des sich miteinander Vergleichens herangezogen werden. Im Gegensatz zum vorigen Protokollausschnitt, wo der Bezugspunkt deutlich wird, wird jener in diesem Fall nicht expliziert, er erscheint jedoch trotzdem wirksam zu sein.

Zu erwähnen gilt es, dass die einzelnen Subkategorien nicht gänzlich voneinander zu trennen sind, ausgehend von einem Vergleich kann dieser gleichzeitig auch als Exklusion aus der Spielsituation erlebt werden, überdies kommt, wie noch ausgeführt wird, der Praxis des Verortens wiederum eine bedeutende Rolle zu.

25. November 2011, vormittags:

Die Jausenzeit neigt sich dem Ende zu, vereinzelt wird noch gegessen. Die meisten Kinder können sich kaum mehr auf ihren Sesseln halten, zum Teil stehen sie von ihren Plätzen auf und unterhalten sich lebhaft miteinander. Stefan (3 Jahre) kommt zum Tisch, wo Selen (6 Jahre), Jakob (4 Jahre) und Theresa (4 Jahre) sitzen. Er wartet kurz und setzt sich gegenüber von Selen hin, dort ist noch ein freier Platz. Selen zieht aus ihrer Hosentasche lächelnd einen blauen Stempel heraus. Sie wirkt stolz. Selen öffnet diesen, legt den Verschluss auf den Tisch, hält ihn in die Höhe und fragt grinsend, wer denn einen Stempel auf die Hand haben möchte. Plötzlich schnellen zwei Hände, jene von Theresa und Stefan, zu Selen hin, sie beginnt mit Theresa und drückt den Stempel vorsichtig auf ihren Handrücken. Theresa macht eine Faust und sieht begeistert auf den Stempel auf ihrer Hand (ein Tiermotiv ist abgebildet). Selen setzt mit Stefan fort, auch er scheint darüber erfreut zu sein. „Jakob, du auch?“, sagt Selen in einem fragenden Ton. Jakob schüttelt den Kopf. Stefan ergreift plötzlich Jakobs Hand, hält sie in die Höhe und sagt grinsend zu den Kindern gewandt: „Er ist so braun!“ (Es wirkt, als würde er sagen wollen, bei der dunklen Hautfarbe kann man den Stempel ohnedies nicht sehen.) Jakob zieht blitzschnell seine Hand weg. „Heh!“, ruft er entrüstet und sieht Stefan verärgert an. Er schiebt die

Hand zu Selen hin, als wolle er nun doch einen Stempel auf die Hand haben. Die Situation wird an dieser Stelle unterbrochen, die Pädagogin fordert Stefan auf, auf seinen Platz zu gehen.

Als Jakob sich der Aktivität der anderen Kinder entzieht, wird von Stefan die Hautfarbe von Jakob ins Spiel gebracht. Ein möglicher Grund für seine Ablehnung geht aus der Interaktionssequenz jedoch nicht hervor. Die von Stefan gewählte Formulierung „*er ist so*“ ist umgangssprachlich eine gebräuchliche Verwendungsweise um etwa eine pauschale oder allgemeine Aussage über eine Person/Sache zu treffen, so auch in diesem Fall, Jakob wird ausschließlich unter dem Gesichtspunkt der Hautfarbe betrachtet, die braune Hautfarbe wird zur primären und wesentlichen Eigenschaft der Person gemacht. Die Hautfarbe von Jakob wird nicht nur als braun, sondern als „*so braun*“ bezeichnet, „*so*“ dient in diesem Zusammenhang als Komparativ im Sinne einer Steigerung von braun und markiert die Differenz von Jakobs Hautfarbe im Vergleich zu jenen der anwesenden Kinder. Jakobs Hautfarbe fällt auf, da sich diese von den anderen Kindern unterscheidet.

Stefans Äußerung könnte neben der Feststellung des Unterschieds auch dahingehend interpretiert werden, dass Jakobs Ablehnung nicht an diesem Spiel partizipieren zu wollen, nicht als eigenmächtig getroffene Entscheidung wahrgenommen wird, vielmehr scheint dies mit der Hautfarbe Jakobs begründet und erklärt zu werden, da der Stempel auf der „*so braunen*“ Haut ohnedies nicht sichtbar wäre. Die braune Hautfarbe wird so zum Hinderungs- und Ausschlussgrund für eine bestimmte Aktivität. Das verwendete Personalpronomen „*er*“ verweist darauf, dass die Adressatinnen dieser vermeintlichen Erklärung/Begründung die anderen Kinder sind, trotz seiner Anwesenheit wird über ihn gesprochen, als wäre er abwesend. Der Bemerkung „*Er ist so braun!*“ geht eine Handlung Stefans voraus, welche als intrusiv gegenüber Jakob charakterisiert werden kann – ganz selbstverständlich greift dieser seine Hand und hält sie in die Höhe, welches als ein Akt des Exponierens und des Vorführens gedeutet werden kann, zudem wird damit eine gewisse Überlegenheit und Dominanz demonstriert. An Jakobs Reaktionen wird sichtbar, dass er dies als (unangenehmen) Eingriff wahrzunehmen scheint, er befreit sich aus seinem Griff und wirkt entrüstet und verärgert über Stefans Tun. Die beschriebenen Vorgänge scheinen zudem als Exklusion erlebt zu werden; erst als Stefan ihn aufgrund seiner dunklen Hautfarbe und der dadurch bedingten mangelnden Sichtbarkeit vom Stempeln ausschließt, wird es für Jakob von Bedeutung und nun doch von ihm eingefordert.

Stempeln bezeichnet eine Tätigkeit, die dadurch charakterisiert ist, dass etwas gekennzeichnet wird, eine weitere Bedeutungsfacette des Wortes „Stempeln“ ist, dass jemand (oftmals in negativer Weise) einer bestimmten Gruppe zugeordnet wird. In der beschriebenen Interaktion wird in dem Fall Jakob gekennzeichnet. Jakob entzieht sich in dieser Interaktion dem Spiel des gegenseitigen Stempeln, dies führt jedoch dazu, dass er entgegen seinem Willen nun doch mit einem Stempel oder einem Etikett versehen wird, er wird verortet anhand seiner Hautfarbe. Er akzeptiert diese ihm zugewiesene Rolle/Fremdeinordnung seiner Person

und die damit einhergehende Exklusion von der Tätigkeit des Stempelns nicht, er setzt sich dagegen zur Wehr. Der weitere Fortgang der Interaktion wäre von Interesse, wie hätten wohl Jakob und die anderen Kinder auf das schließlich doch stattfindende Stempeln reagiert? Dies konnte jedoch leider aufgrund der abrupten Unterbrechung (bedingt durch die Aufforderung der Pädagogin) nicht beobachtet werden.

Das Vergleichen findet im anschließenden Beispiel in zweierlei Hinsicht statt. Einerseits geht es erneut um die Kenntlichmachung einer Abweichung von der (unausgesprochenen) Norm, andererseits wird die Hautfarbe zusätzlich mit einem bestimmten Gegenstand/Produkt in Verbindung gebracht.

12. Dezember 2011, vormittags:

Emma (4 Jahre) und Nesrin (4 Jahre) sitzen nebeneinander am Tisch, vier andere Kinder sitzen ebenfalls dort. Es ist Jausenzeit; sie haben bereits mit dem Essen begonnen.

Emma und Nesrin stecken ihre Köpfe zusammen und flüstern angeregt. Sie lachen. Plötzlich dreht sich Emma um, so auch Nesrin. Emma nimmt ihre Hand und zeigt auf Lukas (4 Jahre) Kopf, welcher an einem anderen Tisch mit dem Rücken zu ihnen sitzt. Emma sagt ganz leise leicht kichernd: „Wie Kacke!“ Nesrin lächelt. Sie zeigt ebenso auf Lukas und wiederholt: „Kacke!“ Sie grinsen und schauen sich an. Nesrin und Emma drehen sich wieder zum Tisch, sie sprechen leise miteinander. Was gesprochen wird, kann ich nicht verstehen. Lukas bemerkt nichts davon.

In dieser Interaktionssequenz wird erneut die Hautfarbe eines Kindes zum Thema gemacht. Der Umstand, dass Emma und Nesrin an einem anderen Tisch wie Lukas sitzen, spricht dieser eigentlich nicht im Fokus steht, deutet darauf hin, dass es sich hierbei um eine Thematik handelt, welche sie beschäftigt bzw. von den Kindern besprochen wird.

Ausgangspunkt dessen scheint der konstatierte Unterschied zwischen der Haut von Lukas im Gegensatz zu jener der anwesenden Kinder zu sein. Der Fingerzeig auf Lukas Kopf und die davon begleitete Äußerung deuten darauf hin, dass Emma und Nesrin sich über Lukas Hautfarbe lustig machen. Zur Beschreibung der Haut werden jedoch nicht wie in den vorigen Protokollen Adjektive wie braun oder hell/nicht hell herangezogen, welche sich durch eine gewisse Neutralität die Bedeutung betreffend auszeichnen, vielmehr wird mit der Äußerung „wie Kacke!“ eine Analogie zwischen der Farbe von Lukas Haut und der von Exkrementen hergestellt. Inwieweit die Bemerkung „wie Kacke!“ ausschließlich auf die Ähnlichkeit mit der dunklen Hautfarbe verweist oder ob damit ganz spezifische Einstellungen und Bewertungen über Menschen dunkler Hautfarbe zum Ausdruck kommen, lässt sich nur schwer beantworten. Es gilt jedoch festzuhalten, dass ein solcher Vergleich durchgängig negativ besetzt ist und mit abwertenden Attributen wie schmutzig, stinkend bzw. etwas das es loszuwerden gilt, versehen ist. Auch ist anzunehmen, dass dieser Vergleich kaum angestellt werden würde, wären die anwesenden Kinder mehrheitlich dunkelhäutig; die Zuschreibung zu einer gesellschaftlichen Minorität könnte also auch in dieser Interaktion eine gewisse Rolle spielen. Entgegen bisheriger Interaktionssequenzen wird das mit der Bemerkung adressierte Kind jedoch nicht aktiv konfrontiert oder darauf angesprochen, Emma und Nesrin ziehen es vor,

möglichst wenig Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen. Lukas wird durch dieses Vorgehen etwa die Möglichkeit genommen, auf diese Zuschreibung zu reagieren, sei es, um sich dagegen zur Wehr zu setzen oder sich schlichtweg damit zu befassen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich alle drei angeführten Beispiele in verschiedener Art und Weise mit den unterschiedlichen Farben der Haut der Kinder befassen, diesem Vergleichen, wie es im Zuge der Auswertung genannt wurde, zugrunde zu liegen scheint eine Auseinandersetzung mit der oftmals stummen und unausgesprochenen Norm des Weiß-Seins. Diese Norm wird insbesondere in der Markierung von Andersheit bzw. Differenz wirksam.

9.2.4 Abgrenzen

Eine wie immer geartete Unterscheidungspraxis hat gleichzeitig auch mit Grenzziehungen und Grenzkonstruktionen zu tun. Wie an dieser Interaktionssequenz illustriert wird, erproben sich die beteiligten Kinder in der Konstruktion von Unterschieden, welche als Versuch des Sich-voneinander-Abgrenzens interpretiert werden kann. Bemerkenswert in der folgenden Interaktionssequenz erscheint jener Umstand, dass etwas faktisch Gemeinsames oder Verbindendes (in Form von Sprache) zum alles unterscheidenden Merkmal gemacht wird. Im Laufe der Interaktion stellen sich jedoch die vermeintlichen Grenzen überwindlicher als zuvor inszeniert heraus.

30. September 2011, vormittags:

Wir sind gerade in der Garderobe, Schuhe und Jacke werden angezogen, um in den Hof zu gehen. Amar (5 Jahre) und Enis (4 Jahre) sitzen bereits angezogen auf der Bank und warten darauf bis es los geht, ihnen gegenüber sitzt Elena (5 Jahre), ebenfalls angezogen. Den Ausgang dieses Konflikts bzw. dieser Interaktion konnte ich nicht beobachten.

Plötzlich sagt Elena mit lauter Stimme zu Amar: „Du kannst nicht Serbisch!“ Sie wirkt aufgebracht. Amar runzelt die Stirn, er scheint darüber verärgert. Er hebt seine rechte Hand, zeigt auf Elena und erwidert: „Du kannst nicht Bosnisch reden!“ Enis nickt und stimmt in das Gesagte mit ein. Er schaut sie dabei erbost an. Enis beginnt nun mit Elena in einer für mich nicht verständlichen Sprache zu sprechen, auch Amar mischt sich ein, alle drei Kinder rufen laut durcheinander. Bemerkenswerterweise scheinen sich jedoch die Kinder problemlos verständigen zu können. Nach einigen Wortwechseln wendet sich Amar mir zu und fragt mich, ob ich denn wüsste, was sie gesprochen hätten. Ich verneine und er klärt mich auf, dass diese Sprache Bosnisch sei. (Durch die Frage von Amar an mich scheint die zuvor noch aufgeheizte und konflikträchtige Situation entschärft worden zu sein.) Über den Inhalt des Gesprochenen äußert sich Amar nicht. Ich frage ihn, ob er Elena, wenn sie Serbisch spricht, verstehen könne. Er verneint und verzieht den Mund, er scheint etwas verwundert über meine Frage zu sein. Amar stellt klar, in Bosnien und Herzegowina sprächen sie Bosnisch, in Serbien würde Serbisch gesprochen. (Für ihn scheint das völlig klar zu sein, ich bin etwas verwundert, da ich davon ausgegangen bin, dass Serbisch und Bosnisch sich sehr ähnlich seien. Ich beginne mich zu fragen, wie sie sich verständigen können, wenn beide eine scheinbar andere Sprache sprechen.) Elena wendet sich mir zu und meint selbstbewusst: „Ich spreche Serbisch, aber ich kann Bosnisch!“ Die Situation löst sich abrupt auf, als die Kinder gerufen werden, sich an der Tür anzustellen.

Wie aus dem Protokollausschnitt hervorgeht, konnte der Ausgang der beschriebenen Situation nicht beobachtet werden, interessant wären für die Analyse jedoch die vorangegangenen Vorkommnisse, welche Elena am Beginn der Interaktion provozieren, Amar Unkenntnis in der serbischen Sprache vorzuwerfen. Dies bleibt, wie aus der Interaktionssequenz hervorgeht, nicht ohne Folgen, Amar sieht sich seinerseits veranlasst, nun im Gegenzug Elena fehlendes Können in der bosnischen Sprache zuzuschreiben. Obgleich Enis von Elena vorerst nicht in den Konflikt verwickelt wird, fühlt er sich angesprochen, es scheint sich dabei um etwas zu handeln, das ihn auch angeht.

Obwohl Elena, Amar und Enis sich nicht explizit dahingehend positionieren, dass Serbisch bzw. Bosnisch „ihre“ Muttersprache ist, so kann es doch aus dem Fortgang der Interaktion angenommen werden. Bemerkenswert erscheint der Umstand, dass auf die eigentliche Unterstellung nicht eingegangen wird, vielmehr wird dies mit einem Gegenvorwurf beantwortet. Anderen Kindern gegenüber zu äußern, er/sie könne etwas nicht, ist im Kindergarten eine gängige und oft beobachtbare Praxis, welche zumeist von verschiedenen Emotionen insbesondere von Zorn und Verärgerung begleitet wird, so auch in diesem Fall, alle drei Kinder scheinen sichtlich aufgebracht und verärgert zu sein. Es wird dabei dem jeweils anderen eine fehlende Kompetenz in der bosnischen bzw. serbischen Sprache unterstellt. Dies ist insofern folgenschwer, da das Nichtkönnen bedeuten würde, dass der/die Betroffene aus jeglicher Kommunikation und Unterhaltung in jener Sprache ausgeschlossen wäre. Eine Besonderheit der bosnischen und serbischen Sprache ist jedoch die große Ähnlichkeit und die prinzipielle Verstehbarkeit für SprecherInnen dieser Sprachen untereinander.

Als Enis beginnt, in einer für die drei verständlichen Sprache zu sprechen, tritt eine für die Interaktion bedeutsame/entscheidende Wendung ein, der Konflikt wird in einer Sprache ausgetragen, welche den Aussagen der Kinder zufolge jeweils der andere nicht zu sprechen vermag. Dieser Umstand deutet darauf hin, dass die unterstellte Inkompetenz weniger auf einer real erlebten Erfahrung, die Muttersprache des anderen nicht verstehen zu können, basiert/zurückgeht, vielmehr scheint das Beharren auf der grundsätzlichen Unterschiedlichkeit als Mittel zur Abgrenzung und der Markierung/Demonstration der eigenen Zugehörigkeit zu dienen. Die sich durch große Ähnlichkeit auszeichnenden Muttersprachen werden zum alles unterscheidenden Merkmal gemacht. Es wird somit eine Grenze konstruiert, welche in der Realität nicht diese Bedeutung zu haben scheint; wie in der beschriebenen Interaktionssequenz deutlich wird, ist nämlich ein Verständigen in der gemeinsamen Sprache (Bosnisch oder Serbisch) zwischen den Kindern mühelos möglich. Kompetenz bzw. Inkompetenz in diesen Sprachen wird demnach in diesem Zusammenhang als Synonym für Zugehörigkeit/Nichtzugehörigkeit verwendet.

Der Versuch, sich voneinander abzugrenzen, wird an folgender Stelle erneut ersichtlich: „...in Bosnien und Herzegowina sprechen sie Bosnisch, in Serbien wird Serbisch gespro-

chen.“ Daran wird deutlich, dass zum einen insbesondere für Amar die Aufrechterhaltung dieser Trennung und die Anerkennung der grundsätzlichen Unterscheidbarkeit von großer Relevanz zu sein scheint, zum anderen wird das Sprechen dieser Sprachen mit einem bestimmten Territorium/Landesgrenzen verknüpft. Eine spezifische Sprache wird so zum genuinen Merkmal eines Landes. Monolingualität ist dabei die angenommene Realität, sprachliche Heterogenität hingegen wird negiert oder außer Acht gelassen, so auch seine eigene/persönliche Situation, schließlich wächst er in Österreich mit einer anderen Muttersprache als Deutsch auf. Mit dem Einwurf von Elena am Ende der Interaktionssequenz „*Ich spreche Serbisch, aber ich kann Bosnisch!*“ wird die Unterschiedlichkeit der Sprachen neuerlich betont und so die Differenz weiter aufrecht erhalten, jedoch im Gegensatz zu Amar, welcher darauf besteht Serbisch nicht verstehen zu können, scheint es für Elena sehr wohl möglich. Sie differenziert aber zwischen ihrer Muttersprache (Serbisch) und dem Bosnischen, das den Status einer Fremdsprache erhält, welche sie sprechen kann. Sie relativiert damit die Unterstellung von Amar und Enis, indem sie angibt, beider Sprachen mächtig zu sein.

Diese Interaktionssequenz illustriert, dass Kinder frühen Alters bereits über konkrete Vorstellungen diesen Bereich betreffend verfügen und diese vehement vertreten. Die kindliche Beharrlichkeit/Betonung der Unterschiedlichkeit dahingehend könnte ein Versuch seitens der Kinder sein, Argumente Erwachsener aufzugreifen, auszuprobieren und im kindlichen Streit neu zu inszenieren. Neu deshalb, da die Kinder untereinander in ihrer Art und Weise (mit ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten) dieses Thema/Problem bearbeiten, Positionen einnehmen, und so eigenaktiv zu Lösungen gelangen.

9.2.5 Provozieren

Während bislang der Grundton der Interaktionen tendenziell konfliktträchtig bzw. ernst einzuschätzen ist, steht bei den folgenden Beispielen das spielerisch-neckende Element im Vordergrund, wobei es anzumerken gilt, dass der Übergang zwischen spielerisch und ernst oft fließend ist. Wie beobachtet wurde, scheint gerade das Ärgern, Provozieren in Peer-Beziehungen im Kindesalter eine häufige und beliebte Tätigkeit zu sein. Ein Provozieren kann dabei nur funktionieren, wenn das Thema, welches dabei berührt wird in irgendeiner Weise mit der eigenen Person zu tun hat. Die Reaktion bzw. das Verhalten des Provozierten erscheint für den Fortgang der Interaktion entscheidend. Gegenstand der Provokation in der anschließenden Interaktionssequenz scheint die Verballhornung des Namens eines Kindes und die damit gleichzeitig stattfindende Anspielung auf dessen Hautfarbe.

Am 25. November 2011, vormittags:

Theresa (4 Jahre), Lukas (4 Jahre) und Selen (6 Jahre) sitzen gemeinsam an einem Tisch. Der Tisch befindet sich in einer Art Nische, aus dem Blickwinkel der Pädagogin ist er schwerer einsehbar. Bunte Plastikteller und Gläser mit Wasser stehen auf dem Tisch, die Kinder haben bereits begonnen ihre Jause zu essen. Die Pädagogin sitzt ebenso an einem Tisch, wo die verschiedenen Lebensmittel der Jause aufgestellt sind, welche sie an die Kinder austeilt.

Theresa und Selen unterhalten sich, Theresa meint zu Selen: „Ich heiße Theresa [...]“. Sie sagt etwas in einer anderen Sprache. Sie wirkt ausgelassen, dies fällt auf, da ich sie bisher sehr oft weinend und traurig erlebt habe. Sie dreht sich zu Selen hin und meint selbstsicher: „Du heißt Selen Belen!“ (Auf den realen Vornamen scheint sie einen fiktiven Nachnamen zu reimen.) Sie lächelt verschmitzt. „Nein!“, ärgert sich Selen kopfschüttelnd. Sie runzelt die Stirn. Theresa wendet sich Lukas zu, der ihr gegenüber sitzt. Sie strahlt ihn triumphierend an. „Hallo Lukas!“, sagt sie in einem leicht spöttischen Unterton. Lukas gibt seine Hände in die Höhe und bedeckt mit beiden sein Gesicht. „Lukas Weißkas, Lukas Weißkas!“, singt Theresa und betont dabei „weiß“ stark. Sie nimmt ihre rechte Hand und zeigt mehrmals auf seine Finger. Sie lacht, als sei ihr der Widerspruch dieses gebrauchten Wortspiels genau bewusst, nämlich die Gegenüberstellung der Farbe Weiß mit der dunklen Hautfarbe von Lukas. Lukas sagt nichts dazu.

„Ich bin 4“, sagt Theresa sehr laut, sie schlägt mit beiden Händen auf den Tisch, Selen und Jakob lachen begeistert. Die Pädagogin, welche zuvor aus dem Zimmer gegangen ist, kommt wieder rein. Theresa zuckt zusammen, sieht die Pädagogin erschrocken an, als würde sie gerade ertappt worden sein und darauf warten, sogleich ermahnt zu werden. (Ich habe das Gefühl, die Kinder wissen genau darüber Bescheid, dass sie verschiedene Themen oder Dinge nicht in Anwesenheit der Pädagoginnen besprechen oder tun sollen.)

Kurze Zeit später beginnt Theresa erneut lautstark mehrmals wiederholend zu rufen: „Weißkas, Lukas, Lukas, Weißkas!“ Sie lacht und sieht ihn provozierend an, als würde sie so lange diesen Spruch wiederholen, bis Lukas darauf reagiert. Sie scheint sichtlich Freude an ihrem Tun zu haben. Lukas legt den Kopf schräg und sagt nichts. Gestik und Mimik von Lukas konnte ich aus meiner Position nicht beobachten.

Es wird ausgehend von einem Wortspiel rund ums Reimen der Vornamen ein phänotypisches Merkmal (Hautfarbe) von Lukas herangezogen und in ironischer Weise in Szene gesetzt. Während von Theresa bei Selens Namen fiktive bzw. erfundene Wörter verwendet werden, enthält der Reim mit Lukas Namen mit dem Adjektiv „weiß“ eine erweiterte Bedeutung. Ob der Reim bzw. die Wortschöpfung „Lukas, Weißkas!“, welcher von Theresa mehrmals eingebracht wird, bloß ein zufälliges Produkt ist oder von Beginn an bewusst eingesetzt wird, darüber können keine Aussagen gemacht werden. Die defensive bzw. schuttsuchende Haltung von Lukas am Beginn der Interaktion, etwa sein Gesicht mit seinen Händen zu bedecken, als Theresa ihn mit seinem Namen begrüßt, könnte jedoch Indiz dafür sein, dass dieser Reim auf seinen Namen bereits häufiger verwendet wurde und er mitunter bereits weiß, was nun folgen wird, auch könnte er mit dieser Geste signalisieren, dass er prinzipiell nicht im Fokus von Theresa sein möchte.

Unabhängig davon, ob diese Bemerkung intendiert oder zufällig zustande gekommen ist, Theresa scheint gerade die Verquickung bzw. die Verschmelzung des Namens von Lukas mit der Farbe Weiß zu belustigen, welche im scheinbaren Widerspruch zum Erscheinungsbild bzw. zur dunklen Hautfarbe von Lukas steht. Die Attraktivität dieses Reims liegt im Spiel

mit den Gegensätzen; in der Gegenüberstellung konträrer Attribute wird die Differenz in Vergleich zu den anwesenden Kindern hervorgehoben. Der mehrmalige Fingerzeig von Theresa auf Lukas Hand scheint dabei als Kenntlichmachung bzw. als Verweis auf die Realität und als Markierung der dunklen Hautfarbe zu dienen. Theresa tritt während der gesamten Interaktion als aktives und tonangebendes Kind in Erscheinung, sie bezieht Kinder mit ein, provoziert diese, gibt Themen vor und lenkt das Interesse auf neue Themen.

Die beschriebene Interaktion gibt nur wenig Aufschluss darüber, was etwa Lukas dem Provozieren entgegnet hat, deutlich wird, dass er, im Gegensatz zu Selen, welche sich aktiv gegen die Namensveränderung zur Wehr setzt, verbal nicht darauf reagiert, er scheint abzuwarten. Inwieweit diese Defensivität, dieses Abwarten und Nichtreagieren bei Einbezug von Merkmalen wie Hautfarbe, Herkunft etc., die bereits bei mehreren Kinder in ähnlicher Weise beobachtet wurde, auf ein sich in Kontakt mit anderen erworbenes und angeeignetes Verhaltensschema/-muster bzw. einen Lernprozess in diesem Zusammenhang verweist, kann nur spekuliert werden. Dem zugrundeliegen könnte die Erfahrung/der Glaube, dass ein möglichst unauffälliges Agieren, um nicht zusätzlich Angriffsfläche zu bieten, die passendste Reaktion ist. In diesem Zusammenhang erscheint dieses Vorgehen nur bedingt erfolgreich, denn wie im Protokoll vermerkt ist, provoziert gerade Lukas Nichtreaktion die Fortführung/Fortsetzung dieses Reims. Auch nimmt Theresa dieses Spiel nach einer Unterbrechung neuerlich auf, was sie bei Selen jedoch unterlässt.

Es zeigt sich, dass sich die Kinder in verschiedensten Situationen und in unterschiedlicher Art und Weise mit der Thematik befassen, in diesem Fall wird Hautfarbe als Differenzmerkmal wahrgenommen und in Spiele und Reime der Kinder aufgenommen, um deren Wirkung auszuprobieren. Anschließend soll ein weiteres Beispiel angeführt werden, in dem insbesondere sprachliche Zugehörigkeit eines Kindes in den Fokus gerät. Im Unterschied zur letzten Interaktion, wo Lukas auf die Provokation von Theresa verbal nicht einzugehen scheint, findet das Provozieren in dieser Interaktion wechselseitig statt.

10. Oktober 2011, nachmittags:

Gregor (6 Jahre), Said (5 Jahre), Lina (5 Jahre), Ivana (5 Jahre) und Martin (5 Jahre) sitzen gemeinsam am Maltisch, vor ihnen liegen Zeichenpapier und Buntstifte, einige Kinder wirken ins Malen vertieft. Said beugt seinen Körper hin und her und schnüffelt mit seiner Nase in verschiedene Richtungen. Er dreht sich zuerst zu Lina und bemerkt: „Irgendwas stinkt!“ Lina blickt ernst und schüttelt den Kopf. Said streckt sein Gesicht nach oben und schnüffelt erneut in verschiedene Richtungen. Zu Martin gewandt sagt er: „Du stinkst!“ Er zeigt auf ihn, es wirkt anklagend. Martin sieht Said an, ohne näher auf die Bemerkung einzugehen. „Ich spreche Türkisch.“, meint Martin nun selbstsicher. (Seinen Erzählungen zufolge ist Türkisch nicht seine Muttersprache, jedoch die von Said.) Er gibt vor Türkisch zu sprechen, dabei zieht er die Vokale (übertrieben) in die Länge, es wirkt, als würde es sich um erfundene „Unsinnswörter“ handeln. Er lächelt in Said's Richtung und sieht in provozierend an und beginnt erneut damit. Said sagt etwas in einer anderen Sprache. (Ich nehme an, es ist Türkisch.) Er wechselt auf Deutsch und sagt: „Kein Problem, Affe!“ Martin meint daraufhin (selbstsicher): „So geht das nicht, Türkisch!“ Die Interaktion wird unterbrochen, die Kinder werden zur Jause gerufen.

Beim Einstieg in die Interaktion geht es vorerst um die Ermittlung desjenigen, der stinkt. Wer oder was stinkt ist bislang noch nicht klar. Mit der Äußerung „*Du stinkst*“ und den Verweis auf Martin scheint der Schuldige jedoch bald gefunden worden zu sein. Jemanden als stinkend zu identifizieren, scheint als eine harte und mitunter folgenreiche Anschuldigung. Wie am Protokoll deutlich wird, nimmt jedoch Martin trotz der Schwere der Anschuldigung dazu nicht Stellung, indem er etwa diese zurückweist, vielmehr bringt er eine neue, gänzlich andere Thematik in das Gespräch mit ein, welche im ersten Moment völlig aus dem Zusammenhang erscheint. Mit der Bemerkung „*Ich spreche Türkisch!*“ positioniert sich Martin selbst als Türkisch sprechend. Erst durch die Information der Beobachterin wird klar, dass es nicht seine Muttersprache ist, sondern es eigentlich um Said geht und er somit der eigentliche Adressat dieser Bemerkung ist. Wie die bisherigen Beobachtungsprotokolle nahe legen, welche eine relativ genaue Kenntnis der Muttersprachen der Kinder zeigt, kann angenommen werden, dass die anderen Kinder ebenfalls darüber Bescheid wissen.

Der bisherige Ablauf der Interaktion deutet daraufhin, dass die Bezugnahme auf die türkische Sprache nicht zufällig aufgegriffen wurde, sondern als Antwort auf die Anschuldigung Suids interpretiert werden kann. Diese erscheint geschickt gewählt, denn er wählt etwas aus, was Said betrifft, was ihn angeht, wo er sicher sein kann, dass es ihn nicht unbeteiligt lässt (und zusätzlich von seiner Suche nach dem „Stinker“ ablenkt). Wie im vorigen Abschnitt der Diplomarbeit gezeigt wurde, kommt der Muttersprache eine ganz besondere Bedeutung zu und ist für die Kinder ein essentielles Merkmal von Zugehörigkeit.

Der Akt der Provokation scheint zum einen darin zu liegen, dass Martin sich mit der Äußerung „*Ich spreche Türkisch!*“ etwas zu eigen macht, was tatsächlich eine Besonderheit Suids darstellt, zum anderen imitiert er daraufhin die türkische Sprache in einer Art und Weise, welche als ein Ins-Lächerliche-Ziehen charakterisiert werden kann. Er stellt das Türkische damit als etwas Albernese und Komisches dar und versucht Said so zu provozieren. Ob und inwieweit der Umstand eine Rolle spielt, dass es sich bei dem Türkischen um eine Sprache einer Minorität handelt, kann nicht beantwortet werden.

Said wechselt in eine andere Sprache, was er jedoch in dieser Sprache sagt, oder ob er ihn etwa beschimpft, darüber können keine Aussagen gemacht werden. Er quittiert Suids Verhalten mit dem Kommentar: „*Kein Problem, Affe!*“ Es wird damit einerseits zum Ausdruck gebracht, dass Martins „Aufführung“ ihn wenig tangiert, zum anderen stellt er mit der Betitelung Affe klar, dass Martin sich lächerlich bzw. sprichwörtlich zum Affen macht. Mit der Bemerkung „*So geht das nicht, Türkisch!*“ beharrt Martin nicht nur darauf türkischsprechend zu sein, er legt noch eins nach, indem er angibt, beurteilen zu können, wer „richtig“ Türkisch spricht und wer nicht. Bemerkenswert erscheint insgesamt, dass sich trotz der wechselseitigen Provokationen sowohl Martin als auch Said während der gesamten Interaktion relativ unaufgeregter und gelassener geben, es gilt die Fassung zu wahren. An diesem Beispiel konnte

illustriert werden, dass Merkmale wie sprachliche Zugehörigkeit von den Kindern aufgegriffen werden, um auszuprobieren, damit zu spielen und andere auf diese Weise zu ärgern.

In diesem Abschnitt wurden Interaktionen angeführt, welche nahe legen, dass Kinder wahrgenommene „Andersartigkeit“ als wirksames Unterscheidungsmerkmal nutzen. In den folgenden Interaktionen ergibt sich jedoch gerade aus der sprachlichen Besonderheit die Gelegenheit, sich ungestört auszutauschen und andere durch die Nichtverstehbarkeit effektiv zu exkludieren.

9.3 Anders- bzw. Mehrsprachigkeit als Möglichkeit

Der Muttersprache/Erstsprache der Kinder kommt in dieser Kategorie erneut eine besondere Relevanz zu. In der vorigen Auseinandersetzung wurden insbesondere Kinder beispielsweise aufgrund des Merkmals Herkunft aus Spielsituationen exkludiert. Wie der Name der Kategorie „Anders- bzw. Mehrsprachigkeit als Möglichkeit“ aber bereits erahnen lässt, erscheint gerade die sprachliche Andersartigkeit mitunter auch als positiv, zum einen wird sie als Kompetenz/Vermögen angesehen, zum anderen bieten sich dadurch für die Kinder ganz bestimmte Möglichkeiten, die Nichtverstehbarkeit dieser Sprache den anderen Kindern, Erwachsenen und auch Pädagoginnen gegenüber zu nutzen.

Einige der zuvor bearbeiteten Interaktionssequenzen enthalten unter anderem Sätze wie *„Sie wechseln in eine andere Sprache.“* Damit wird deutlich, dass diese für mich als Beobachterin nicht verständlich waren. Über welchen Inhalt bzw. über welche Personen gesprochen wurde, können keine genauen Aussagen gemacht werden, jedoch aus der Interaktion heraus bzw. atmosphärisch war es möglich, eine ungefähre Ahnung davon zu bekommen, welche Themen von den Kindern behandelt wurden. Ich gelangte zum Eindruck, dass der Wechsel in die Muttersprache für Kinder eine bestimmte Funktion zu erfüllen scheint und so in verschiedenen Situationen gezielt verwendet wurde, um beispielsweise zu fluchen, andere Kinder aus der Situation auszuschließen, sich der ZuhörerInnenschaft anderer zu entziehen, sich ungestört/uneingeschränkt unterhalten zu können, Geheimnisse auszutauschen sowie auch eine Möglichkeit war, der pädagogischen Kontrolle und Intervention zu entgehen. Den Kindern scheint sich durch die Verwendung der Muttersprache, sofern sie nicht Deutsch ist, ein bestimmter Freiraum aufzutun. Im Anschluss sollen einige Beispiele herangezogen werden, welche den Gebrauch in der zuvor beschriebenen Art illustrieren sollen.

19. Oktober 2011, vormittags:

Die Kinder sind mit Umziehen beschäftigt. Hausschuhe werden ausgezogen und in ihr Fach gestellt. Schuhe, Jacke, Schal und Mützen werden angezogen, um anschließend in den Hof zu gehen. Ich stehe neben Amar (5 Jahre) und ziehe mir ebenfalls meine Stiefel an. Er dreht sich in meine Richtung

und fragt mich: „Weißt du, was Kuh heißt?“ „Was?“, frage ich gedankenverloren. (Die Frage war in diesem Moment für mich nicht verständlich, da kein Bezug zu einem Zusammenhang ersichtlich war.) „Kuh auf Bosnien (sic!) mein ich!“, fügt Amar erklärend hinzu. Ich schüttle den Kopf. Er kommt mit seinem Kopf ganz nahe zu meinem Gesicht und sagt (was so ähnlich klingt wie): „Cavra.“ Ich wiederhole das Wort, ich scheine das Wort falsch ausgesprochen zu haben, da er „Cavra“ erneut wiedergibt. „Enis (4 Jahre) kann auch Bosnien (sic!) reden“ sagt Amar und weist mit einem Fingerzeig auf das neben ihm sitzende Kind. „Wenn er mir auf die Nerven geht, dann rede ich Bosnien“, meint Amar weiter. Er lächelt dabei verschmitzt. Enis steht auf und stellt sich nun vor den noch sitzenden Amar hin. Enis ist bereits vollständig angezogen. Er trägt eine blaue Jacke und eine schwarz weiß gestreifte Haube. Er nimmt seine Hand und fasst sich auf die Haube, er erklärt Amar, dass diese neu sei. Er wirkt stolz. „Ja, schön!“, meint Amar. „Danke!“, erwidert Enis erfreut. Er lächelt. Amar dreht sich mir zu und flüstert mir ins Ohr, dass er die Haube gar nicht schön finden würde. Er habe das bloß gesagt, damit Enis ihm dankt. Michael (3 Jahre) fragt mich, was ich denn aufschreiben würde. (Meine Aufmerksamkeit ist nun auf Michael gerichtet, ich unterbreche daher kurz die Protokollierung. Wie sich der Streit entwickelte, konnte ich nicht beobachten. Ich frage mich, ob der Streit Folge des Flüstern war oder Enis mitunter das Gesagte gehört hat.) Amar und Enis beginnen sich indes zu stoßen. Sie boxen sich gegenseitig in den Bauch. Amar und Enis beginnen mit lauter Stimme auf Bosnisch miteinander zu sprechen. Es wirkt so, als würden sich beide beschimpfen. Sie runzeln die Stirn, grinsen sich aber bereits im nächsten Augenblick wieder freudestrahlend an. Ich frage Amar, ob sie denn geflucht hätten. Er nickt mehrmals und grinst. Die Situation wird unterbrochen, da die Kinder gebeten werden, sich an der Tür anzustellen, um in den Garten zu gehen.

Die Aufmerksamkeit wird an diesem Beispiel erneut auf die Mehrsprachigkeit der Kinder gelenkt; wie im vorigen Abschnitt ausgeführt wurde, scheint bei den Kindern ein gewisses Bedürfnis zu bestehen, anderen ihre Sprache beizubringen bzw. diese daran teilhaben zu lassen. Wie in einigen Protokollen in ähnlicher Weise beschrieben, wird erneut darauf verwiesen, dass auch ein anderes Kind (Enis) diese Sprache zu sprechen vermag. Die Bemerkung von Amar „Wenn er mir auf die Nerven geht, dann rede ich Bosnien.“ legt nahe, dass der Wechsel in die Muttersprache hier nicht zufällig, sondern bewusst zu erfolgen scheint. Mit dieser Bemerkung entsteht zudem der Eindruck einer gewissen Kausalität oder zeitlichen Abfolge der Verwendung der bosnischen Sprache, eben dann, wenn Enis Amar auf die Nerven geht, sprich in spezifischen Situationen, welche in gewisser Weise mit negativen Emotionen verbunden sind. Die Verwendung der Muttersprache in einer bestimmten Situation könnte zweierlei Gründe erfüllen, zum einen aus ganz pragmatischen Motiven, etwa aus dem Umstand heraus, sich in der Erstsprache, insbesondere im Umgang mit Emotionen, differenzierter artikulieren zu können, zum anderen aufgrund der Möglichkeit, so zu sprechen, wie man möchte, mit dem Wissen, dass die anderen die Sprache nicht verstehen können, also ohne Gefahr zu laufen von Pädagoginnen ermahnt zu werden oder andere Kinder zu involvieren.

Als es zwischen Amar und Enis zu einem Konflikt kommt, scheint die Situation für die Verwendung der Muttersprache angezeigt und erfüllt zu sein. Wie im Protokoll beschrieben, wechseln sie von Deutsch auf Bosnisch und tragen ihren Streit lautstark aus. Über den genauen Inhalt können wiederum keine Aussagen gemacht werden, in der Einschätzung der Beobachtung wirkt es so, als würden sich beide beschimpfen. Der schnelle Wechsel zwi-

schen konfliktträchtig und positiv legt nahe, dass es sich um keinen schwerwiegenden Konflikt zu handeln scheint. Auf die Frage, ob sie denn gefluht hätten, wird die im Zuge der Beobachtung getroffene Einschätzung durch Amars mehrmaliges Nicken bestätigt.

An dieser Interaktionssequenz wird deutlich, dass insbesondere Amar seine Mehrsprachigkeit als Vorteil begreift und diese in bestimmten Situationen zu nutzen weiß. Es hat zudem den Anschein, als sei er sich der dadurch einhergehenden Möglichkeiten von Autonomie genau bewusst. Dies legt nahe, dass Kinder gezielt in die für andere nicht verstehbare Muttersprache wechseln, um, wie in diesem Fall gezeigt, einen Konflikt untereinander ohne Intervention oder Reglementierung anderer (ungestört) austragen zu können.

Während in der letzten Interaktionssequenz der Fokus auf der Handhabung von Sprache lag, sprich in welchen Situationen gezielt in die Muttersprache gewechselt wird, wird in der folgenden eher das Resultat der Verwendung von einer für andere nicht verstehbaren Sprache sichtbar. Eine weitere Möglichkeit die Mehrsprachigkeit zu nutzen, ist es etwa, diese einzusetzen, um andere aus der Situation auszuschließen. Wie in der anschließenden Interaktionssequenz gezeigt wird, scheint eine Verwendung dieser Art überaus wirksam zu sein, die ausgeschlossen Kinder erhalten so keinerlei Möglichkeit zu partizipieren.

Am 27.1. 2012, vormittags:

Nachdem der Morgenkreis beendet wurde, sitzen die Kinder noch auf ihren Sesseln und warten, bis sie mit Namen aufgerufen werden, um sich für die anstehende Jause die Hände zu waschen. Hanna (4 Jahre) ist eine der ersten, die sich ihren Platz für die Jause suchen kann. Sie setzt sich zum Tisch nahe der Tür, alle Plätze sind bislang unbesetzt. Samira (4 Jahre) setzt sich Hanna gegenüber, der Platz rechts neben ihr scheint für Dilara (4 Jahre) reserviert zu sein, denn sie legt beide Arme besitzergreifend darauf und sieht ungeduldig zur Tür. Dilara kommt zur Tür herein und geht schnellen Schrittes auf Samira zu. „Du sitzt da!“, erklärt sie Dilara selbstsicher. Dilara setzt sich hin. Sie sehen einander lächelnd an. Samira wirkt zufrieden.

Auf den letzten freien Sessel setzt sich Jasmin (4 Jahre), jenes Kind, welches vorhin einige Minuten verspätet in die Kindergartengruppe gekommen ist, als die meisten Kinder im Sesselkreis bereits Platz genommen hatten. Die Pädagogin hatte zuvor entschieden, dass sich Jasmin zwischen Dilara und Samira hinsetzen soll. Dies ist ihnen scheinbar nicht recht, sie verwehren ihr den Platz, wie sie das gemacht haben, konnte ich aus meiner Position nicht beobachten. Die Pädagogin besteht auf ihrer Entscheidung, Jasmin setzt sich hin.

„Kannst du Deutsch?“, fragt Samira Jasmin. (Die Frage erstaunt mich, ich frage mich, ob dies auf die noch nicht so guten Deutschkenntnisse von Jasmin abzielt.) Jasmin sieht Samira an und verneint. Samira wirkt ob der Antwort Jasmins irritiert. „Kannst du so reden, eins, zwei, drei?“, lässt Samira nicht locker und blickt Jasmin erwartungsvoll an. Jasmin sieht nach oben und fährt mit ausgestrecktem Zeigefinger mehrere Male über ihre Lippen, so als ob sie nachdenken würde. Sie lächelt leicht. Die Pädagogin fragt Samira, ob sie denn bereit für das Tischgebet sei. Samira wird ganz still und sieht die Pädagogin mit großen Augen an.

Nach Beendigung des Tischgebets beginnt Samira sogleich mit den Kindern an ihrem Tisch lebhaft zu sprechen. Samira legt einen Arm um Dilara und stellt lächelnd fest: „Wir haben die gleichen Haare.“ Sie gehen mit den Köpfen ganz nahe zueinander, nehmen ihre Haare, welche zu einem Zopf geflochten sind und halten sie aneinander und strecken diese nach vorne in Jasmins Richtung. „Gleiche Haare!“, stimmt Dilara ein. Sie wirken zufrieden. Auch Jasmin hat dunkles Haar und erwidert: „Schau, ich auch!“ Auf die Bemerkung von Jasmin wird nicht näher eingegangen. Dilara und Samira wenden sich nun ab und beginnen in einer anderen Sprache (Arabisch) zu sprechen, welche Jasmin und Hanna

offensichtlich nicht verstehen können. Sie sprechen laut und lebhaft miteinander, dabei blicken sie immer wieder zu Jasmin. (Das „ungestörte“ Gespräch scheinen sie zu genießen.) Jasmin und Hanna sehen Dilara und Samira an, sagen jedoch nichts. Die Situation wird unterbrochen, als die Pädagogin Samira anweist, sie solle sich an den Zeichentisch setzen und dort ihre Jause essen. Samira steht auf und geht dort hin.

Erneuter Ausgangspunkt der Interaktion ist die Aushandlung rund um den Sitzplatz. Die Entscheidung, wer neben wem sitzt scheint für die Kinder überaus wichtig zu sein, und ist, wenn selbst gewählt, ein Ausdruck von Sympathie. Samira möchte von Beginn an sicherstellen, dass nun Dilara neben ihr sitzt. Die im Protokoll enthaltene Information darüber, dass eine andere Sitzordnung für den Morgenkreis von der Pädagogin entschieden wurde, schien Samira und Dilara zu missfallen.

In der Interaktion scheint insbesondere Samira vermeintliche Unterschiede zwischen Jasmin und den anderen beiden Mädchen herzustellen versuchen. Als sich Jasmin zu Hanna, Samira und Dilara an den Tisch setzt, wird mit der Frage „*Kannst du Deutsch?*“ die Aufmerksamkeit auf Jasmin gelenkt. Indem die Frage in dieser Art gestellt wird, wird von einem gewissen Unvermögen in sprachlicher Hinsicht ausgegangen. Die Antwort Jasmins, sprich die Verneinung, scheint bei Samira für Erstaunen zu sorgen, gerade so, als hätte sie eine andere Antwort erwartet. Während Samira mit der Frage eher auf das noch mangelhaft empfunden Sprachvermögen abzielen versucht, scheint Jasmin diese Bemerkung als Aufforderung nach Positionierung bzw. als Ausdruck von Zugehörigkeit zu deuten. Die erwartete Bejahung der Antwort, was eigentlich der Realität entspräche, hätte mehr Möglichkeiten ins Gespräch zu kommen ergeben. Nach der Unterbrechung durch das Tischgebet nimmt sie diese Tätigkeit erneut auf, wie in dem Protokoll beschrieben, legt Samira den Arm um Dilara, um anschließend festzustellen: „*Wir haben die gleichen Haare.*“ Sie macht damit klar, dass sie Freundinnen sind und sich obendrein auch im Aussehen gleichen. Es wird mit dem Verweis auf die Gleichheit der Haare eine Gemeinsamkeit hergestellt, welche in Unterscheidung bzw. in Abgrenzung zu den anderen insbesondere zu Jasmin gedeutet werden kann. Diese exklusive Gemeinsamkeit wird mit der Bemerkung von Jasmin „*Schau, ich auch!*“ und der damit ebenso hergestellten Ähnlichkeit zerstört. Die verschiedenen Versuche, sich von Jasmin abzugrenzen, scheinen bislang zu scheitern. Erst als Dilara und Samira in einer gemeinsamen für die anderen nicht verstehbaren Sprache sprechen, gelingt dies. So wird sichergestellt, dass nur sie beide an dem Gespräch teilhaben können, sie entziehen den anderen die Zuhörerschaft und die (Klein-)Gruppenzugehörigkeit, so können sie sich ungehindert über Themen oder (anwesende) Personen unterhalten, ohne die Einmischung anderer fürchten zu müssen, Jasmin und Hanna erhalten unweigerlich die Position eines Zaungastes, sie müssen außen vor bleiben. Dies deutet daraufhin, dass der Wechsel in die Muttersprache intendiert erfolgt, sie scheinen sich der dadurch entstehenden Autonomie einerseits und Macht andererseits im Klaren zu sein. Dieser Freiraum ist jedoch nicht unbegrenzt nutzbar, die Päd-

gogin verweist Samira auf einen anderen Platz und beendet so die Interaktion. In dem folgenden Protokollausschnitt wird in ähnlicher Weise wie zuvor die Muttersprache der Kinder dazu benutzt, um sicherzustellen, dass eine Partizipation an dieser Situation nicht möglich ist.

Am 28. September 2011, vormittags:

Ich stehe am Rand des Spielplatzes und lehne an der Wand. Emilia (4 Jahre) läuft auf mich zu, streckt ihre Hände (hilfesuchend) nach mir aus und umklammert mein Bein. Sie schaut mich erwartungsvoll an, als würde sie von mir eine Intervention erwarten. Sie wirkt ängstlich und freudig gespannt zugleich. Sie murmelt aufgeregt vor sich hin, was sie genau sagt, kann ich nicht verstehen. Auch Viola (4 Jahre) und Miriam (4 Jahre) stellen sich hinter mich, es scheint, als würde ich als Versteck dienen bzw. als Ort des Schutzes angesehen werden. Ich frage sie, was denn los sei. Ich vermute, dass es mit Amar (5 Jahre) zu tun hat, der einige Meter von uns entfernt die Situation interessiert beobachtet. Auch die Blicke der drei Mädchen wandern abwechselnd zu ihm hin. Emilia setzt gerade zum Sprechen an, als Viola sie heftig an ihrem Ärmel zerrt. Sie runzelt ihre Stirn und flüstert ihr etwas in einer anderen Sprache zu. Ich habe das Gefühl, sie möchte nicht, dass ich genaueres von der Situation weiß. Sie schauen mich an, lachen laut und sie haben sichtlich Freude daran, dass ich ihr Gespräch nicht verstehen kann. Viola nimmt ihre Hände von meinem Bein. Sie nehmen sich alle drei an der Hand und entfernen sich einige Schritte von mir, ohne weiter auf meine Frage einzugehen. Sie sprechen dabei immer lauter miteinander, sie kichern und wenden sich immer wieder um und sehen mich an. Wie sich die Situation auflöste, wurde nicht protokolliert.

Der Spielplatz bzw. der Hof ist im Kindergarten ein Ort, wo die Kinder den verschiedensten Beschäftigungen nachgehen, welche überwiegend von Dynamik und Bewegung geprägt sind. In dieser Sequenz werde ich als Beobachterin in das Spiel der Kinder involviert. Emilia, Viola, Miriam und Amar sind daran beteiligt. Es scheint sich dabei um ein lustvolles Spiel für sie zu handeln, welches einerseits ängstigend, andererseits gerade deshalb interessant und aufregend ist. Die Kinder suchen meine Anwesenheit auf, dies erscheint nicht zufällig, vielmehr ist die Kontaktaufnahme in meinem Erwachsenenstatus und den damit einhergehenden Möglichkeiten, falls nötig einzugreifen, Schutz zu bieten etc., begründet. Für das Spiel der Kinder bedeutet dies eine Zäsur, einen Einschnitt in den für die Kinder gewohnten Ablauf. Als jedoch die Kinder gefragt werden, was passiert sei, ist gerade dieser Erwachsenenstatus hinderlich. Wie im Protokoll beschrieben setzt Emilia gerade zum Sprechen an, als sie von Viola plötzlich mit einem heftigen Zerren an ihrem Ärmel darin gehindert wird. Sie spricht mit ihr in einer anderen Sprache und versucht sie so davor zu bewahren, mich in die Geschehnisse rund um dieses Spiel einzuweihen. Dies legt nahe, dass der Wechsel in die Muttersprache hier als pragmatisches Instrument verwendet wird, um sicherzustellen, dass ich als Person, ich als Erwachsene von der Teilhabe am Geschehen ausgeschlossen bleibe. Mit der Kontaktaufnahme werde ich zwar in ihr Spiel involviert, um was es dabei im Genauen geht, bleibt unklar.

An diesem Beispiel wird neuerlich deutlich, dass die Kinder sich über den Nutzen bzw. die Möglichkeit der Verwendung einer Sprache, welche für andere nicht verstehbar ist, bewusst zu sein scheinen und gerade mit diesem Umstand zu spielen versuchen. Obwohl ich nicht

aktiv an ihrem Spiel partizipieren darf, versichern sie sich mit ihren Blicken meiner Aufmerksamkeit. Sie inszenieren sich dabei als die Überlegenen und Mächtigen, die diese Ungestört-heit bzw. Ausgeschlossenheit der anderen genießen.

Wie in diesem Kapitel gezeigt wurde, setzen sich Kinder in vielfältiger Weise mit verschiedenen Facetten von Ethnizität auseinander, auf der einen Seite steht das Herstellen von Zugehörigkeit, Kinder bringen sich dabei eigenaktiv ein, um auf ihre Mehrsprachigkeit sowie ihre sprachliche Zugehörigkeit aufmerksam zu machen, auf der anderen Seite wird es als Unterscheidungsmerkmal verwendet, um andere auszuschließen, Zugehörigkeit zu markieren, sich abzugrenzen, zu provozieren und sich zu vergleichen. Wiederum in ähnlicher Weise wird gerade die Mehrsprachigkeit bzw. Anderssprachigkeit von Kindern eingesetzt um Freiräume zu schaffen, Peers und Erwachsene aus der Unterhaltung/Kommunikation auszuschließen und so ein ungestörtes Unterhalten ohne jegliche Intervention zu ermöglichen.

9.4 Andere relevante Differenzkategorien

Wie der Aufenthalt im Feld zeigt, sind nicht nur die Differenzkategorie Ethnizität, sondern auch die Merkmale Geschlecht und Alter im Alltag der Kinder von Relevanz. Im Folgenden soll daher kurz auf zwei Beispiele eingegangen werden, welche die Bedeutsamkeit anderer relevanter Differenzkategorien illustrieren soll.

Am 19. September 2011, vormittags:

Die Puppenecke, in der sich Kaja (3 Jahre), Ivana (6 Jahre), Zeynep (5), Leonie (5) und Tim (4 Jahre) aufhalten, ist mit einem blauen, transparenten Vorhang vom restlichen Raum abgetrennt. In der Puppenecke steht ein Tisch mit einer Eckbank. Daneben liegt eine kleine Matratze mit bunten Pölstern darauf. Backofen und Abwasch stehen nebeneinander, es gibt Schränke mit Schubladen, in denen Geschirr und Besteck sind. Die Puppen schlafen in ihren Betten am Rand der Puppenecke.

Alle Kinder bis auf Ivana sitzen um den Tisch und warten auf das Essen, welches von Ivana zubereitet wird. Mir wird der Platz auf der Matratze zugewiesen. (Ich habe den Eindruck, Ivana zieht die Situation bewusst in die Länge. Sie öffnet immer wieder die Backofentür, um ihnen dann im Anschluss mitzuteilen, dass das Essen leider immer noch nicht fertig ist.) Martin (4 Jahre) und Enis (4 Jahre) stecken die Köpfe durch den Vorhang und fragen, ob sie auch in die Puppenküche kommen dürften. „Nein, Buben dürfen hier nicht hinein!“, macht Ivana klar. Martin und Enis linsen weiterhin einige Male grinsend (provozierend) durch den Vorhang und tun so, als würden sie sich unerlaubterweise Zutritt zur Puppenküche verschaffen. Nach einigen (vergeblichen) Versuchen, Ivanas Aufmerksamkeit zu erregen, reagiert diese, sie tritt aus der Puppenküche und läuft Martin und Enis hinterher, Martin und Enis laufen in verschiedene Richtungen; damit scheint sie beide wirksam vertrieben zu haben.

Ivana kehrt nach kurzer Zeit wieder in die Puppenküche zurück, die Kinder rutschen bereits ungeduldig auf ihren Sitzplätzen hin und her. Ivana meint indessen, wir könnten doch schon mal den Tisch decken. Sie geht zum Schrank, öffnet die Schranktüren und fragt Leonie, welche Farbe ihr Teller haben solle. Rosa oder orange schlägt Ivana vor. Leonie überlegt kurz und entscheidet sich für einen blauen Teller. Ivana wirkt leicht verärgert und meint: „Blau ist was für Buben, bist du ein Bub?“ Leonie schüttelt den Kopf, sagt aber nichts mehr. Ivana nimmt einen rosa Teller und stellt Leonie diesen Tel-

ler hin. Drei Kinder erkundigen sich bei mir, ob ich denn auch mitessen wolle. Ich frage sie deshalb: „Soll ich mitessen?“ Ivana sagt: „Nein, du nicht, du bist erwachsen!“ Der Tisch wird weiter gedeckt.

In dieser Interaktionssequenz scheinen die Differenzmerkmale Alter (Erwachsenenstatus) und Geschlecht von besonderer Relevanz zu sein; die Partizipation am Spiel wird etwa durch die Zuschreibung bzw. Einbeziehung des Differenzmerkmals legitimiert, auch scheint insbesondere durch die Geschlechterunterscheidung Ordnung hergestellt zu werden.

In dieser Interaktion tritt Ivana als bestimmendes und dominantes Kind in Erscheinung, sie entscheidet unter anderem, wer an diesem Spiel partizipieren darf und nach welchen Regeln es abläuft. Die anderen Kinder scheinen die Autorität, welche Ivana für sich beansprucht, akzeptiert zu haben. Diese Autorität, die mit verschiedensten Entscheidungsbefugnissen einhergeht, könnte mit dem Alter dieses Kindes zusammenhängen, Ivana als die älteste scheint sich in der Gruppe ganz natürlich von den anderen jüngeren Kindern abzuheben. Es scheint zwischen den Kindern Einigkeit/Übereinkunft zu herrschen, dass die Älteren das Sagen haben bzw. über mehr Entscheidungsbefugnisse verfügen. Bemerkenswert dabei erscheint, dass Enis und Martin nicht einfach ungefragt in die Puppenküche gehen, sie fragen vielmehr bei Ivana um Erlaubnis, dies deutet daraufhin, dass sie die Autorität von Ivana als Ältere achten und tolerieren.

Als Enis und Martin um Erlaubnis bitten, mitspielen zu dürfen, wird von Ivana mit der Bemerkung „*Nein, Buben dürfen hier nicht hinein!*“ die Zuschreibung eines bestimmten Geschlechts als Begründung relevant gemacht. Für Buben wird der Zutritt nicht gewährt, dies könnte nahe legen, dass die Teilnahme am Spiel für Mädchen wohl möglich wäre. Ivana hätte in ihrer Erwiderung auch darauf bestehen können, dass die Kinder Enis und Martin nicht mitspielen dürfen, sie greift jedoch in ihrer Antwort mit der Geschlechterzugehörigkeit auf eine effektive und leicht verfügbare Differenzkategorie zurück, welche die Ablehnung erfolgreich zu legitimieren scheint, so wird ein grundsätzliches Verbot für Buben ausgesprochen und das Territorium gesichert und verteidigt (vgl. Kelle 1999). Bemerkenswert dabei ist, dass sich, wie im Protokoll deutlich wird, Tim, ein Bub, sehr wohl in der Puppenküche befindet. Dieser Umstand wird jedoch in dieser Situation außer Acht gelassen oder negiert und wie bereits erwähnt, auf ein schnell verfügbares, weil naheliegendes Merkmal (Geschlechterzugehörigkeit der beiden Kinder) zurückgegriffen. Inwieweit die Einbeziehung des Merkmals Geschlechts mit traditionellen Rollenvorstellungen/-erwartungen einhergeht, spricht von der Vorstellung ausgegangen wird, dass die Puppenküche für Mädchen vorgesehen ist und demnach, Buben generell (Enis und Martin) nicht dorthin gehören, kann nur spekuliert werden. Enis und Martin scheinen Ivanas Verbot nicht unmittelbar zu akzeptieren. Wie im Protokoll beschrieben, tun sie so, als würden sie trotzdem versuchen, in die Küche zu kommen. Auf diese Provokation scheint Ivana vorerst nicht zu reagieren, nach einiger Zeit sieht sie sich doch veranlasst einzugreifen – sie verlässt die Puppenküche und vertreibt die Burschen aus ihrem Territorium.

Auch beim Fortgang der Interaktion bleibt Ivana die Bestimmende. Als Ivana zur Überbrückung der Wartezeit, bis das Essen fertig gebacken ist, vorschlägt, den Tisch zu decken, wird nun die Wahl der Tellerfarbe relevant. Obwohl Ivana Leonie bestimmte Farben für die Wahl der Teller vorschlägt bzw. vorgibt, widersetzt sich Leonie den von Ivana vorgeschlagenen Farben (rosa oder orange) und wählt blau, den Inbegriff einer „Bubenfarbe“. Die eigenmächtige Wahl des blauen Tellers bleibt von Ivana nicht unkommentiert: *„Blau ist was für Buben, bist du ein Bub?“* Die Geschlechterzugehörigkeit scheint demnach für die Wahl der Farbe entscheidend. Dies deutet darauf hin, dass sich Kinder frühen Alters bereits klare Vorstellungen angeeignet haben, welche Buben- oder Mädchenfarben sind. Die Bemerkung legt überdies nahe, dass diese Differenzierung nicht nur für Farben, sondern auch für Aktivitäten, wie etwa das Spielen in der Puppenküche gilt. Die als unüblich angesehene Farbwahl Blau führt demnach zu einer Art „Infragestellung“ der Geschlechterzugehörigkeit. Leonie reagiert auf die Frage, ob sie ein Bub sei, mit einem Kopfschütteln. Sie wird in weiterer Folge nun nicht mehr vor die Wahl gestellt, sie bekommt den rosa Teller, welcher Leonies Mädchenzugehörigkeit markieren soll. Es scheint somit enge Grenzen zu geben, wie frau sich in dieser Situation, in diesem Rahmen zu bewegen und zu verhalten hat. Bemerkenswert dabei erscheint, dass, obgleich Ivana um die strikte Einhaltung von Rollenvorstellungen bemüht ist, ihr Verhalten, ihre bestimmende und dominierende Art, so gar nicht dem traditionellen Bild eines folgsamen und zurückhaltenden Mädchens zu entsprechen scheint; sie ist beispielsweise diejenige, welche die Burschen aus ihrem Territorium verjagt.

Als die Tellervergabe beginnt, stellt sich für einige Kinder die Frage, ob ich auch mitessen wolle. Auf meine Gegenfrage, ob ich mitessen solle, wird klar gemacht: *„Nein, du nicht, du bist erwachsen!“* In diesem Zusammenhang wird nicht Geschlechterzugehörigkeit, sondern mein Erwachsenenstatus als Argument herangezogen, um meine Nichtpartizipation zu begründen. Demgemäß scheine ich als Erwachsene grundsätzlich von der Teilnahme ausgeschlossen zu sein, ich werde jedoch von Ivana, im Gegensatz zu den „störenden Eindringlingen“ Martin und Enis, immerhin als Beobachterin der Küchenszenen toleriert.

Im folgenden Beispiel scheint erneut das Alter und die Geschlechterzugehörigkeit als Differenzmerkmal eine bedeutende Rolle zu spielen.

26. September 2011, vormittags:

Wir sind gerade im Hof, es geht wieder einmal laut zu, ich stehe am Rand des Hofes, in meiner Nähe steht in einer Nische eine Sitzbank. Auf der Bank sitzen dicht gedrängt sieben Kindern, Ivana (6 Jahre) steht vor den Kindern (Es wirkt als wäre sie die Lehrerin der Kinder). Dabei weist sie ein Kind an, es solle dafür sorgen, dass sie brav sein sollen. Sie hält einige Augenblicke inne, dabei scheint es so, als würde sie darauf warten, dass ihr die Aufmerksamkeit aller Kinder zuteil wird. Langsam in alle Richtungen blickend zieht sie aus ihrer Hosentasche langsam ein pinkfarbenes Lipgloss heraus. (Wie ich im Laufe der Zeit herausfinde, sind Schminkutensilien aller Art wegen erhöhter Infektionsgefahr im Kindergarten nicht erlaubt und werden den Kindern abgenommen.)

Indes geht Mirella (3 Jahre) zielstrebig auf die Gruppe von Kindern zu. „Geh weg von uns!“ sagt Ivana in einem barschen Ton. Sie stößt Mirella weg und stellt klar: „Du bist zu klein!“ Ohne auf die „Störung“

näher einzugehen fragt Ivana in die Runde, wer denn einen Labello auf die Lippen auftragen möchte. Die anwesenden Buben, insbesondere Martin (4 Jahre), verziehen angewidert ihr Gesicht. Martin meint zu den anderen Jungs gewandt: „Buben und Mädchen sind anders. Wir sind Jungs, wir wollen kein Labello!“ Ivana beginnt indes zu laufen, die anderen Kinder bewegen sich vorerst nicht. „Heh, ich laufe, kommt mit!“, ruft ihnen Ivana fordernd zu. Einige Kinder folgen ihr.

Auch an diesem Beispiel stellt sich Ivana neuerlich als das Geschehen dominierende Kind heraus; beispielsweise sorgt sie nicht selbst für Ruhe, sie weist andere an, dies zu übernehmen. Mit diesem Vorgehen entsteht der Eindruck, als würde etwas vorbereitet werden. Die Vermutung bestätigt sich, als Ivana das pinkfarbene Lipgloss aus ihrer Hosentasche hervorzieht, wie aus dem Protokoll deutlich wird, handelt es sich hierbei um etwas Unerlaubtes, worüber sie sich jedoch sichtlich im Klaren zu sein scheint. Mirella, die sich der Gruppe rund um Ivana nähert, unterbricht dabei die Tätigkeit/Show das Lipgloss den anderen zu präsentieren. Das Eindringen in die Privatheit der Runde wird sogleich geahndet und ist mit der Aufforderung wegzugehen verbunden. Dies scheint nicht auszureichen, wie im Protokoll beschrieben, greift Ivana Mirella körperlich an, sie scheint bereit, die Privatheit mit allen Mitteln verteidigen zu wollen. Möglicher Grund hierfür könnte in der Sorge begründet liegen, von Mirella bei den Pädagoginnen ob ihres Regelbruches verraten zu werden. Mit der Äußerung *„Du bist zu klein!“* wird nun das Unterscheidungsmerkmal Alter/Größe als Grund für die Nichtpartizipation ins Treffen geführt; nur ältere/größere Kinder dürfen demgemäß an diesem Spiel bzw. an dieser Tätigkeit teilnehmen.

Ohne sich länger mit Mirella zu beschäftigen, scheint mit der Frage, wer nun den Lipgloss auf die Lippen auftragen wolle, der Fokus wieder auf Ivana und ihrem Schminkutensil zu liegen. Die Ankündigung bzw. die Frage lässt die Buben in dieser Runde angewidert das Gesicht verziehen. Mit ihrer Körpersprache machen sie klar, dass sich zu schminken mit der Bubenrolle/Geschlechterzugehörigkeit nicht vereinbar zu sein scheint. Dies unterstreicht Martin mit der Bemerkung, welche er explizit an die anwesenden Burschen richtet: *„Buben und Mädchen sind anders. Wir sind Jungs, wir wollen kein Labello!“* Mit der Feststellung *„Buben und Mädchen sind anders“* wird von einer grundsätzlichen Unterschiedlichkeit ausgegangen, welche scheinbar naturgegeben durch die Geschlechterzugehörigkeit bedingt ist. Das andere Geschlecht wird zu etwas Fremdem oder Andersartigem gemacht, welches andere Dinge tut oder anderen Aktivitäten nachgeht. In seiner Äußerung bezieht sich Martin auf ein Wir, er adressiert damit die Buben in der Runde und grenzt sich so klar von den (anwesenden) Mädchen, welche sich gern mit Lipgloss schminken, ab. Aufgrund ihrer Geschlechterzugehörigkeit scheint es demnach natürlich, Labello bzw. Schminke generell abzulehnen. Wie bereits angedeutet, scheinen Kinder über klare Vorstellungen zu verfügen, wie frau/man(n) zu sein hat. Ivana fordert neuerlich mit der Bemerkung *„Heh ich laufe, kommt mit!“* ihre Führungsrolle ein, sie entscheidet, welcher Tätigkeit nachzugehen ist und fordert

die anderen auf, es ihr gleich zu tun; einige Kinder folgen ihrer Anweisung und beenden so die Interaktion.

Wie an den letzten Beispielen gezeigt wurde, spielen andere Differenzmerkmale als ethnische Zugehörigkeit im Alltag der Kinder eine bedeutende, wenn nicht eine bedeutendere Rolle. Wie Breidenstein und Kelle in dem Buch „Geschlechteralltag in der Schulklasse“ aufzeigen, kommt gerade der Geschlechterunterscheidung auch bei jüngeren Kindern eine ganz besondere Bedeutung zu; sie setzten diese pragmatisch ein, das Unterscheidungsmerkmal Geschlecht, aber auch Alter wird dabei von den Kindern geschickt ins Treffen geführt und genutzt, um den Zugang zu Situationen oder zu Spielen zu regeln. Im Anschluss sollen nun die im letzten Teil interpretierten Beobachtungssequenzen mit Literatur diskutiert werden.

9.5 Diskussion der Ergebnisse

Ziel der vorliegenden Diplomarbeit war es, zu untersuchen ob und wie sich Kinder zwischen drei und sechs Jahren in Interaktionen mit Peers in ihrem Alltag im Kindergarten mit Ethnizität auseinandersetzen. Wie gezeigt wurde, befassen sich die Kinder mit unterschiedlichsten Facetten von Ethnizität. Die angeführten Beispiele legen nahe, dass Ethnizität nicht bloß in ihren Interaktionen als Thema aufgegriffen wird, vielmehr scheint es so – was insbesondere am Abschnitt „Ethnizität als Unterscheidungsmerkmal“ deutlich wurde – als würden Merkmale wie Hautfarbe, Sprache, Herkunft in bestimmten Situationen von den Kindern eigenmächtig und intendiert eingesetzt, um auszuschließen, sich abzugrenzen, zu vergleichen und zu provozieren. Ein „Doing Ethnicity“ wie Van Ausdale und Feagin (1996/2001) sowie Diehm und Kuhn (2005/2006) beschreiben, war demgemäß auch in der durchgeführten ethnographischen Untersuchung in zwei Wiener Kindergärten beobachtbar.

Ein Charakteristikum der Konzepte „Doing Ethnicity“ und „Doing Gender“ ist, dass von der sozialen Konstruiertheit von gemeinhin als natürlich wahrgenommenen Phänomenen wie Ethnizität oder Geschlecht ausgegangen wird, welche in Situationen erzeugt und hervorgerufen werden. Dabei gilt es anzumerken, dass in den beobachteten kindlichen Interaktionen nur in bestimmten Situationen Zuschreibungen und Verortungen, welche sich im weitesten Sinn auf Ethnizität beziehen, relevant gemacht wurden, in anderen wiederum schien dies völlig irrelevant oder nebensächlich zu sein. Dies entspricht einem „Doing Ethnicity“ insofern, als Ethnizität „demnach keine Eigenschaft von Personen [ist; Anm. S.L.], sondern von Situationen bzw. eine kulturelle Struktur von Regeln“ (Groenemeyer 2003, 32f) verstanden wird. Wobei es anzumerken gilt, dass von Groenemeyer neben dem situativen Aspekt auch habituelle und institutionalisierte Formen von „Doing Ethnicity“ betont werden und

er damit auch auf hierarchisierende Mechanismen in der Gesellschaft und Kultur verweist (vgl. ebd., 33).

Die im letzten Kapitel dargestellten Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung decken sich mit dem Befund, welche Van Ausdale und Feagin (1996/2001) aus ihrer Feldforschung ziehen. Dabei kommen sie zum Schluss, dass Kinder ethnische Unterscheidungen als Instrumente (manipulative tools) nutzen, um beispielsweise andere Kinder der Gruppe in Spielsituationen auszuschließen oder einzuschließen, Interaktionen zu beherrschen oder zu kontrollieren. Auch dienen diese Unterscheidungen dazu, sich in Abgrenzung und Beziehung zu anderen Kindern selbst zu definieren (vgl. Van Ausdale/Feagin 1996, 781-788). Aufgrund dieser gezielten Verwendungsweise ethnischer Unterscheidungen ist nach Weißköppel wohl eher von einem „Using“ als einem „Doing Ethnicity“ auszugehen (vgl. Weißköppel 2003, 240).

Eine Verwendung im Sinne eines „manipulative tool“ setzt jedoch die Wirkmächtigkeit der Differenzkategorie Ethnizität in der Gesellschaft voraus. Es ist anzunehmen, dass sich Kinder nur deshalb in unterscheidender oder diskriminierender Weise mit dieser Thematik befassen, weil die Angehörigkeit zu einer ethnischen Minorität eine in der Gesellschaft relevante ist. Birgit Rommelspacher spricht in diesem Zusammenhang von Dominanzkultur, der Begriff Dominanzkultur meint dabei, dass „unsere ganze Lebensweise, unsere Selbstinterpretationen sowie die Bilder die wir vom Anderen entwerfen, in Kategorien der Über- und Unterordnung gefaßt sind“ (Rommelspacher 1995, 22). Rommelspacher weist weiters daraufhin, dass die Begrifflichkeiten Dominanz und Herrschaft voneinander zu unterscheiden sind; eine Gemeinsamkeit besteht jedoch darin, dass Herrschaft wie auch Dominanz auf Ungleichheit oder Asymmetrie in der Gesellschaft beruht. Herrschaft bezieht sich vordergründig auf Repressionen und Verbote, im Gegensatz dazu fußt Dominanz auf prinzipieller Zustimmung und wird über soziale Strukturen und verinnerlichte Normen transportiert und vermittelt. So können Hierarchien in nahezu unauffälliger Art und Weise reproduziert und hervorgebracht werden (vgl. ebd., 30). In diesem Zitat wird auf einen für die Analyse der Ergebnisse wichtigen Punkt verwiesen, nämlich auf die Bedeutung und den Einfluss von Normen bei der Reproduktion von Machtverhältnissen in der Gesellschaft. In der Beobachtung zeigte sich etwa, dass einige Kinder ob der Zuschreibung dunkler Hautfarbe oder einer türkischen bzw. chinesischen Herkunft als andersartig verortet und so unter anderem aus Spielsituationen ausgeschlossen wurden. Dies kann jedoch nur eine entsprechende Wirkung entfalten, wenn die Zugehörigkeit zu einer ethnischen/kulturellen/sprachlichen Minderheit mit negativen sozialen Bewertungen versehen ist. Jemand Andersartigkeit zuzuschreiben, gibt nämlich gleichzeitig Auskunft über die kindliche Vorstellung von „Normalität“. In diesem Zusammenhang war es in den Beobachtungen im Zuge des Forschungsprojekts auffällig, dass beispielsweise in Bezug auf Hautfarbe ausschließlich die dunkle Hautfarbe von den Kindern

thematisiert wurde; im Gegensatz dazu scheint die weiße oder helle Hautfarbe kaum bis nie einer Auseinandersetzung zu bedürfen. Mac Naughton weist als ein Ergebnis ihrer Forschung aus, dass 40-50% der untersuchten australischen Kinder unter sechs Jahren weiße Haut als normal, als herrlich und als Inbegriff des Australischen erachteten, während eine nicht weiße Haut als different wahrgenommen wurde (vgl. Mac Naughton 2007, 7). Dabei gilt es anzumerken, dass die Haut eines Menschen „niemals buntfarbig, sondern sehr neutral [ist; Anm. S.L.], ob sie schwärzlich, bräunlich, gelblich oder weißlich ist“ (Frieling 1981, 15 zit. n. Wollrad 2009, 164). Der Haut eine bestimmte Farbe zu zuordnen, stellt nach Wollrad „eine immense kognitive Abstraktionsleistung dar, die erlernt und eingeübt werden muss. Dieser Vorgang wird als *Rassifizierung* bezeichnet: Im Prozess kognitiver Zurichtungen werden Zeichen (beispielsweise Farbbegriffe) auf Körper übertragen und diese entsprechend gewertet“ (Wollrad 2009, 164; Hervorhebung i. O.). Ein Vorfall, wie in der Einleitung beschrieben, wo ein Kind aufgrund der Zuschreibung schwarze Haut aus Spielsituationen ausgeschlossen wird, deutet darauf hin, dass sich Kinder bereits sehr früh solche Vorgänge und Mechanismen zu eigen machen; auch wird damit Dominanz und Überlegenheit im Sinne Rommelspachers ausgedrückt. Äquivalent war dies auch bei ethnischer Zugehörigkeit zu beobachten. Dabei erschien eine andere als die österreichische Zugehörigkeit alleinig im Fokus der Kinder zu stehen. Wie Rommelspacher darauf verweist, scheint sich Dominanz vorrangig durch die Aufrechterhaltung von Normalität zu manifestieren (vgl. Rommelspacher 1995, 32). Die Markierung oder Betonung von Andersheit in den Interaktionen der Kinder kann dabei als Experimentieren und Auseinandersetzen mit der herrschenden Norm gewertet werden.

Wie in dem Abschnitt „Mehrsprachigkeit als Möglichkeit“ gezeigt wurde, scheinen Kinder mit anderer als deutscher Muttersprache dem etwas entgegen zu setzen. Gerade die sprachliche Andersheit wird in kreativer Weise genutzt, um andere auszuschließen und/oder sich der ZuhörerInnenschaft anderer zu entziehen. Literatur, welche sich mit dem eben geschilderten Phänomen befasst, konnte nicht gefunden werden.

Der Abschnitt Ethnizität als Herstellen von Zugehörigkeit verweist auf Fragen der Identitätsbildung junger Kinder mit Migrationshintergrund, den Kindern scheint sich dabei die Frage zu stellen: „Wo bin ich und auch andere zugehörig?“ Die Beantwortung dieser Frage scheint im Alltag der Kinder von großer Bedeutung zu sein. Wie bereits erwähnt, müssen sich Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, „neben den alterstypischen Entwicklungsaufgaben auch mit Vorstellungen von Zugehörigkeit auseinandersetzen“ (Roth/Terhart 2008, 4). Dies wurde insbesondere an der Frage seitens der Kinder, welche Sprache ich spräche, deutlich, was oftmals mit dem Hinweis auf ihre eigene Mehrsprachigkeit und der Verknüpfung mit einer Wir-Gruppe verbunden war. Es existieren zwar Studien, welche sich mit Fragen von Zugehörigkeit und der besonderen Situation im Aufwachsen von Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund befassen, der Fokus liegt dabei jedoch auf älteren Kin-

dern, Jugendlichen oder Erwachsenen. Es ist vielmehr anzunehmen, dass gerade mit dem Eintritt in den Kindergarten und den dort gemachten Erlebnissen und Erfahrungen Themen von Zugehörigkeit vermehrt relevant werden. Wie aufgezeigt wurde, greifen die Kinder in ihrer Auseinandersetzung auf eine sehr pragmatische Vorstellung von kultureller bzw. ethnischer Zugehörigkeit zurück; Zugehörigkeit scheint demgemäß vorrangig durch das Beherrschen bzw. Können einer bestimmten Sprache bestimmt zu werden. Zu einem ähnlichen Schluss kommt Wagner. Von der Autorin angeführte Einzelbeobachtungen deuten daraufhin, „dass sich mehrsprachige Kinder in einem ganz ursprünglichen Sinne mit den Sprachen identifizieren: Sie sind das, was sie sprechen. Türkisch sein heißt, türkisch sprechen“ (Wagner 2009, 123). Der Muttersprache kommt somit für die Herstellung von Zugehörigkeit und Fragen bezüglich der Identität eine besondere Bedeutung zu.

Die bislang diskutierten Ergebnisse, insbesondere jene, welche die kindliche Unterscheidungspraxis behandeln, scheinen im Gegensatz zu Vorstellungen, die in Konzepten interkultureller Pädagogik enthalten sind, zu stehen, welche von der grundsätzlichen Unvoreingenommenheit und Offenheit von jungen Kindern in Bezug auf ethnische Heterogenität ausgehen (vgl. Diehm/Kuhn 2006, 148).

10. Kindergarten als Möglichkeit zur Erprobung und Aneignung sozialer Differenz – Resümee und Ausblick

Ziel der empirisch-ethnographischen Untersuchung war es zu beleuchten, ob und wie sich Kinder zwischen drei und sechs Jahren in Interaktionen mit Peers im Kindergarten mit Ethnizität auseinandersetzen. Obgleich in den Kindergartengruppen und Schulklassen Vielfalt und Heterogenität die Realität darstellt, ist die Forschungslage zu Ethnizität und früher Kindheit recht dünn. Wie deutlich wurde, gibt es insbesondere im deutschsprachigen Raum kaum qualitative Forschungsarbeiten darüber, wie sich etwa der kindliche Zugang zu Ethnizität gestaltet bzw. wie Kinder mit ethnischen Unterschieden umgehen. Gerade interkulturelle Pädagogik als jener Ansatz, welcher Vielfalt und Wertschätzung von Andersheit zu fördern versucht, scheint bislang in ihren Konzepten und Initiativen kaum Voraussetzungen dieses Lebensalters zu berücksichtigen.

In dieser Untersuchung wurde die kindliche Perspektive in Bezug auf Ethnizität in der Lebenswelt Kindergarten mittels teilnehmender Beobachtung zu erfassen versucht. Gerade die Aushandlung in Peerbeziehungen scheint dabei interessant. Peerbeziehungen, durch die Gleichartigkeit der InteraktionspartnerInnen bestimmt, ermöglichen nämlich einen Einblick, wie Kinder Problemstellungen aushandeln und Konzepte entwickeln.

Die durchgeführte Untersuchung fand in drei Kindergartengruppen in zwei unterschiedlichen Institutionen in Wien im Zeitraum zwischen September 2011 und Jänner 2012 statt. Zur Zusammensetzung der Kindergruppen gilt zu sagen, dass ca. 70% der Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch sprachen. In dem eben genannten Zeitraum verbrachte ich 30 Beobachtungseinheiten im Feld. Die Rolle im Feld war durch ein nicht sanktionierendes Verhalten den Kindern gegenüber gekennzeichnet. Der Problematik von Verzerrung oder Veränderung des Verhaltens, die meine Anwesenheit im Kindergarten mit sich brachte, begegnete ich mit dem Konzept „Unsichtbarkeit durch Sichtbarkeit“. Um mögliche Irritationen zu minimieren, versuchte ich möglichst offen und kindgemäß auf Fragen, meine Tätigkeit im Kindergarten betreffend, einzugehen. Ethnographische Feldforschung stellte sich dabei als eine angemessene Methode gerade zur Erforschung kindlicher Lebenswelt heraus; die Partizipation am Geschehen ermöglichte einen Einblick in die kindliche Perspektive und deren eigen-initiative Beschäftigung mit Ethnizität.

Als theoretischer Bezugspunkt der Diplomarbeit können sozialkonstruktivistische und ethnomethodologische Theorienkonzepten ausgewiesen werden, welche soziale Wirklichkeit als von den TeilnehmerInnen interaktiv hervorgebracht und erzeugt verstehen. Die Auswertung, welche in Anlehnung an die Grounded Theory erfolgte, basierte auf der Analyse von Beobachtungsprotokollen, die im Rahmen ethnographischer Feldforschung entstanden. Bei der Beobachtung schienen jene Situationen als besonders ergiebig, welche sich durch eine ge-

wisse Autonomie seitens der Kinder auszeichneten, wie etwa während der Jausenzeit, in Phasen des Freispiels und beim Umziehen in der Garderobe. Dies deutet darauf hin, dass ein eigenaktives Aushandeln und Experimentieren im Sinne des „Doing Ethnicity“ Freiräume zur Bearbeitung benötigt. Auch werden gerade solche Zeiten, solche Nischen und Räume bewusst von den Kindern genutzt, um sich bestimmten Themen in Abwesenheit von sanktionierenden oder intervenierenden Erwachsenen zu widmen.

Die Untersuchung machte deutlich, dass die Heterogenität in Bezug auf Sprachen, Herkunft und Hautfarbe im Alltag von den Kindern aufgegriffen und thematisiert wird. Es konnte beobachtet werden, dass Kinder sich zwischen drei und sechs Jahren ungesteuert, sprich eigeninitiativ mit unterschiedlichen Aspekten von Ethnizität befassen. Auch scheinen Kinder frühen Alters bereits über ein breites und detailliertes Wissen dahingehend zu verfügen, welche Sprachen etwa die Kinder zu Hause verwenden oder aus welchem Herkunftsland die Eltern stammen.

Es zeigte sich zudem, dass Themen wie die Auseinandersetzung mit der eigenen Zugehörigkeit insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund vermehrt relevant zu sein scheint; eine Befassung mit der eigenen Zugehörigkeit war nämlich ausschließlich bei jenen Kindern zu beobachten, welche mehrsprachig aufwuchsen, wohingegen bei Kindern mit deutscher Muttersprache ein Interesse an solchen Themen nicht beobachtet werden konnte. Dies verweist auf Fragen der Identitätsbildung junger Kinder, die in der Literatur, so scheint es, bislang zu wenig berücksichtigt wurden. Die Kinder greifen dabei auf eine sehr pragmatische Vorstellung von kultureller bzw. ethnischer Zugehörigkeit zurück; Zugehörigkeit drückt sich vorrangig durch das Beherrschen bzw. Können einer bestimmten Sprache aus. Kennzeichnend war dabei das eigeninitiative und unerwartete Anschneiden dieser Thematik; ohne ersichtlichen Zusammenhang kamen solche Themen aufs Tapet. Dabei schien es den Kindern wichtig zu sein, ihre sprachliche Besonderheit anderen gegenüber sichtbar zu machen. Zum einen wird Zugehörigkeit von den Kindern als eher singulär und monokulturell konstruiert, welche zum Teil relativ strikt zur Einordnung ihrer selbst und der anderen verwendet werden. Demgegenüber steht ein plurales Verständnis von Zugehörigkeit, in dem auch subjektive Mehrfachzugehörigkeiten der jeweiligen Kinder Platz zu haben scheinen.

Die Beobachtung lieferte neben dem bisher angeführten Befund der Auseinandersetzung mit der eigenen Zugehörigkeit zudem einen Einblick in die kindliche Unterscheidungspraxis. Differenzmerkmale wie Sprache, Herkunft/Nationalität, Aussehen/Hautfarbe, werden von Kindern *in bestimmten Situationen* herangezogen und, so scheint es, gezielt eingesetzt, um andere aus Spielsituationen zu exkludieren, sich mit anderen zu vergleichen, sich abzugrenzen und zu provozieren, sprich der Einsatz solcher Differenzmerkmale erfüllt in bestimmten Situationen eine spezifische Funktion. Dies vollzieht sich insbesondere in der Praxis des Verortens. Jemand zu verorten wird dabei verstanden als einer Person eine bestimmte Position

zuzuschreiben, in diesem Fall anhand der bereits angeführten Merkmale Herkunft/Nationalität, Aussehen/Hautfarbe und Sprache. Kinder wurden als Chinesen, Türkin, als dunkel- und hellhäutig verortet, solche Zuschreibungen sind nicht neutral, vielmehr scheinen diese mit Vorstellungen von gesellschaftlicher Ordnung verknüpft zu sein und können als Ausdruck gesellschaftlicher Machtverhältnisse begriffen werden. Es ist anzunehmen, dass sich Kinder nur deshalb in unterscheidender oder diskriminierender Weise mit dieser Thematik auseinandersetzen, weil die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit eine in der Gesellschaft relevante und wirkmächtige ist.

Ein „Doing Ethnicity“ wie Van Ausdale und Feagin (1996/2001) sowie Diehm und Kuhn (2005/2006) beschreiben, war demnach auch in der durchgeführten ethnographischen Untersuchung beobachtbar. Hervorzuheben gilt, dass solche Unterscheidungsmerkmale nur in bestimmten Situationen relevant gemacht wurden, in anderen Interaktionen wiederum spielten sie keinerlei Rolle. Ein „Doing Ethnicity“ ist demnach in hohem Maße von Kontext- und Situationsfaktoren abhängig. So scheint nachvollziehbar, weshalb Weißköppl (2003) vorschlägt, eher von einem „Using“ als von einem „Doing Ethnicity“ zu sprechen.

Die Nutzung von Unterscheidungsmerkmalen wurde, wenngleich in verschiedener Weise, auch an anderer Stelle deutlich. Es konnte beobachtet werden, dass gerade die Anders- bzw. Mehrsprachigkeit von den Kindern selbst als Möglichkeit genutzt wird, um Freiräume zu schaffen, Peers und Erwachsene aus der Kommunikation auszuschließen und so ein ungestörtes Unterhalten ohne jegliche Intervention zu ermöglichen. Eine Partizipation an dieser Situation scheint mit dem Wechsel in eine nicht verstehbare Sprache ausgeschlossen. Es zeigte sich zudem, dass dieser Wechsel in eine andere als die deutsche Sprache in spezifischen Situationen ganz gezielt erfolgte. Dies ermöglichte den Kindern Tätigkeiten (wie das Fluchen oder Schimpfwörter verwenden) uneingeschränkt nachzugehen, welche üblicherweise im Kindergarten nicht toleriert wurden und eine Intervention seitens der Pädagoginnen provozierte.

Der Fokus der Diplomarbeit auf der interaktiven Auseinandersetzung mit Ethnizität ergab sich mehr aus dem eigenen Forschungsinteresse und dem Mangel an existierenden Untersuchungen dazu, als auf der tatsächlichen Bedeutung und der auftretenden Häufigkeit in den Interaktionen der Kinder. Die Beobachtungen legen vielmehr nahe, dass von einem „Doing Difference“ (vgl. West/Fenstermaker 1995) auszugehen ist, sprich nicht nur Ethnizität, sondern verschiedene Merkmale von Differenz in den Interaktionen der Kinder bedeutsam sind. Es wurden Beispiele angeführt, wo insbesondere die Geschlechterzugehörigkeit und das Alter eine Rolle spielten, wie beobachtet werden konnte, werden diese flexibel eingesetzt, um die Partizipation an Spielen zu regeln und zu ordnen. Die Einbeziehung weiterer Unterscheidungsmerkmale hätte dabei einen umfassenderen Einblick in den kindlichen Umgang mit Differenz geboten. Ethnographiespezifisch hätte eine längere Teilnahme im Feld sowie

eine andere Sampleauswahl (in Bezug auf die Zusammensetzung der Kindergartengruppe) aussagekräftige Ergebnisse gewinnen lassen. Zudem wäre eine Beobachtung im Team hilfreich gewesen, um die im Rahmen ethnographischer Feldforschung entstandenen Beobachtungsprotokolle zu „verdichten“ und mehrere Blickwinkel eines Geschehens aufnehmen zu können.

„Da die Kindertageseinrichtung kein Schonraum oder Labor ist, sondern ein politischer Raum, der widerspiegelt, was als gesellschaftliche „Norm“ in Deutschland zu gelten hat, lernen Kinder sehr schnell, welche Hierarchien es gibt und welche gesellschaftliche Anerkennung Hautfarben [sowie ethnische Zugehörigkeit oder Geschlecht; Anm. S.L.] in unserer Gesellschaft haben“ (Boldaz-Hahn 2009, 105).

Anhand der dargestellten Ergebnisse kann daher gefolgert werden, dass der Kindergarten den Kindern die Möglichkeit bietet, sich in der Erprobung und Aneignung sozialer Differenz zu üben. Die präsentierten Ergebnisse stehen dabei im Gegensatz zu Auffassungen, die in Konzepten interkultureller Pädagogik vertreten werden, welche von der grundsätzlichen Unvoreingenommenheit von Kindern frühen Alters ausgehen.

Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz (2001). Interaktion, Identität und Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. Westdeutsch Verlag: Wiesbaden, 2. Auflage
- Aboud, Francis (1988). Children and Prejudice. Blackwell: Oxford
- Amann, Klaus /Hirschauer, Stefan (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Amann, Klaus /Hirschauer, Stefan (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Suhrkamp: Frankfurt a. Main, 7-52
- Andresen, Sabine /Diehm, Isabell (2006). Zur Einführung. In: Andresen, Sabine (Hrsg.): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 9-24
- Auernheimer, Georg (2003). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt, 3. neu bearbeitete u. erweiterte Auflage
- Bamler, Vera /Werner, Jilian /Wustmann, Cornelia (2010). Lehrbuch der Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden. Juventa Verlag: Weinheim, München
- Beck, Gertrud /Scholz, Gerold (2000). Teilnehmende Beobachtung von Grundschulkindern. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Juventa: Weinheim, München, 147-170
- Bednarz-Braun, Iris /Heß-Meining, Ulrike (2004). Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Bennett, Mark /Barrett, Martyn /Karakozov, Rauf u.a. (2004). Young Children's Evaluations of the Ingroup and of Outgroups: A Multi-National Study. In: Social Development 13 (1), 124-140
- Bergmann, Jörg (2000). Ethnomethodologie. In: Flick, Uwe /von Kardorff, Ernst /Steinke, Ines (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, 8. Auflage 2010
- Boldaz-Hahn, Stefani (2009). „Weil ich dunkle Haut habe ...“ – Rassismuserfahrungen im Kindergarten. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Herder: Freiburg, Basel, Wien, 102-112
- Bortz, Jürgen /Döring, Nicola (2006). Forschungsmethoden und Evaluation für Human -und Sozialwissenschaftler. Springer Medizin Verlag: Heidelberg, 4. Auflage

- Bös, Mathias (2005). Rasse und Ethnizität. Zur Problemgeschichte zweier Begrifflichkeiten in der amerikanischen Soziologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Breidenstein, Georg /Kelle, Helga (1998). Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Juventa: Weinheim, München
- Breidenstein, Georg /Kelle, Helga (2002). Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. In: Die Deutsche Schule 94, 318-329
- Breuer, Franz (2009). Reflexive Grounded Theory. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Connolly, Paul (1998). Racism, Gender Identities and Young Children. Social Relations in a Multi-Ethnic, Inner-City Primary School. Routledge: London
- Connolly, Paul (2001). Qualitative Methods in the Study of Children's Racial Attitudes and Identities. In: Infant and Child Development 10, 219-213
- Cornell, Stephen /Hartmann, Douglas (2010). Ethnizität und Rasse. Ein konstruktivistischer Ansatz. In: Müller, Marion /Zifonun, Darius (Hrsg.): Ethnowissen. Soziologische Beiträge zu ethnischer Differenzierung und Migration. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 61-98
- Castelli, Luigi /Zogmaister, Christiana (2009). The Transmission of Racial Attitudes Within the Family. In: Developmental Psychology 45 (2), 586-591
- Diamond, Karen (1993). Attitudes of preschool children toward their peers with disabilities. A year-long investigation in integrated classrooms. In: Journal of Genetic Psychology 145 (2), 215-221
- Dannenbeck, Clemens /Esser, Felicitas /Lösch, Hans (1999). Herkunft (er)zählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher. Waxmann: Münster
- Dieckhoff, Petra (2002). Wir verstehen uns prima. Interkulturelle Erziehung im Kindergarten. Kohlhammer: Stuttgart
- Diehm, Isabell /Radtke, Frank-Olaf (1999). Erziehung und Migration. Eine Einführung. Kohlhammer: Stuttgart, Berlin, Köln
- Diehm, Isabell (2000). Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, 251-254
- Diehm, Isabell /Kuhn, Melanie (2006). Doing Race / Doing Ethnicity in der frühen Kindheit. In: Otto, Hans-Uwe /Schrödter, Mark (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus – Neo-Assimilation – Transnationalität. Sonderheft neue praxis 8. Verlag neue Praxis: Lahnstein, 140-151

- Diehm, Isabell /Kuhn, Melanie /Machold, Claudia (2010). Die Schwierigkeit Ethnographische Differenz durch Forschung nicht zu reifizieren – Ethnographie im Kindergarten. In: Heinzl, Friederike /Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Bildungsbereich. Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Schneider Verlag: Hohengehren, 78-92
- Diehm, Isabell /Kuhn, Melanie (2005). Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit. In: Hamburger, Franz /Badawia, Tarek /Hummrich, Merle (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 221-231
- Duden (2001). Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Dudenverlag Mannheim, Leipzig u.a.
- Eriksen, Thomas (1993). Ethnicity and nationalism. Anthropological perspectives. Pluto Pr.: London
- Faulstich-Wieland, Hannelore /Weber, Martina /Willems, Katharina (2004). Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Juventa Verlag: Weinheim, München
- Faust-Siehl, Gabriele (1995). Kinder und ihre LehrerInnen. Sichtweisen und Interpretationen von Kindern. In: Behnken, Imbke /Jaumann-Graumann, Olga (Hrsg.): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Juventa: Weinheim, München, 159-172
- Fine, Gary /Sandstrom, Kent (1988). Knowing Children. Participant Observation with Minors. Sage Publications: London
- Finkelstein, Neal /Haskins, Ron (1983). Kindergarten Children Prefer Same Colour Peers. Child Development 54, 502-508
- Flick, Uwe /von Kardorff, Ernst /Steinke, Ines (2000): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe /von Kardorff, Ernst /Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, 13-29, 8. Auflage 2010
- Flick, Uwe (2009). Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg
- Förstl, Hans (2007). Theory of Mind. Anfänge und Ausläufer. In: Förstl, Hans (Hrsg.): Theory of Mind. Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens. Springer: Berlin

- Frieberthäuser, Barbara /Panagiotopoulou, Argyro (2010). Ethnographische Feldforschung. In: Frieberthäuser, Barbara /Langer, Antje /Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim, München, 3. vollständig überarbeitete Auflage, 301-322
- Fried, Lilian /Büttner, Gerhard (Hrsg.): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern. Juventa: Weinheim, München
- Ginsburg, Herbert /Opper, Sylvia (2008). Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. Klett Cotta: Stuttgart, 8. Auflage
- Goffman, Erving (1994). Interaktion und Geschlecht. Campus-Verlag: Frankfurt a. Main
- Gogolin, Ingrid /Krüger-Potratz, Marianne (2006). Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Verlag Barbara Budrich: Opladen, Farmington Hills
- Grindel, Esther (2007). Lernprozesse hochbegabter Kinder in der Freiarbeit der Montessori – Pädagogik. Eine empirische Analyse auf der Basis von Einzelfallstudien in Montessori- Grundschulen. LIT Verlag: Berlin
- Groenemeyer, Axel (2003). Kulturelle Differenz, ethnische Identität und die Ethnisierung von Alltagskonflikten. Ein Überblick sozialwissenschaftlicher Thematisierungen. In: Groenemeyer, Axel /Mansel, Jürgen (Hrsg.): Die Ethnisierung von Alltagskonflikten. Leske + Budrich: Opladen, 11-46
- Hagedorn, Jörg /Schurt, Verena /Steber, Corinna (Hrsg.) (2010). Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Heinzel, Friederike (2000). Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Juventa: Weinheim, München, 21-36
- Heinzel, Friederike (2010). Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In: Frieberthäuser, Barbara /Langer, Antje /Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim, München, 3. vollständig überarbeitete Auflage, 707-722
- Hejazi, Ghodsi (2009). Pluralismus und Zivilgesellschaft. Interkulturelle Pädagogik in modernen Einwanderungsgesellschaften. Kanada – Frankreich – Deutschland. Transcript: Bielefeld

- Henscheid, Renate /Budde, Hildegard (2004). Die Verknüpfung von Bildungsauftrag und Interkultureller Pädagogik im Elementarbereich am Beispiel der sprachlichen Bildung. Überlegungen für die ErzieherInnenausbildung. In: Karakasoglu, Yasemin /Lüddecke, Julian (Hrsg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen, in Theorie, Empirie und Praxis. Waxmann: Münster, 295-312
- Holmes, Robyn (1995). How Young Children Perceive Race?. Sage: Thousand Oaks, London, New Delhi
- Honer, Anne (2000). Lebensweltanalyse in der Ethnographie. In: Flick, Uwe /Kardorff, Ernst /Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, 2010, 8. Auflage, 194-203
- Hülst, Dirk (2000). Ist das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich?. In: Heinzl, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Juventa: Weinheim, München, 21-36
- Hülst, Dirk (2010). Grounded Theory. In: Frieberthäuser, Barbara /Lange, Antje /Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag: Weinheim, München, 3. vollständig überarbeitete Auflage, 281-300
- Kabis, Verena (2002). Weg mit der rosa Multikultibrille!. Plädoyer für einen kulturalismuskritischen Ansatz in der interkulturellen Bildungsarbeit. In: Zeitschrift der Informations-und Dokumentationsstelle gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit 8 (4), 3-10
- Kalthoff, Herbert /Kelle, Helga (2000). Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (5), 691-710.
- Katz, Phyllis (1973). Perception of Racial Cues in Preschool Children: A New Look. In: Development Psychology 8 (2), 295-299
- Kauke, Marion (1995). Kinder auf dem Pausenhof. Soziale Interaktion und soziale Normen. In: Behnken, Imbke /Jaumann-Graumann, Olga (Hrsg.): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Juventa: Weinheim, München, 51-62
- Kelle, Helga (1999). Geschlechterterritorien. Eine ethnographische Studie über Spiele neun- bis zwölfjähriger Schulkinder. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, 211-228
- Kircher, Marry /Furby, Lita (1972). Racial Preferences in Young Children. In: Child Development 42, 2076-2078
- Knorr-Cetina, Karin (1989). Spielarten des Konstruktivismus. Einige Notizen und Anmerkungen. In: Soziale Welt 40, 86-96

- Krappmann, Lothar /Oswald, Hans. (1995). Unsichtbarkeit durch Sichtbarkeit. Der teilnehmende Beobachter im Klassenzimmer. In: Behnken, Imbke /Jaumann-Graumann, Olga (Hrsg.): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Juventa: Weinheim, München, 39-50
- Krappmann, Lothar (2001). Die Sozialwelt der Kinder und ihre Moralentwicklung. In: Edelstein, Wolfgang /Oser, Fritz /Schuster, Peter (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule : Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Beltz: Weinheim, 155-176
- Krüger-Potratz, Marianne (2005). Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Waxmann Verlag: Münster
- Kubisch, Sonja (2008). Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der freien Wohlfahrtspflege. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Laewen, Hans-Joachim (2002). Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Laewen, Hans-Joachim /Andres, Beate (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Beltz: Weinheim, 16-102
- Lamnek, Siegfried (1995). Qualitative Sozialforschung Band 2. Methoden und Techniken. Beltz: Weinheim, 3. korr. Auflage
- Leman, Patrick /Lam, Virginia (2008). The Influence of Race and Gender on Children's Conversation and Playmate Choices. In: Child Development 79 (5), 1329-1343
- Lüders, Christian (2000). Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe /Kardorff, Ernst /Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, 2010, 8. Auflage
- Mähler, Claudia (2007). Kindergarten- und Vorschulalter. In: Hasselhorn, Marcus /Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch der Entwicklungspsychologie. Hogrefe: Göttingen, Bern, u.a., 164-174
- Mayer, Hanna (2002). Einführung in die Pflegeforschung. Facultas: Wien
- Mecheril, Paul (2002). Weder differenzblind noch differenzfixiert. Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen. In: Zeitschrift der Informations- und Dokumentationsstelle gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit 8 (4), 10-15
- Mey, Günter (2003). Qualitative Forschung: Überlegungen zur Forschungsprogrammatik und Vorschläge zur Forschungspraxis im Themenfeld der Frühen Kindheit. In: Keller, Heidi (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. 3. korr. Auflage, 709-750

- Muckel, Petra (1996). Selbstreflexivität und Subjektivität im Forschungsprozeß. In: Breuer, F. (Hrsg.): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Westdeutscher Verlag: Opladen, 61-78
- Nesdale, Drew /Durkin, Kevin /Maass, Anne u.a. (2005). Threat, Group Identification, and Children's Ethnic Prejudice. In: Social Development 14 (2), 189-204
- Nickel, Horst /Schmidt - Denter, Ulrich (1991). Vom Kleinkind zum Schulkind. Eine entwicklungspsychologische Einführung für Erzieher, Lehrer und Eltern. Ernst Reinhard Verlag: München, Basel, 4. erg. Auflage
- Nieke, Wolfgang (2008). Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. VS Verlag: Wiesbaden, 3. aktualisierte Auflage
- Oberhuemer, Pamela (2001). Pädagogik der Vielfalt – Interkulturelle Pädagogik: Reflexionen zum Thema. In: Ulich, Michaela /Oberhuemer, Pamela /Soltendiek, Monika: Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung. Beltz: Weinheim, Basel, Berlin, 13-19
- Oester, Karin (2008). „Fokussierte Ethnographie“: Überlegungen zu den Kernansprüchen der Teilnehmenden Beobachtung. In: Hünersdorf, Bettina /Müller, Burkhard /Maeder, Christoph (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Juventa: Weinheim, München, 233-244
- Oswald, Hans /Krappmann, Lothar (1988). Soziale Beziehungen und Interaktionen unter Grundschulkindern. Methoden und ausgewählte Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts. Max-Plank- Institut für Bildungsforschung: Berlin
- Phinney, Jean (1996). When We Talk About American Ethnic Groups. What Do We Mean?. In: American Psychologist 51 (9), 918-927
- Przyborski, Aglaja /Wohlrab-Sahr, Monika (2009). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. Oldenbourg: München, 2. korrigierte Auflage
- Quintana, Stephen (1998). Children's Development Understanding of Ethnicity and Race. In: Applied & Preventive Psychology 7, 27-45
- Raabe, Tobias /Beelmann, Andreas (2011). Development of Ethnic, Racial, and National Prejudice in Childhood and Adolescence. A Multinational Meta-Analysis of Age Differences. In: Child Development 82 (6), 1715–1737
- Ramsey, Patricia (1991). The Saliency of Race in Young Children Growing Up in an All-White Community. In: Journal of Educational Psychology 83 (1), 28-34
- Rommelspacher, Birgit (1995). Dominanzkultur. Texte zur Fremdheit und Macht. Orlanda Frauenverlag: Berlin

- Rosenthal, Gabriele (2005). Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Juventa Verlag: Weinheim, München
- Roth, Hans-Joachim /Terhart, Henrike (2008). Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Ihre Lebenssituation in Deutschland. In: Television 21 (1), 4-9
- von Salisch, Maria (2000). Zum Einfluß von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In: Amelang, Manfred (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Determinanten individueller Unterschiede. Hogrefe: Göttingen, Bern, u.a., 345-406
- Salzborn, Samuel (2006). Ethnizität und ethnische Identität. Ein ideologiekritischer Versuch. In: Zeitschrift für kritische Theorie 22-23, 99-119
- Scholz, Gerold (2005). Teilnehmende Beobachtung. Eine Methodologie oder eine Methode?. In: Mey, Günter (Hrsg.): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie. Kölner Studienverlag: Köln, 381- 412
- Steudel, Antje (2008). Beobachtung in Kindertageseinrichtungen. Entwicklung einer professionellen Methode für die pädagogische Praxis. Juventa: Weinheim, München
- Strauss, Anselm/ Corbin, Juliet (1996). Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Beltz: Weinheim
- Strauss, Anselm (1998). Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. Willhelm Fink Verlag: München, 2. Auflage
- Sujbert, Monika (2009). Absprachen, Regeln, Sanktionen: Ordnungen unter Peers im Elementarbereich. In: de Boer, Heike (Hrsg.): Kinder in der Schule. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden 71-84
- Thorne, Barrie (1990). Children and Gender. Constructions of Difference. In: Rhode, Deborah (Hrsg.). Theoretical Perspectives on Sexual Differences. Yale University Press: New Haven, 100-113
- Thorne, Barrie (1993). Gender Play. Girls and Boys in School. Open Univ. Press: Buckingham
- Tervooren, Anja (2006). Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit. Juventa Verlag: Weinheim, München
- Ueffing, Claudia (2007). Pädagogik der frühen Kindheit im Kontext von Migration – theoretische Grundlagen und erzieherische Praxis. Die Sicherung des Theorie-Praxis-Transfers dargelegt am Beispiel der kommunalen Kindertageseinrichtungen in München. IKO: Frankfurt am Main

- Van Ausdale, Debra/ Feagin, Joe (1996). Using Racial And Ethnic Concepts: The Critical Case Of Very Young Children. In: American Sociological Review 61, 779-793
- Van Ausdale, Debra/ Feagin, Joe (2001). The first R. How children learn race and racism. Rowman & Littlefield Publishers: Lanham u. a.
- Viernickel, Susanne (2004). Kleinkinder konstruieren soziale Bedeutungen. In: Fried, Lilian/ Büttner, Gerhard (Hrsg.): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern. Juventa: Weinheim, München, 35-54
- Völkel, Petra (2002). Geteilte Bedeutung – Soziale Konstruktion. In: Laewen, Hans-Joachim/ Andres, Beate (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Beltz: Weinheim u. a., 159-207
- Wagner, Petra (2007). Alle Deutschen tragen Lederhosen?. Stereotype und Vorurteile im Kindergarten und was man dagegen tun kann. In: Kinderzeit 3, 45-47
- Wagner, Petra (2009). Quer durch viele Sprachen hindurch – Vielgestaltigkeit der Sprachenwelten von Kindern. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Herder: Freiburg, Basel, Wien, 113-127
- Wartenpfehl, Birgit (2000). Dekonstruktion von Geschlechtsidentität. Transversale Differenzen. Leske + Budrich: Opladen
- Wegener - Spöhring, Gisela (1975). Vorurteilsstrukturen im Vorschulalter – eine empirische Untersuchung. In: Zeitschrift für Pädagogik 21 (4), 335-545
- Weißköppel, Cordula (2003). Doing Ethnicity?. Zur situativen Verwendung von ethnischen Schimpfwörtern im schulischen Rahmen. In: Hengst, Heinz /Kelle, Helga (Hrsg.): Kinder – Körper – Identitäten. Theoretische und empirische Annäherungen an kulturelle Praxis und sozialen Wandel. Juventa Verlag: Weinheim, München, 225-244
- West, Candace /Zimmerman, Don (1987). Doing Gender. In: Gender and Society 1 (2), 125-151
- West, Candace /Fenstermaker, Sarah (1995). Doing Difference. In: Gender and Society 9 (1), 8-37
- Wollrad, Eske (2009). „dass er so weiß nicht ist wie ihr“ – Rassismus in westdeutschen Kinder- und Jugendbüchern. In: Melter, Celter /Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und –forschung. Wochenschau Verlag: Schwalbach, 163-178

Yildiz, Erol /Khan-Svik, Gabriele (2011). Kulturbegriff in der pädagogischen Praxis im Migrationskontext: Vom essenzialistischen zum dynamischen Kulturbegriff?. In: Erziehung und Unterricht, 1-8

Internetquellen:

Berg-Lupper, Ulrike (2010): Querauswertung zum Thema Interkulturelle Erziehung und Sprachförderung. <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=200&Jump1=LINKS&Jump2=102> [1-11] (Download: 20.1.2011)

Duden Online (2012): verorten. <http://www.duden.de/zitieren/10175131/2.2> [1] (Download: 8.6.2012)

Duden Online (2012): Zugehörigkeit. <http://www.duden.de/node/767290/revisions/767295/view> [1] (Download: 10.6.2012)

Gomolla, Ingrid (2010): Kinderwelten. Vorurteilsbewusste Bildung in Erziehung in Kindertageseinrichtungen. http://www.kinderwelten.net/pdf/abschlussbericht_kiwe_gomolla.pdf (1-116) (Download: 15.3.2012)

Göpfert, Johannes (2011). Theory of Mind. http://www.psy.lmu.de/epp/studium_lehre/lehrmaterialien/lehrmaterial_ss10/wintersemester1011/krimmel_vuori/seminar2/sitzung10_tom_h.pdf [1-2] (Download: 23.12.2011)

Horaczek, Nina (2010): Keine Panik im Pausenraum. Warum Wiener Eltern sich nicht vor den sogenannten „Ausländerschulen“ fürchten müssen. <http://www.falter.at/web/print/detail.php?id=1223> [1-4] (Download: 15.2. 2011)

Leisau, Annett (o. J.): Kindergärten für Weltkinder: Zur interkulturellen Pädagogik im Elementarbereich. In: Textor, M. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik - Online-Handbuch <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1525.html> [1-20] (Download: 16.11.2011)

Mac Naughton, Glenda (2006): Respect for Diversity. An international overview. In: Working Papers in Early Childhood Education 40 Bernard van Leer Foundation. <http://www.bernardvanleer.org/English/Home/Publications.html> (1-88) (Download: 25.5.2012)

Mey, Günter (2003): Zugänge zur kindlichen Perspektive. Methoden der Kindheitsforschung. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/292/pdf/ber200301.pdf> (1-27) (Download: 15.2.2012)

Textor, Martin (2005): Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung. In: Kindergartenpädagogik - Online Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1226.html> [1-3] (Download: 14.06.2011)

Wagner, Petra (2007): Ausgrenzung – ein Thema, das alle betrifft. Unser Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung. http://www.kindergarten-heute.de/zeitschrift/hefte/inhalt_lesen.html?k_beitrag=2189166 [1-6] (Download: 12.6.2011)

Wiener Kindergärten Magistratsabteilung 10 (2006): Bildungsplan. <http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/bildungsplan.pdf> (1-67) (Download: 17.12. 2011)

Gebote für das Schreiben von Beobachtungsprotokollen/Feldnotizen

1. Möglichst bald nach der Beobachtung schreiben (am selben Tag), für eine Stunde Beobachtung etwa zwei Stunden Protokollierung rechnen.
2. Am Beginn Rahmendaten festhalten: Datum, Orte, Zeiten u.a. wichtige Daten.
3. Konzentration auf beobachtbare Abläufe: die Beschreibung sollte „Wie“-Fragen beantworten.
4. Enthaltensamkeit gegenüber Wertungen, Interpretationen, Spekulationen, u.ä. (Antworten auf „Warum“-Fragen vermeiden).
5. BeobachterInnen und AutorInnen-Ich zurücknehmen, Aktivitäten und TeilnehmerInnen in den Mittelpunkt stellen.
6. Synchronisierung: Nicht schlauer sein wollen als die TeilnehmerInnen, nicht vom Ende her beschreiben, sondern die Vollzugslogik von Aktivitäten in der Beschreibung Schritt für Schritt folgen.
7. Abkürzungen und zusammenfassende Begriffe (z.B. „Machtspiele“) vermeiden zugunsten möglichst detaillierter Darstellungen.
8. Statt die gesamte Beobachtungszeit oberflächlich zu beschreiben eine Auswahl treffen für detaillierte Darstellungen.
9. Szenen, Episoden oder Situationen identifizieren und von Anfang bis Ende beschreiben.
10. Möglichst viele beobachtbare Merkmale einer Situation, Episoden beschreiben (beteiligte Personen, Setting, Objekte soweit relevant für die Interaktionen u.a.).
11. Aber auch: Mut zur Unvollständigkeit. Erinnerungslücken, Fehlendes, Störendes, Überraschendes u.a. markieren.
12. Ressourcen und Protokollierungstätigkeit ins Verhältnis setzen (Wie viel Zeit habe ich zum Schreiben? Was und wie viel lässt sich in dieser Zeit dicht und detailliert beschreiben?).
13. Unterschiedliche Layout-Möglichkeiten für unterschiedliche Textebenen nutzen (z.B. Beschreibung von Handlungsabläufen normal setzen, BeobachterInnenkommentare dagegen in Klammern und kursiv setzen o.a.).

Elternbrief und Einverständniserklärung

Sehr geehrte Eltern!

Mein Name ist Stefanie Lentner und ich bin Studentin an der Universität Wien. Im Rahmen meiner Abschlussarbeit führe ich Erhebungen in verschiedenen Kindergärten zum Thema „Umgang mit kultureller Vielfalt im frühen Kindesalter“ durch. Um dies untersuchen zu können, möchte ich Kinder zwischen drei und sechs Jahren in ihrem Kindergartenalltag beobachten.

Von besonderer Bedeutung für mich ist, dass in jeder Phase des Forschungsprojekts die Anonymität der beobachteten Kinder gewahrt bleibt und die gesammelten Daten ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke im Rahmen meiner Abschlussarbeit verwendet werden.

Falls Sie Fragen an mich oder Interesse an den Ergebnissen der Beobachtungen haben, stehe ich gern zur Verfügung!

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Mit besten Grüßen

Stefanie Lentner

Ich bin damit einverstanden, dass in der Kindergartengruppe_____ das Forschungsprojekt „Umgang mit kultureller Vielfalt im frühen Kindesalter“ im Zeitraum Oktober bis Dezember durchgeführt wird.

Name des Kindes:

Name des Erziehungsberechtigten:

Ort, Datum:

Unterschrift:

Zusammenfassung

Obgleich Vielfalt und Heterogenität in Kindergartengruppen längst Realität ist, scheint demgegenüber die Forschungslage im deutschsprachigen Raum, welche sich mit Fragen zur Bedeutung von Ethnizität insbesondere in früher Kindheit befassen, recht spärlich. Einer Vielzahl von quantitativ-experimentellen Studien stehen einzelne qualitative Forschungsarbeiten gegenüber, die sich der genuin kindlichen Perspektive widmen. Die vorliegende Diplomarbeit steht in der Tradition solcher Arbeiten und geht im Speziellen der Frage nach, ob und wie sich Kinder zwischen drei und sechs Jahren in Interaktionen mit Peers im Kindergarten mit Ethnizität auseinandersetzen. Mittels ethnographischer Vorgehensweise wurde die kindliche Perspektive in Bezug auf Ethnizität zu erfassen versucht. Die Auswertung, die in Anlehnung an die Grounded Theory erfolgte, basiert auf der Analyse von Beobachtungsprotokollen, die im Rahmen von ethnographischer Feldforschung in zwei Wiener Kindergärten entstanden.

Entgegen gemeinhin vorherrschender Vorstellungen zeigte sich, dass sich Kinder frühen Alters eigeninitiativ und ungesteuert mit verschiedenen Facetten von Ethnizität befassen. Während sich auf der einen Seite eine Auseinandersetzung mit Ethnizität unter anderem in einer Befassung mit der eigenen Zugehörigkeit insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund ausdrückt, konnte auf der anderen Seite die Nutzung von Unterscheidungsmerkmalen beobachtet werden. Der Einsatz von Differenzmerkmalen wie Herkunft, Sprache oder Hautfarbe erfüllt in bestimmten Situationen eine spezifische Funktion, nämlich um andere auszuschließen, sich abzugrenzen, zu vergleichen und zu provozieren. Es ist jedoch anzunehmen, dass sich Kinder damit nur deshalb in unterscheidender oder diskriminierender Weise auseinandersetzen, weil die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minorität eine in Gesellschaft relevante ist. Ein solcher Befund ist konsistent mit den wenigen vorhandenen Studien, welche von einem „Doing Ethnicity“ ausgehen. Weiters konnte festgestellt werden, dass der Wechsel in eine für andere nicht verstehbaren Sprache von Kindern intendiert eingesetzt wird um Freiräume zu schaffen, Peers und Erwachsene aus der Kommunikation zu exkludieren. Eine selbsttätige Befassung konnte in Situationen nur dann beobachtet werden, wenn sie von einer gewissen Autonomie seitens der Kinder geprägt waren. Ein eigenaktives Aushandeln und Experimentieren mit Ethnizität, so scheint es, bedarf Freiräume zur Bearbeitung.

Die Beobachtungen legen jedoch nahe, dass nicht nur Ethnizität, sondern verschiedene Merkmale von Differenz wie Alter und Geschlecht in den Interaktionen der Kinder relevant sind. Die Autorin folgert daher, dass sich Kinder im Kindergarten in der Erprobung und Aneignung sozialer Differenz üben.

Abstract

Although diversity and heterogeneity have become reality in nursery school, research that deals with the importance of ethnicity especially in the early childhood seems to be scarce in German speaking countries. A vast number of quantitative-experimental studies are opposed to single qualitative studies which focus on the genuine perspective of the child. The following thesis follows the tradition of these works and tries to answer in particular the question of if and how children between the ages three and six deal with ethnicity in their interactions among peers in nursery school. By choosing an ethnographic method the perspective of the child in relation to ethnicity has been seized. The evaluation took pattern from Grounded Theory and is based on the analysis of observation records written during ethnographic field work in two Viennese nursery schools.

Contrary to common assumptions it was shown that children of early age deal self-initiatively and unrestrained with diverse aspects of ethnicity. On the one hand ethnicity was relevant especially for children with a background of migration who dealt with their own belonging; on the other hand the use of distinctive marks was observed in this context. The use of distinctive marks such as origin, language or skin colour fulfils a specific function in certain situations, which is to exclude others, to delimit oneself, to compare and to provoke.

But it can be assumed that children only deal with it in a differing and discriminating way, because belonging to an ethnic minority is a relevant category in society. Such a conclusion goes along with the few existing studies that take pattern from the concept of “Doing Ethnicity”.

Furthermore it could be shown that children switched intentionally to a language which could not be understood by others in order to create private spaces and to exclude peers and adults from communication. Managing and experimenting with ethnicity self-initiatively seems to need private spaces – it was thus only observed in situations which were marked by a certain autonomy on behalf of the children. However, observations suggest that not only ethnicity but also other features like age and gender are relevant to children’s interactions in nursery school. The author therefore concludes that children in nursery school try and adopt social difference.

Lebenslauf

- **Persönliche Angaben:**

Name: Stefanie Lentner
Geburtsdatum: 18. Juli 1983
Geburtsort: Rum

- **Ausbildung:**

1990 – 1992 Volksschule Pillberg
1992 – 1994 Volksschule Kolsass
1994 – 1998 Hauptschule Weer
1998 – 2002 Besuch des PORG Volders mit Matura abgeschlossen
2003 – 2004 Beginn des Studiums Anglistik und Europäische Ethnologie an der Universität Innsbruck
Seit 2004 Studium der Pädagogik und Pflegewissenschaft an der Universität Wien

- **Berufliche Tätigkeiten und Praktika:**

Seit Oktober 2010 Gestaltung von Lernhilfekursen bei Interface Wien
10/2009-3/2011 Mitarbeit beim Club Lerntampolin der Volksschule Haebergasse
10/2008-6/2010 studentische Mitarbeit bei der Wiener Kinder-Krippenstudie (Videoanalyse)
9/2008 – 7/2009 Kinderbetreuung im Mutter-Kind-Heim Arbeitergasse
8/2008 Betreuerin in einem Feriencamp der Züricher Schülerferien von Kindern und Jugendlichen zw. 7-12 Jahren
4-6/2008 Kinderbetreuung im Mutter-Kind-Heim Arbeitergasse
4/2007 Betreuerin in einem Feriencamp der Züricher Schülerferien von Kindern und Jugendlichen zw. 10-15 Jahren
2004-2007 Mitwirkung bzw. Tätigkeit als Betreuerin beim Innsbrucker Ferienzug in den Semester-, Oster-, und Sommerferien
3-7/2003 Au-pair-Aufenthalt in Südengland